



ACADEMIA DE STUDII ECONOMICE A MOLDOVEI



**ACADEMIA ROMÂNĂ
INSTITUTUL NAȚIONAL DE CERCETĂRI ECONOMICE „COSTIN C.KIRIȚESCU”**

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ INTERNAȚIONALĂ

**CONSACRATĂ CELEI DE-A XXV-A ANIVERSĂRI
A ASEM**

**„25 DE ANI DE REFORMĂ ECONOMICĂ ÎN
REPUBLICA MOLDOVA: PRIN INOVARE ȘI
COMPETITIVITATE SPRE PROGRES ECONOMIC”**

23-24 SEPTEMBRIE 2016

VOLUMUL III

CULEGERE DE ARTICOLE SELECTIVE

CHIȘINĂU, 2016

COMITETUL de REDACȚIE

1. **Grigore BELOSTECINIC**, *Rector ASEM, Academician al AȘM, prof. univ. dr. hab. – copreședinte*
2. **Luminița CHIVU**, *Directorul General INCE al Academiei Române, prof. univ. dr. – copreședinte*
3. **Vadim COJOCARU**, *Prorector cu activitate științifică și relații externe, prof. univ. dr. – vicepreședinte*
4. **Eugeniu GÂRLĂ**, *șef Serviciu „Știință” – secretar*
5. **Valeriu IOAN-FRANC**, *Director general adjunct, INCE al Academiei Române, D.H.C. prof. univ., dr.*
6. **Dumitru MOLDOVAN**, *prof. univ. dr. hab., m.c. al AȘM, Decanul Facultății „Relații Economice Internaționale”*
7. **Anatol GODONOAGĂ**, *conf. univ. dr., Decanul Facultății „Cibernetică, Statistică și Informatică Economică”*
8. **Ludmila COBZARI**, *prof. univ. dr. hab., Decanul Facultății „Finanțe”*
9. **Angela SOLCAN**, *conf. univ. dr., Decanul Facultății „Business și Administrarea Afacerilor”*
10. **Alic BÎRCĂ**, *conf. univ. dr. hab., Decanul Facultății „Economie Generală și Drept”*
11. **Lilia GRIGOROI**, *conf. univ. dr., Decanul Facultății „Contabilitate”*

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

"25 de ani de reformă economică în Republica Moldova: prin inovare și competitivitate spre progres economic", conferință științifică internațională (2016 ; Chișinău). Conferința științifică internațională consacrată celei de-a 25-a aniversări a ASEM "25 de ani de reformă economică în Republica Moldova: prin inovare și competitivitate spre progres economic", 23-24 septembrie 2016 : Culegere de articole selective : [în vol.] / com. red.: Grigore Belostecinic [et al.]. – Chișinău : ASEM, 2016 – . – ISBN 978-9975-75-834-5.
Vol. 3. – 2016. – 125 p. – Antetit.: Acad. de Studii Econ. a Moldovei, Acad. Română, Inst. Naț. de Cercetări Econ. "Costin C. Kirilescu". – Texte : lb. rom., engl., fr., rusă. – Rez.: lb. engl., fr. – Bibliogr. la sfârșitul art. – ISBN 978-9975-75-836-9.
1 disc optic (CD-ROM) : sd., col.; în container, 12 x 14 cm.
Cerințe de sistem: Windows 98/2000/XP, 64 Mb hard, MS Word.
338.24.021.8(478)(082)=00
D 71

ISBN 978-9975-75-834-5

Departamentul Editorial-Poligrafic al ASEM

CUPRINS

Secțiunea: INTEGRARE EUROPEANĂ ȘI POLITICI SOCIALE

Imigrația populației în Republica Moldova în perioada de independență	5
<i>Lect.univ. Iacob Cocos, ASEM</i>	
Impactul celei de a doua tranziții demografice asupra populației Republicii Moldova	8
<i>Conf.univ.dr. Adrian Grozav, ASEM</i>	
Transformările politice și evoluția demografică în Basarabia și Republica Moldova	11
<i>Prof.univ.dr.hab. Constantin Matei, ASEM</i>	
Институциональное разнообразие и конкурентность в процессе европейской интеграции	19
<i>Conf. univ. dr. Ilarion Chistrugă, ASEM</i>	
Evoluția investițiilor directe străine în economia Republicii Moldova și România (Aspecte comparative)	22
<i>Conf.univ. dr. Mariana Prodan, ASEM</i>	
Эволюция идей об экономической категории «собственность» в романе Л.Н.Толстого «Анна Каренина»	28
<i>Иван Устиян, доктор хабилитат экономических наук, АЭМ</i>	
Vulnerabilitatea comerțului exterior al Republicii Moldova ca rezultat al concentrării exporturilor	32
<i>Drd. Mircea Diavor, ASEM</i>	
Evoluția geodemografică a regiunii de dezvoltare sud în contextul dezvoltării regionale a Republicii Moldova	35
<i>Conf. univ., dr. Mihai Hachi, ASEM</i>	
Internaționalizarea învățământului superior: realități și perspective	40
<i>Conf.univ. dr. Maia Pisaniuc, ASEM</i>	
Clasa creativă – motorul creșterii productivității muncii în economia creativă	46
<i>Lect. sup. Marina Popa, ASEM</i>	
Integrarea europeană – deziderat și traseu major pentru Republica Moldova	51
<i>Conf.univ.dr.hab., Natalia Lobanov, ASEM</i>	
Big Data Systems and Their Application in the Financial Sector	56
<i>Assoc.Prof. Natalia Palii, Academy of Economic Studies of Moldova</i>	
Impactul relațiilor economice internaționale asupra integrării economice europene	59
<i>Prof. dr. Nicolae Țău, ASEM</i>	
The Role of EU Financing in the Industrial Development of EU New Member States	63
<i>Assoc. Prof., PhD Rodica Crudu, Academy of Economic Studies of Moldova</i>	
<i>Augustin Ignatov, International Economic Relations Faculty</i>	
Sur l'application des methodologies du français sur objectifs spécifiques et du français sur objectifs universitaires en milieu universitaire au sein des filieres francophones	70
<i>Prof.univ.dr.hab. Gheorghe Moldovanu ASEM</i>	
Dimensiunea socio-lingvistică în procesul de studiere a limbii străine	79
<i>Conf.univ. dr. Svetlana Dragancea, ASEM</i>	
Configurații didactice în predarea/învățarea englezei de afaceri	82
<i>Lect. sup. Parascovia Grozav, ASEM</i>	
Rolul sarcinilor în predarea/învățarea limbajelor de specialitate din perspectiva acțională. Sarcini acționale	84
<i>Lect.univ. Svetlana Apachița, lect.univ. Natalia Bolgari, lect.sup. Corina Demcenco, ASEM</i>	
Noi tendințe de evaluare a performanțelor studenților la limba engleză în cadrul sistemului de învățământ superior	88
<i>Lect.sup. Luminița Diaconu, ASEM</i>	
Metodologia dezvoltării competenței de comunicare în predarea limbilor străine	92
<i>Lect.sup.univ. Angela Chiosea, ASEM</i>	
Rolul comunicării interculturale în pregătirea specialiștilor economiști în contextul integrării europene	95
<i>Lect.univ. Lidia Panainte, lect.univ. Irina Guțul-Gordienko, ASEM</i>	

Using authentic video materials in teaching business english	99
<i>Lecturer Svetlana Bacinschii, ASEM</i>	
Metode interactive ca un element motivant în predarea-învățarea unei limbi străine	101
<i>Lect.univ. Irina Guțul-Gordienko, lect.univ. Lidia Panainte, ASEM</i>	
How to design task-based activities	104
<i>Lecturer Alla Mamaliga, ASEM</i>	
L'aspect interculturel dans l'enseignement du français d'affaires	107
<i>Lect.sup.univ. Lilia Dârul, ASEM</i>	
De la abordarea comunicativă la abordarea acțională în predarea/învățarea limbilor străine	111
<i>Lect.sup.univ. Valentina Damian, ASEM</i>	
Foreign Language Teaching Between Tradition and Innovation	114
<i>Lecturer, PhD candidate Stella Hirbu, ASEM</i>	
Poziționări lingvo-didactice de dezvoltare a competențelor comunicative în cadrul cursului universitar de limbă străină	118
<i>Lect. sup. Luminița Diaconu, ASEM</i>	
Utilizarea tehnologiilor informaționale în cadrul orelor de limbă engleză la ASEM	121
<i>Lect. sup. Serghei Vasilachi, ASEM</i>	

IMIGRAȚIA POPULAȚIEI ÎN REPUBLICA MOLDOVA ÎN PERIOADA DE INDEPENDENȚĂ

Lect. univ. Iacob COCOȘ, ASEM

Migration demographic phenomenon brings as many problems related to the movement and placement of labor, violating human rights of foreigners into the country, illegal human trafficking, worsening criminogene. Immigration issues have become quite topical in Moldova with independence and liberalization of external relations. External migration processes as an essential element of globalization, having a growing influence on demographic processes inside the country. Currently processes have taken a large immigration into our state coastal space, thus study and knowledge of spatial aspects of immigration population in Moldova is a necessity of the moment. With the European Union's policy of limiting immigration through space Mediterranean countries, it is conceivable that our country will become more attractive for migrants from the Near and Middle East which is the basic flow of current immigration in Europe. This article analyzes the spatial aspects of the immigration population in Moldova in the contemporary period.

Evoluția social-economică, cât și politică, în ultimii ani, creează unele premise ale unor schimbări în domeniul migrației, impunând acordarea unei atenții considerabile față de această problemă atât la nivel național, cât și global. Migrația, ca fenomen demografic, provoacă probleme ce țin de mișcarea și plasarea forței de muncă, lezarea drepturilor omului, pătrunderea în țară a străinilor, traficul ilegal de ființe umane, înrăutățirea situației criminogene etc.

Problemele imigrației au devenit destul de actuale în Republica Moldova, odată cu obținerea independenței și liberalizării relațiilor externe. Procesele migraționiste externe constituie un element obligatoriu al fenomenului globalizării, având o influență tot mai mare asupra proceselor demografice din interiorul republicii. Actualmente, procesele migraționiste au luat o mare amploare în spațiul riveran statului nostru, de aceea, studierea și cunoașterea aspectelor spațiale ale imigrației populației, în Republica Moldova, este o necesitate stringentă de moment. Odată cu politica Uniunii Europene de limitare a imigrației prin statele spațiului mediteranean, nu este exclus că statul nostru va deveni și mai atractiv pentru migranții din Orientul Apropiat și Mijlociu, care constituie fluxul de bază al imigrației actuale în Europa, cauzând și urmări nedorite legate de situația geopolitică din spațiul menționat mai sus.

În perioada contemporană, în Republica Moldova, în total au sosit 49308 imigranți din toate regiunile globului, dar preponderent din regiunile cu proximitate teritorială mai apropiată. Din cauza schimbării sistemului de evidență al Biroului Național de Statistică, fenomenul demografic dat va fi studiat în două perioade cronologice. În general, numărul de imigranți anual, care primesc viză temporară sau definitivă de reședință în Republica Moldova, în perioada contemporană, a fost 1293 de persoane, în anul 2001, cel mai mic și de 4209 persoane, în anul 2015, cel mai mare. În primii de ani de independență, numărul anual al imigranților era, în medie, de circa 1500 de persoane. Din anul 2007, numărul persoanelor ce primesc reședință în țară depășește cifra de 2000 de persoane, iar, din 2012, acest număr crește și mai intens.

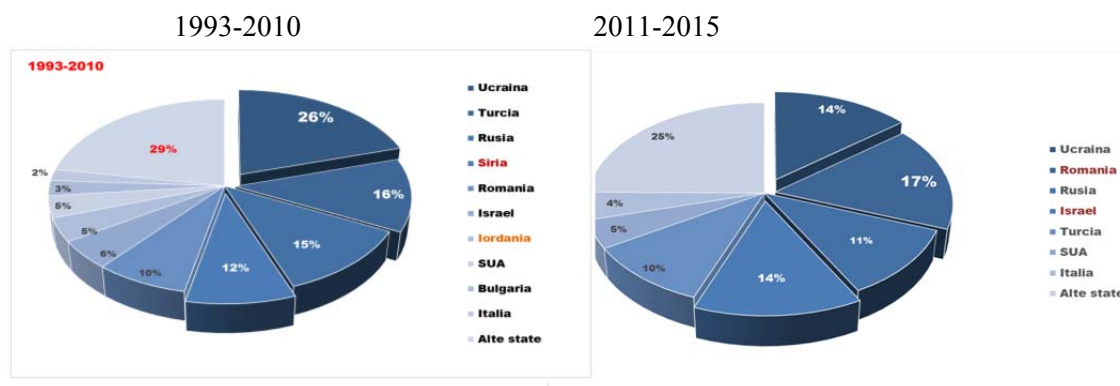


Figura 1. Ponderea principalelor state de origine în imigrația populației Republicii Moldova

Sursa: Elaborată de autor după datele BNS

Din figura de mai sus, se observă evident ponderea de 26% a Ucrainei în imigrația populației, fapt ce denotă nu numai proximitatea teritorială față de țara noastră, dar și prezența unui număr destul de mare de

conaționali în regiunile: Cernăuți și Odesa. Ponderea imigranților din Rusia și România este explicită, atât proximitatea teritorială, cât și prin legăturile tradiționale ce țin de trecutul istoric al poporului de pe aceste meleaguri. Turcia este prezentă cu o pondere de 15 % în imigrație, datorită legăturilor economice dintre statele noastre în această perioadă, când ei investeau mai ales în construcții și-n comerțul Republicii Moldova. Faptul ce denotă o pondere esențială a statelor din Orientul Apropiat, ca: Siria, Israel, Iordania, în această perioadă, se raportează la imigrația tinerilor din aceste state la studii, în cea mai mare parte, la Universitatea de Medicină din Moldova. În ultimii cinci ani, situația în cadrul imigrației populației se schimbă pentru unele state, ca: Ucraina, care si-a redus ponderea cu douăsprezece puncte procentuale, fapt ce denotă repatrierea concetățenilor în perioada precedentă, dar și problemele ce sunt legate de numărul mai mic de studenți din regiunile Cernăuți și Odesa, legat de angajarea ulterioară în câmpul muncii în țara de origine. Turcia, care, la fel, pierde șase puncte procentuale ca rezultat al atractivității investiționale a economiei noastre, cât și a regimului liberalizat de vize. Asemenea state, ca Iordania și Siria, nu se mai regăsesc printre primele state de origine, ca urmare a conflictului armat din regiune, ce s-a manifestat printr-un val de emigrare spre statele din cadrul UE, mult mai atractiv din punct de vedere al facilităților economico-sociale. Creșterea evidentă a ponderii imigranților din Israel se datorează unui flux mai mare, în ultimul timp, al studenților din această țară la Universitatea de Medicină, fapt cauzat de taxele de studii mai mici din țara noastră, față de statele din regiunea riverană. Imigrația din statele ce se regăsesc în zona de jos a diagramelor se caracterizează printr-o stabilitate numerică anuală de persoane ce reflectă, într-o mare măsură, repatrierea cetățenilor emigrați anterior din țara noastră. Restul imigranților din celelalte state și-au micșorat ponderea cu patru puncte procentuale, fapt ce reflectă situația politică și economică din țara noastră, care, în ultimul timp, devine tot mai dificilă nu numai pentru imigranți, dar și pentru populația băștinașă, atât economic, cât și social. O altă latură a imigrației populației, în perioada contemporană, care este abordată în acest articol, este cea a ponderii regiunilor mari în imigrația totală. În cadrul acestei analize, statele fostei URSS formează o grupă aparte, fapt ce leagă procesele migraționiste cu trecutul istoric al Republicii Moldova, când exista spațiul comun economic și politic mulți dintre concetățenii noștri au emigrat din cauze economice temporar, iar, ulterior, căsătorindu-se s-au stabilit definitiv cu traiul în multe regiuni din Rusia, Ucraina, Belarus, Kazahstan și alte republici unionale. Acest fenomen se observă bine, în figura de mai jos, prin cea mai mare pondere procentuală în anii 1993-1998, ca mai departe, până în anul 2010, să oscileze indicii între 30%-40% din totalul imigranților din țară. O altă regiune cu o pondere esențială o constituie statele din Europa, cu o pondere ce variază, pe parcursul acestei perioade, între 30% și 50%. Se observă o creștere a numărului imigranților în perioada 1997-2002, după care urmează o scădere oscilatorie după ani, dar cu indici neînsemnați. La sfârșitul acestei perioade de timp, observăm că numărul imigranților din aceste două mari regiuni devine aproximativ același, fapt ce poate fi explicat prin criza economică, ce a afectat economia mondială și, îndeosebi, spațiul european și, pe de altă parte, criza economiei ruse și devalorizarea rublei rusești.

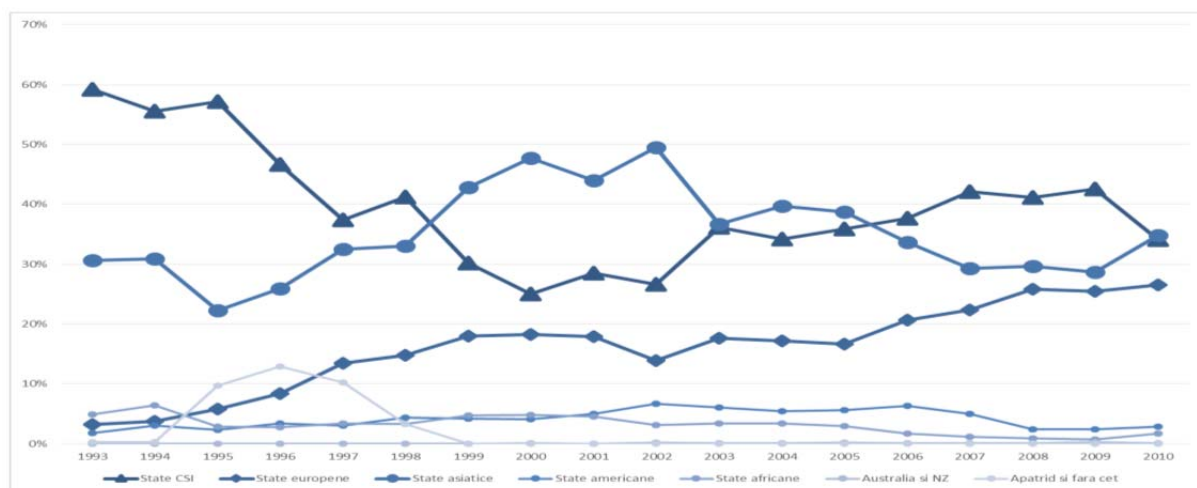


Figura 2. Dinamica imigraților după continente de origine a imigranților (1993-2010)

Sursa: Elaborată de autor în baza datelor BNS

A treia regiune semnificativă o constituie statele asiatice, care au o pondere în continuă creștere, moment care denotă că Republica Moldova devine un spațiu atractiv pentru persoanele din statele asiatice ca o zonă temporară de reședință, ca, ulterior, să emigreze în statele europene, pe de o parte. Pe de altă parte, în ultimul timp, tot mai des întâlnim persoane din statele Asiei: China, India. Cu toate acestea, ponderea

principală revenind statelor din Orientul Apropiat și Turciei. Celelalte regiuni participă cu o pondere mult mai neînsemnată la acest proces demografic ce se observă evident în diagrama de mai jos.

Perioada 1993-2010

Perioada 2011-2015

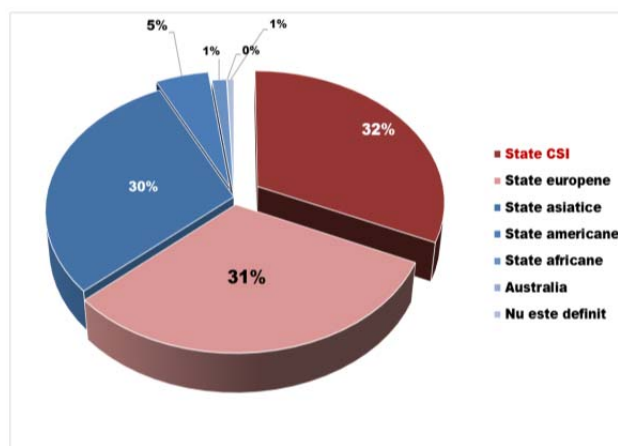
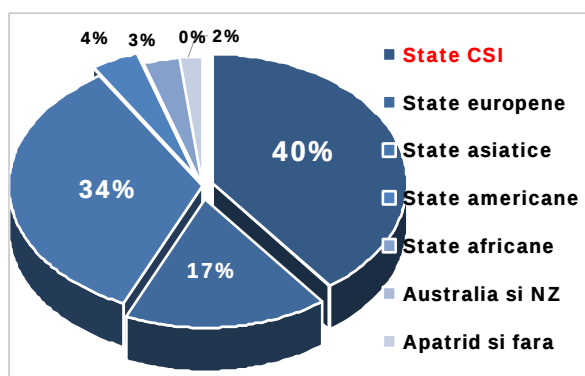


Figura 3. Ponderea regiunilor geografice de origine în imigrația populației Republicii Moldova

Sursa: Elaborată de autor în baza datelor BNS

În perioada 2011-2015, se observă niște transformări ce țin de statele europene și statele CSI. Schimbările vădite, ce se observă la nivelul ponderii statelor europene, în perioada menționată, se datorează, în cea mai mare măsură numărului de 2903 persoane din România și 761 de persoane din Italia, fapt ce se explică, în primul caz, prin numărul mare de studenți moldoveni, care-și fac studiile în țara vecină, în cazul al doilea, prin cea mai mare comunitate de emigranți moldoveni din Italia. În cadrul statelor CSI, se evidențiază Ucraina, cu un număr de 2469 de persoane și Rusia, cu 1963 de persoane pe întreaga perioadă. În cazul Ucrainei, situația este explicată prin conflictul din regiunile de est, Lugansk și Donbas, cu o dinamică crescândă în ultimii doi ani, iar în cazul Rusiei, aceeași dinamică este determinată de criza economică și devalorizarea rublei rusești de aproape două ori față de euro și dolar, ceea ce a făcut ca concetățenii noștri să revină în țara de baștină. În cadrul regiunii asiatice, se evidențiază Israelul cu 2398 de persoane și Turcia cu 1816 persoane în acești cinci ani, fapt datorat legăturilor migraționiste tradiționale. Dacă, în general, ponderea acestor trei regiuni este similară, apoi, ce ține de dinamica generală numărul imigranților s-a mărit cu 63%, în anul 2015, față de anul 2011 și constituie 4209 persoane, față de 2681 de persoane.

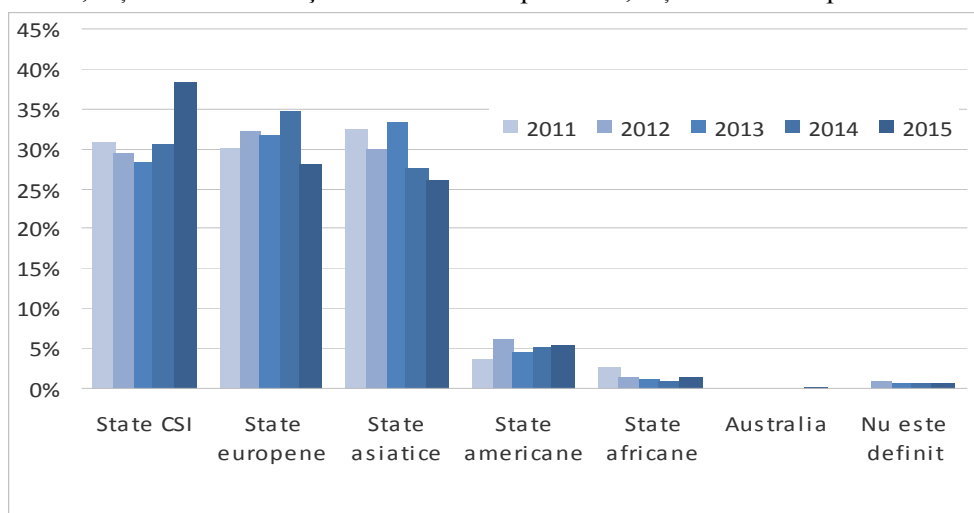


Figura 4. Dinamica imigrației după regiuni de origine (2011-2015)

Sursa: Elaborată de autor în baza datelor BNS

Din figura de mai sus, observăm dinamica după regiuni, ce reflectă situațiile economico-sociale din ele. Instabilitatea economică, dar și politică statelor vecine din CSI, reflectată în diagrama de mai sus cu o creștere esențială în ultimii doi ani. Stabilizarea situației în statele europene arată o stabilitate în indicii de imigrare cu scădere, în anul 2015, ce ne vorbește de înrăutățirea situației economice în țară. Aceiași factori sunt caracteristici și pentru statele din Asia, Moldova devenind mai puțin atractivă. Statele din America au o

pondere neînsemnată, dar cu indici stabili pe perioada respectivă, evidențiindu-se SUA, Australia și statele africane au o influență minoră, din cauza poziției geografice, dar, nu în ultimul rând, și situației socio-economice.

Bibliografie:

1. Biroul Migrație și Azil MAI.
2. Statistica BNS.
3. Cartea verde a Populației Republicii Moldova/ Comisia Națională pentru Populație și Dezvoltare/ grupul de autori: C. Matei, Gh. Paladi, V. Sainsus, O. Găgăuz, Ch.: Statistica 2009. P. 56.

IMPACTUL CELEI DE A DOUA TRANZIȚII DEMOGRAFICE ASUPRA POPULAȚIEI REPUBLICII MOLDOVA

Conf. univ. dr. Adrian GROZAV, ASEM
grozavadrian@yahoo.com

During the XX-th century, to explain the transformations that occurred in the demographic changes, such as the decrease of death and birth rate, all those involved in population study, used the theory of demographic transition. It was namely the theory of demographic transition that could explain the rapid growth of population during that century. The shift to a new demographic equilibrium challenges explanation from people involved in the population study, concerning to what might happen after the states experienced the demographic transition. To explain the development of demographic phenomena – a new theory was applied – the second demographic transition, a phenomenon that is specific for the population of the Republic of Moldova too.

Cuvinte-cheie: a doua tranziție demografică, micșorarea natalității, creșterea vârstei la prima căsătorie, micșorarea natalității în grupele tinere de vârstă.

Dacă, la începutul sec. al XX-lea, se vorbea despre conceptul de tranziție demografică, în a doua jumătate, acest concept a devenit o teorie, iar la sfârșitul aceluși secol, tot mai mult, s-a vehiculat ideea, despre o nouă teorie – cea de-a doua tranziție demografică. Conceptul clasic al teoriei tranziției demografice se referă la trecerea de la un echilibru al mișcării naturale, bazat pe o rată ridicată a natalității și mortalității, la un nou echilibru al mișcării naturale, bazat pe o rată scăzută a natalității și mortalității. În lume, mai există state, care încă nu au terminat procesul de trecere de la un tip de reproducere la altul, cum ar fi, de exemplu, unele state din Africa, Asia sau America Latină. Societatea occidentală și nu numai ea se confruntă cu unele fenomene demografice, care erau străine populației de acum 40-50 de ani. Printre cele mai semnificative provocări ale celei de-a doua tranziții demografice, putem remarca:

- Micșorarea rapidă a natalității în grupele tinere de vârstă;
- Amânarea nașterii primului copil;
- Creșterea vârstei la prima căsătorie;
- Micșorarea rolului „căsătoriilor forțate” și a concepțiilor pre-matrimoniale, îndeosebi, în grupele tinere de vârstă;
- Creșterea numărului persoanelor ce trăiesc în uniuni consensuale;
- Reducerea numărului avorturilor, pe fondul micșorării natalității în grupele de vârstă de până la 25 de ani;
- Micșorarea natalității în grupa de vârstă 15-19 ani;
- Trecerea de la utilizarea metodelor de contracepție a nașterilor la planificarea conștientă de naștere a fiecărui copil;
- Creșterea numărului copiilor născuți în afara căsătoriilor;
- Creșterea numărului divorțurilor.

Un preluu al unora dintre aceste provocări îl întâlnim în lucrările demografului de origine franceză Jean Bourgeois-Pichat, care a atras atenția, în 1979, asupra continuării scăderii fertilității spre valori sub nivelul de înlocuire a generațiilor, la populațiile care terminaseră procesul tranziției demografice.

Autorii Van de Kaa și R. Lesthaeghe, în lucrarea „Two demographic transitions?” (1986), și „Europe’s Second Demographic Transition” (1987), menționează despre efectul unei noi tranziții demografice – cea de a doua tranziție demografică a fost provocată de modificări în natalitate, creând un nou dezechilibru în

mișcarea naturală, spre deosebire de prima tranziție demografică, a provocat un dezechilibru în mișcarea naturală a populației datorită modificărilor mortalității.

Această tranziție este asociată cu schimbări fundamentale în ciclul de viață al omului modern, extinderea libertății alegerii, a contribuit esențial asupra comportamentului demografic. Omul contemporan dispune de un orizont larg de libertăți în ceea ce privește vârsta căsătoriei, alegerea partenerului de căsătorie și a formelor de conviețuire, planificarea numărului copiilor, întreruperea căsătoriilor etc., prin aceasta se poate remarca faptul că omul, într-o oarecare circumstanță, a devenit creatorul propriului destin demografic.

Ca și în cazul primei tranziții demografice, cea de-a doua tranziție demografică a apărut în Europa de Nord-Vest și s-a propagat în această regiune, de la nord-vest spre sud-est, însă propagarea sa a comportat un caracter mai rapid decât în cazul primei tranziții demografice. Procesele și transformările demografice, începute în Europa de Vest, au contribuit și la modificările comportamentului demografic al populației Republicii Moldova. Toate acele transformări, care țin de a doua tranziție demografică și, îndeosebi, cele ce țin de micșorarea fertilității populației Republicii Moldova, în plus, fiind afectată și de imigrarea masivă, îndeosebi, a populației din grupa de vârstă fertilă.

Indicatorii care ne vorbesc despre natalitate sunt multipli, precum: rata brută a natalității, rata totală a fertilității, rata specifică a fertilității etc., și toți acești indicatori s-au manifestat printr-o descreștere. Un indicator important îl constituie rata totală a fertilității, ceea ce reprezintă numărul de copii ce revin unei femei de vârstă fertilă, acest indicator scăzând sub indicatorul de înlocuire a generației. Rata totală a fertilității, după cum se vede din figura 1, a coborât sub nivelul de înlocuire a generațiilor 2,1 copii, începând cu anul 1994, ajungând la un minimum 1,21, în anul 2002.

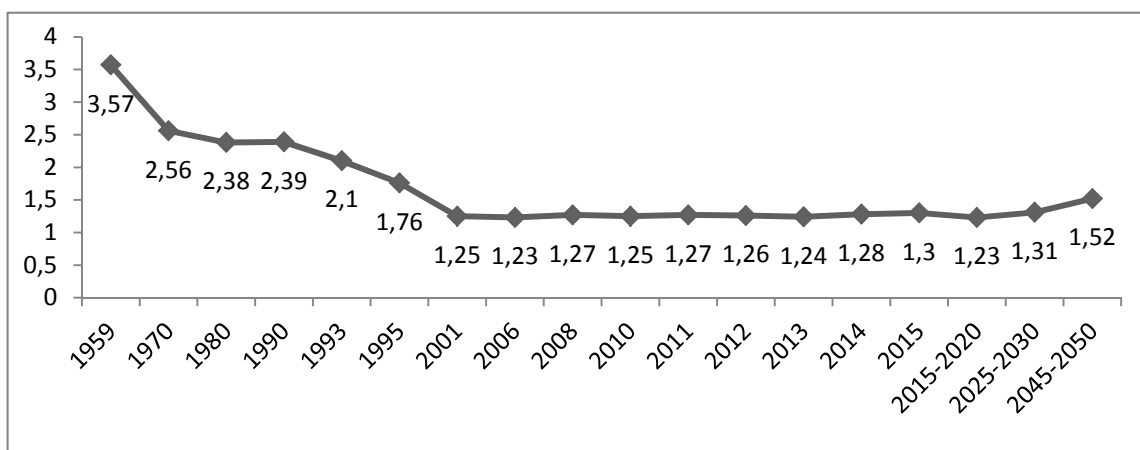


Figura 1. Rata totală a fertilității în Republica Moldova

În anul 2015, rata totală a fertilității a ajuns la 1,3 copii la o femeie de vârstă fertilă, iar prognozele denotă că acest indicator, până la mijlocul secolului XXI, nu o să depășească nivelul de înlocuire a generațiilor. Ca și în cazul tranziției demografice, care a s-a manifestat în decursul secolelor XIX-XX, în care micșorarea natalității se explica, îndeosebi, prin micșorarea mortalității, cât și a altor transformări social-economice, în cea de-a doua tranziție demografică, micșorarea fertilității ține de creșterea tot mai mare a gradului de instruire a femeilor, micșorarea natalității în grupa de vârstă 15-19 ani, creșterea vârstei la prima căsătorie, trecerea de la utilizarea metodelor de contracepție a nașterilor la planificarea conștientă de naștere a fiecărui copil etc.

Din datele Figurii 2 și ale Tabelului 1, se poate observa cum a evoluat rata natalității pe grupe de vârstă în ultimii 60 de ani. După cum s-a menționat anterior, cea de-a doua tranziție demografică se remarcă prin micșorarea natalității în grupele de vârstă tinere. De exemplu, rata fertilității în grupa de vârstă 15-19 ani, s-a micșorat de la sfârșitul anilor '60 ai secolului al XX-lea, de la 34 la 27,9 de copii la 1000 de femei, în anul 2015. Practic, rata fertilității scade în toate grupele de vârstă, însă, totodată, se observă o concentrare a natalității mai mari în grupele de vârstă 20-29 de ani, rata natalității fiind de 81,7 pentru grupa de vârstă 20-24 de ani și, respectiv 75,5 copii pentru 1000 de femei în grupa de vârstă 25-29 de ani.

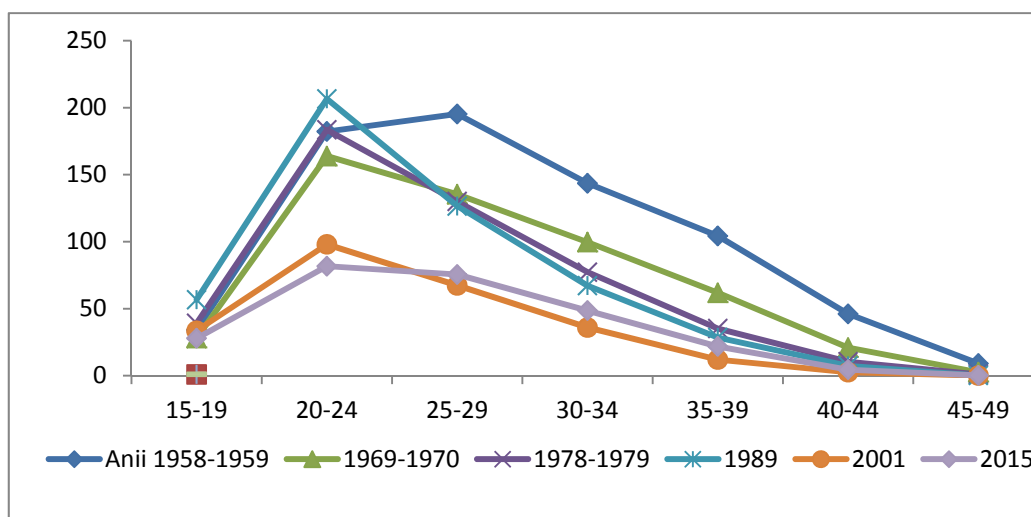


Figura 2. Dinamica ratei fertilității pe grupe de vârstă

Micșorarea fertilității, în toate grupele de vârstă, este influențată de o serie de factori, precum atragerea femeii în activitatea economică, aspirațiile de dezvoltare profesională, cât și costurile copilului. În perioadele precedente, copiii, pentru părinți constituiau o sursă de venit, actualmente copiii devin o sursă tot mai mare de investiții, sau, cu alte cuvinte, în trecut, era importantă „cantitatea” copiilor, iar în prezent, tot mai mult, se are în vedere calitatea lor.

Tabelul 1

Indicatorii ratei fertilității pe grupe de vârstă

Anii/Grupa de vârstă	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49
1958-1959	34	182.2	195.3	143.6	104.3	46.1	9.1
1969-1970	28.1	163.9	135.4	99.7	61.9	21	2.6
1978-1979	39.2	183.5	130	77.3	35.2	10.5	1
1989	56.7	206.6	126.6	67.2	28.5	7.3	0.2
2001	33.6	98	67.4	36	12	2.6	0.1
2015	27.9	81.7	75.5	48.6	21.8	4.5	0.2

Scăderea fertilității în grupele tinere de vârstă este influențată, îndeosebi, prin gradul tot mai ridicat de școlarizare a femeilor și, anume, care frecvențează instituțiile de învățământ superior. Studiile tind să modifice rolul femeii în societatea contemporană, permițându-i acesteia să presteze o activitate salarială modernă, să-și dezvolte o carieră. Creșterea nivelului de instruire schimbă mentalitățile, devenind mai importantă chiar decât creșterea veniturilor.

În perioada 2000-2015, numărul absolvenților acestor instituții a crescut continuu. De exemplu, numărul absolvenților instituțiilor de învățământ superior de sex feminin, în această perioadă, a crescut de la 7225 la 14616 persoane sau cu 102%. Creșterea numărului femeilor și a gradului de școlarizare a acestora, desigur, a contribuit la amânarea nașterilor și planificarea numărului lor. La un grad mai înalt de școlarizare, inevitabil, contribuie și încheierea unei căsătorii mai târzii. Dacă, până la prima tranziție demografică, nu se cunneau un bărbat și o femeie, ci, mai degrabă, un băiat și o fetiță, actualmente, observăm o creștere a vârstei la prima căsătorie, în anul 2015, vârsta medie a înregistrării primei căsătorii fiind, la bărbați de 26 de ani, iar pentru femei vârsta de 24 de ani.

Înregistrarea unor căsătorii mai târzii contribuie la creșterea vârstei la prima naștere și a vârstei mamelor. Vârsta medie, a mamei la prima naștere, în anul 2015, a fost de 24,9 ani. Mamele din mediul rural nasc la o vârstă mai mică de 24,1 ani, iar cele din mediul urban la 26,5 ani.

Cea de-a doua tranziție demografică este simbolizată și de creșterea numărului copiilor născuți în afara căsătoriei. Dacă, până la începutul tranziției natalității, copiii născuți în afara căsătoriei constituiau un procent foarte mic, de exemplu, în anul 1921, în Basarabia, numărul copiilor născuți în afara căsătoriei constituia doar 3%, în anul 2015, acest indicator a ajuns la 21,9%. Acest fapt ne vorbește despre o altă componentă a celei de-a doua tranziții demografice și, anume, creșterea numărului persoanelor ce trăiesc în uniuni consensuale.

În concluzie, putem constata că unele fenomene demografice ale celei de-a doua tranziții demografice, care, la început, erau vizate ca ipotetice, actualmente, le observăm ca pe niște fenomene tot mai frecvente, dacă, la început, aceste situații erau reprezentative pentru statele din nord-vestul Europei, actualmente, ele se constată, în tot mai multe state, care au trecut prin tranziția demografică.

Bibliografie:

1. GROZAV A. *Particularitățile teritoriale ale tranziției demografice în Republica Moldova*. Chișinău: ASEM, 2012. 279 p., 11,7 c.a. ISBN 978-9975-75-614-3.
2. LESTHAEGHE RON *Second demographic transition*.
<http://dmo.econ.msu.ru/teaching/L2/TrDemo/>
3. VAN DE KAA DIRK J. *The idea of a Second Demographic Transition in Industrialized Countries*.
<http://virtualpostgrads.unisabana.edu.co/pluginfile.php/163483/>
4. www.statistica.md/

TRANSFORMĂRILE POLITICE ȘI EVOLUȚIA DEMOGRAFICĂ ÎN BASARABIA ȘI REPUBLICA MOLDOVA

Prof. univ., dr. hab. Constantin MATEI, ASEM

„Statul există pentru populație și prin populație, așadar, populația este atât scopul, cât și mijlocul existenței unui stat. Populația fiind natura vie a oricărei manifestări sociale, nu putem studia viața socială, decât studiind populația”.

(E. Davidescu. „Noțiuni de statistică generale și demografie, 1923”)

Studiile demografice contemporane sunt efectuate și motivate de aspectul economic și social. Prea puține sunt sau lipsesc cu desăvârșire studiile demografice cu fațetă politică, adică determinate (motivate) de transformările politice. Modificările politice, întotdeauna, au avut impact deosebit atât asupra populației, cât și a evoluției fenomenelor demografice, îndeosebi a migrației și mortalității.

Spațiul geografic dintre Nistru și Prut, în anul 1817, numit Basarabia, a trecut prin mai multe transformări politice cu repercusiuni tragice. Aceste transformări au fost însoțite de declinuri demografice semnificative, care, în cele mai dese cazuri, erau asemănătoare unui genocid demografic. Nu există în Europa, nici în lume, un spațiu geografic, care, pe parcurs de două secole, să treacă prin atâtea tragedii, precum spațiul dintre Nistru și Prut. De la formarea Statului Moldovenesc în 1359 și până în anul 1812, hotarele Țării Moldovei au suferit mai multe schimbări, care, în mare parte, au fost legate cu schimbările din estul, sud-estul și nord-estul Țării Moldovei. Transformările politice, sub influența pretențiilor Imperiului Habsburgic, Imperiului Rus, Imperiului Otoman și a tătarilor din Crimeea, s-au reflectat asupra hotarelor statului, mai puțin asupra efectivului populației și, practic, deloc asupra evoluției fenomenelor demografice. De exemplu, după anexarea Bucovinei de către Imperiul Habsburgic (1775), numărul populației Țării Moldovei a crescut de la 564 mii de persoane, în 1774, la 700 mii de persoane în 1803 [1, p. 163]. Deci, pe parcurs de 29 de ani, efectivul populației a crescut cu 136 mii de locuitori.

Tragedia Țării Moldovei a început odată cu pătrunderea armatelor ruse în acest spațiu la 1739, conform înțelegerii cu reprezentanții țarului rus, prin care Moldova recunoștea supunerea față de Rusia și angajarea de a întreține armata rusească, cu un număr de peste 20 de mii de ostași. Abuzurile comise de comandamentul rus au spulberat toate iluziile referitoare la bunele intenții ale Rusiei. Situația s-a agravat și mai mult după războiul ruso-turc (1768-1771), când Rusia începe să ocupe cetățile Moldovei și stabilește un comandament al armatei ruse, ca, în anul 1793, să înceapă anexarea pământurilor Țării Moldovei. Dorințele Imperiului Rus devin reale după biruințele armatei ruse asupra Porții, la Slobozia (1811), după care se încep tratativele la Giurgiu (octombrie, 1811), apoi la București (31 decembrie – 16 mai 1812), prin care Moldova de Est (spațiul dintre Prut și Nistru), cu o suprafață de 45,6 mii km² a fost ocupată de Rusia. În corespundere cu articolul al 4-lea al Tratatului de Pace Ruso-turc de la București (16/28 mai 1812), se prevedea că „hotarul dintre cele două state să fie pe râul Prut, de la intrarea acestuia în Țara Moldovei și până la locul unde se întâlnește cu fluviul Dunărea, iar de acolo se urmărește partea stângă a fluviul Dunărea până la Gura Chiliei și până la mare” [2, p. 13].

Este destul de dificilă efectuarea unei analize a evoluției fenomenelor demografice în spațiul dintre Prut și Nistru, dat fiind faptul că acest spațiu era parte integră a Țării Moldova, fără a fi delimitat ca unitate administrativă, pe de o parte. Pe de altă parte, în toată perioada istorică de până la sfârșitul secolului al XVIII-lea, nu se ținea o evidență sigură și continuă a populației.

Calcululele privind efectivul populației Basarabiei sunt obținute, în mod indirect, deci, putem aprecia, cu unele erori, efectivul populației Basarabiei. Astfel, conform datelor reviziei populației Moldovei, organizată de Aron Tiranul (una din cele mai vechi aprecieri ale populației), în 1591, în Țara Moldovei, au fost înregistrate 46,9 mii de familii cu 234 de mii de locuitori. Corespunzător, în spațiul geografic al Basarabiei,

puteau fi în limita de 11,7 mii de gospodării cu 58-60 de mii de locuitori. În aceeași vreme, e necesar de luat în considerare că, în acea perioadă, spațiul Prut-Nistru era slab populat, iar partea de Sud (Basarabia propriu-zisă) era considerată un spațiu nelocuit. Caracteristic este faptul că, în secolul al XVI-lea, în acest spațiu, lipseau localitățile urbane, existau doar niște târguri mici (Orhei, Soroca, Lăpușna ș.a.).

Lipsa evidenței populației în Țara Moldovei era determinată de mai multe cauze:

- politice. Domnitorii Moldovei nu doreau ca Imperiul Otoman să cunoască numărul real al gospodăriilor și populației, de care depindea volumul birului;
- economice. Nedorința clasei dominante de a scoate la iveală numărul adevărat al populației aflate în supușenia lor;
- sociale. Societatea feudală nu avea nevoie de informația statistică despre populație. În consecință, rezultatele reviziei din 1591 nu au fost prelucrate integral, revizia a fost efectuată cu multe erori, iar multe materiale primare au fost pierdute.

O sursă mai sigură despre efectiv și structură, în acea perioadă, o constituie rezultatele reviziilor populației Țării Moldovei din anii 1772 și 1774. După cantonarea armatei ruse la sfârșitul anilor '60 ai secolului al XVIII-lea în Țara Moldovei, comandamentul rus avea nevoie să cunoască potențialul economic și demografic al noului spațiu ocupat. De aceea, a fost elaborată dispoziția de a organiza, în 1772, o revizie a populației (recensământul). Lipsa de experiență și cu responsabilitate dar și opunerea demnitarilor locali de a organiza această revizie a adus la erori mari în evidența gospodăriilor și populației. Aflând despre rezultatele nesatisfăcătoare ale reviziei, comandamentul rus a ordonat organizarea noi revizii a gospodăriilor și a populației în anul 1774. Conform rezultatelor reviziei din 1772, în spațiul Basarabiei, au fost înregistrate 17,1 mii de gospodării, cu o populație de 90-100 mii de locuitori. Deci, putem concluziona că pe parcurs de aproape două secole (181 de ani) numărul de gospodării a crescut cu 5,4-5,5 mii, iar efectivul populației a crescut cu 30-35 mii, ceea ce înseamnă o creștere medie anuală de numai 200-300 de locuitori. Putem constata o creștere foarte modestă a numărului populației, de aceea, mulți istorici consemnează diminuarea efectivului populației în această perioadă. Interesul Imperiului Rus față de potențialul uman și economic al Moldovei crește odată cu extinderea spațiului ocupat de armatele ruse. Armata rusă se pregătea de lupte decisive cu Imperiul Otoman, de aceea, avea nevoie de resurse pentru aprovizionarea armatei dislocate în acest spațiu. Acesta a avut repercusiuni semnificative asupra evoluției demografice în zona de ocupație. În urma reviziilor populației, organizate în anii 1774, 1803, 1810, s-a evidențiat influența acestora evenimente asupra numărului și structurii populației Țării Moldovei.

Rezultatele reviziilor denotă o creștere semnificativă a numărului populației. În ansamblu, pe Țara Moldovei, numărul populației a crescut de la 564,3 mii de locuitori, în anul 1774, la 700,3 mii de locuitori în anul 1803 [3, p. 85]. Deci, o creștere de 136,0 mii de locuitori în decurs de 29 de ani, sau o creștere medie anuală de 4,5-4,7 mii de locuitori. Corespunzător creșterea numărului populației, în ultima perioadă, a fost de zeci de ori mai mare, față de reviziile din 1591 și 1774. Dacă ne referim la evoluția demografică în spațiul dintre Prut și Nistru, am putea, cu aproximație, să constatăm o creștere de 60-65 mii de locuitori (de la 107 mii în 1774, la 170 mii de persoane în 1803). Aceste rezultate calculate indirect sunt foarte aproximative, deoarece, în această perioadă, s-au schimbat atât hotarele Țării Moldovei, cât și împărțirea teritorial-administrativă a Basarabiei. Mai corecte sunt datele istoricului P. Dmitriev, care ne prezintă o creștere a numărului populației Basarabiei de la 106,8 mii de locuitori, în 1774, la 255,6 mii de locuitori în 1812. Aceleași rezultate sunt prezentate și de istoricul V. Cabuzan [4, p. 14]. În baza acestor date, putem constata o creștere foarte mare a numărului populației, de 148,8 mii de locuitori. Creșterea numerică a populației a fost mare, cu toate că, în această perioadă, un număr mare de familii s-au refugiat în Turcia, iar tătarii din sudul Basarabiei s-au retras în Crimeea. Probabil, acesta a fost primul pas al invaziei ruse în spațiul Basarabiei, în scopul pregătirii actului de anexare.

După anexarea Basarabiei de către Rusia (1812), ia amploare invazia de popoare în acest spațiu prin diferite căi:

- legalizarea migrației populației din regiunile Rusiei;
- transferarea cazacilor ucrainean în sudul Basarabiei;
- refugiul sectelor religioase din Rusia (lipoveni);
- stimularea migrației populației bulgare și găgăuze din Bulgaria și altor popoare din statele europene (Germania, Franța etc.) în sudul Basarabiei;
- stimularea migrației evreilor din Polonia și alte state.

Imigranții sosiți în Basarabia căpătau înlesniri semnificative (eliberarea de la mobilizare, scutirea de la plata impozitelor, pe o anumită perioadă, primirea terenurilor agricole libere și alte ajutoare materiale), în corespundere cu decretul țarului. Toate aceste măsuri se efectuau în scopul valorificării sudului Basarabiei și

deznaționalizării guberniei Basarabia. Astfel, pentru atingerea acestor scopuri, Rusia trimitea în Basarabia un număr mare de persoane în cele mai înalte funcții (guvern, organele locale de conducere și supraveghere, întreprinderi etc.).

Boomul demografic începe după anexarea teritoriului dintre Prut și Nistru de către Rusia. Caracteristic este faptul că ritmurile de creștere se intensifică de la an la an (Tabelul 1).

Tabelul 1

Evoluția populației Basarabiei în anii 1812-1850

Anii	Total mii locuitori	Urban		Rural	
		mii	%	mii	%
1812	240,0	26,4	11,0	213,6	89,0
1813	340,0	-	-	-	-
1814	277,0	-	-	-	-
1815	368,0	40,0	10,8	328,0	89,2
1820	430,0	42,5	10,0	387,5	90,0
1830	596,6	41,8	7,0	554,8	93,0
1835	705,6	96,0	13,7	809,1	86,3
1840	740,6	108,0	14,6	632,6	85,4
1845	785,0	124,5	15,9	660,5	84,1
1850	872,8	132,8	15,1	741,0	84,9
Creștere în toată perioada	632,8	106,4	-	527,4	-
Anul 1850, în %, față de 1812	364	503	-	347	-

Până la trecerea la analizei informației statistice prezentate în tabelul 1, este necesar de menționat că datele selectate, deseori, sunt contradictorii, diferă semnificativ de la un autor la altul, uneori, par a fi diabolice sau neadecvate. Drept argument vom aduce un singur exemplu. Numărul populației, în anul anexării Basarabiei (1812), diferă foarte mult la diferiți specialiști: 43,0 mii de locuitori arată N. Ciachir [5, p. 31], A. Boldur [6, p. 91]; 88,0 mii de locuitori, Șt. Ciobanu [7, p. 65]. A. Boldur explică faptul că cifra de 43,0 mii de locuitori nu cuprinde populația din coloniile Basarabiei (nemți, bulgari, francezi etc.) din raiale turcești și o parte din tătarii din sudul guberniei. Astfel, autorul conchide că populația reală a Basarabiei ar putea fi de circa 300-350 mii de locuitori [6, p. 245]. În studiile contemporanilor secolului al XIX-lea, sunt recunoscute și utilizate diferite date despre numărul populației Basarabiei. De exemplu A. Zașciuc [8, p. 493] și Zamfir Arbore [9, p. 91] 240 mii de locuitori; Cunițchii, șeful biroului de statistică din Odessa [10, p. 13-14] arată cifra de 275 mii de locuitori și A. Scolcovschii [11, p. 348] – 340 mii de locuitori. Într-o altă lucrare a sa, A. Zașciuc prezintă cifra de 200 mii de locuitori [12, p. 483].

Astfel, datele despre numărul populației Basarabiei variază de la 240 mii de locuitori la 340 mii de locuitori, deci, un decalaj de circa 100 mii de locuitori. Acest fapt denotă nivelul scăzut de evidență statistică a populației, în acea perioadă, chiar dacă Rusia Țaristă a organizat, în anii 1772-1860, zeci de recenzii ale populației. Evidența slabă a fost determinată atât de metodologia nesatisfăcătoare de evidență, cât și de fluctuațiile mari în evoluția natalității și mortalității sub influența epidemiilor, de imigrații sub influența epidemiilor, de imigrațiile și emigrațiile intense, provocate de politica de ocupație dusă de regimul țarist.

În analiza informației statistice despre evoluția populației Basarabiei, autorii operează cu cifra de 240 mii de locuitori pentru anul 1812, dat fiind faptul că această cifră este recunoscută de cea mai mare parte din specialiști.

Analiza datelor din tabelul 1 scoate în evidență transformările semnificative în evoluția numerică a Basarabiei. În primul rând, atrage atenția decalajului mare al numărului populației în primii ani de ocupație. Astfel, în 1813, numărul populației era foarte mare – 340 mii de locuitori, deci o creștere de 100 mii de locuitori într-un an (în 1812 – 240 mii de locuitori), sau aproape 30%. În anul următor (1814) numărul populației constituia 277 mii de locuitori, deci o diminuare cu 63 mii de locuitori într-un singur an. Astfel de creștere poate să fie în cazul în care rata sporului natural (30-40‰) este înaltă [13, p. 109], iar procesul de imigrație a populației este intens din regiunile Rusiei pentru formarea sistemului de dirijare administrativă și supraveghere în noul spațiu geografic alipit la Imperiul Rus. Fluctuația numărului populației poate fi și consecința schimbărilor sistemului politic în Basarabia, conform legislației ruse, și formarea noilor instituții administrative și statistice.

Către anul 1830 (după 18 ani de ocupație) efectivul populației s-a mărit până la 596,6 mii de locuitori sau de 2,5 ori, deci, creșterea medie anuală a fost în limitele de 20 mii de persoane. Aceasta a fost o creștere foarte mare, luând în considerare pierderile umane în urma epidemiei de ciumă la mijlocul anilor '20 ai

secolului al XIX-lea. În următoarele două decenii (1830-1850) se păstrează ritmuri înalte de creștere, dar cu o diminuare semnificativă. În această perioadă, efectivul populației s-a mărit de la 596,6 mii locuitori (1830) la 872,8 mii (1850) sau cu 276,2 mii de persoane (46,3%). Deci, creșterea medie anuală a constituit 13,8 mii de locuitori (media anuală 0,7%). În perioada analizată (1812-1850), efectivul populației a crescut de la 240,0 mii de locuitori (1812) la 872,8 mii de locuitori (1850) sau cu 632,8 mii locuitori (de 3,6 ori). Astfel de ritmuri mari de creștere a numărului populației nu erau cunoscute în regiunile limitrofe ale Europei.

După cum menționează istoricii, la anul anexării, în Basarabia lipseau localități urbane mari. Populația urbană era prezentată de 17 localități, numite târguri, printre care cele mai mari erau Hotin, Bender, Căușeni, Soroca. De facto, Basarabia era o regiune cu populație rurală. Localitățile urbane nu au căpătat rolul lor tradițional de centre atractive. Despre aceasta ne mărturisește numărul mic de locuitori a celor 17 târguri, care variază, în diferite surse de informație, între 26,0 și 36,0 mii de locuitori sau între 11% și 15%. Pe toată perioada 1812-1850, efectivul populației urbane a crescut cu ritmuri foarte mici. De exemplu, în anii 1812-1830, numărul populației urbane a crescut doar cu 15,4 mii de persoane sau cu 59%. În evoluția numerică a populației urbane, un rol deosebit i-a revenit orașului Chișinău, care, la momentul anexării, era un târg mic, cu o populație de circa 7-8 mii locuitori. După formarea guberniei Basarabia (1818) și căpătarea statutului de centru regional și administrativ, Chișinău a început să crească cu ritmuri înalte. Astfel, efectivul populației urbane, în perioada 1830-1850, a crescut de la 41,8 mii, la 132,8 mii de locuitori sau de 3,2 ori. Pe ansamblu, în perioada 1812-1850, numărul populației urbane a crescut de la 26,4 mii la 132,8 mii de locuitori sau cu 100,4 mii locuitori, deci, o creștere de 5 ori. La prima vedere, pare o dezvoltare intensă, însă, ponderea populației urbane în totalul populației guberniei variază între 10-15%, o ușoară tendință de creștere după anul 1830.

Numărul populației rurale, în această perioadă, are tendința certă de creștere intensă, ca urmare a creșterii numărului total al populației guberniei. Discutabilă este creșterea foarte mare a numărului populației rurale, în anii 1812-1815, când acesta s-a mărit cu 115 mii de locuitori. Drept argument al acestei creșteri servește atât imigrația intensă din regiunile Rusiei, cât și politica dusă de Rusia în scopul colonizării sudului Basarabiei. Anume, în această perioadă, începe imigrarea nemților din Polonia, găgăuzilor și bulgarilor din Bulgaria și alte state balcanice. În perioada 1812-1850, numărul populației rurale a crescut de la 213,6 mii la 741,0 mii de locuitori, o creștere cu 527,4 mii de locuitori, sau de 3,5 ori. Creșterea înaltă a efectivului populației se datorează atât imigrației popoarelor din Europa (bulgari, găgăuzi, francezi, nemți, etc.), cât și natalității înalte în mediul rural al regiunii. Ca rezultat al acestei evoluții, ponderea populației rurale în totalul populației a rămas la valorile înalte cuprinse între 89-86%. Începând cu anul 1835, apare o tendință lentă de diminuare a ponderii populației rurale.

În perioada analizată (1812-1850), s-au produs schimbări în structura etnică a populației. Lipsa surselor statistice despre structura etnică a populației Basarabia, în perioada de până la 1812, face imposibilă o comparație în evoluția componentei etnice cu perioada de după 1812. Sursele istorice relevă că structura etnică a populației Țării Moldovei era destul de omogenă. În vremurile mai vechi, au pătruns în acest spațiu armenii, grecii. Începând cu sfârșitul secolului al XV-lea, pe vremea domniei lui Alexandru cel Bun, a început să pătrundă țiganii (romii). Odată cu pătrunderea în spațiul european a armatei turce (sec. XV), în sudul Țării Moldovei, pătrund aliații turcilor – tătarii din Crimeea. Cu începutul războaielor dintre Rusia și Turcia, care afectau spațiul Țării Moldovei (1711), a început să pătrundă, în acest spațiu, și reprezentanții altor popoare europene: evrei, nemți, austrieci, francezi etc.

După cum menționează prof. A. Boldur, la începutul secolului al XIX-lea, în componența etnică a Țării Moldovei, se evidențiază reprezentanții următoarele popoare: români – 75%, armenii – 7,2%, evrei – 7,2%, ruși – 1,2%, restul alte popoare [14, p. 488-489]. În aceeași lucrare A. Boldur sublinia că „Înainte de anexarea Basarabiei de către ruși, populația provinciei, în majoritatea ei covârșitoare, era moldovenească, românească” [16, p. 183]. La anul 1808, autorul arată că populația românească constituia 75% din totalul populației. Printre minorități se numărau evrei, tătari, armenii. „Dacă rușii sau rutenii s-ar fi aflat pe pământul Moldovei într-un număr considerabil, ei ar fi figurat în aceste date statistice alături de turci, armenii și evrei” [16, p. 183].

La primele recenzii din anii 1772-1774, nu se atrăgea atenția asupra structurii etnice a populației în Basarabia și în Țara Moldovei. Informații mai ample despre structura populației regiunii Basarabiei (1817), este anul când spațiul dintre Prut și Nistru capătă denumirea de Basarabia (Tabelul 3).

Tabelul 2

Structura etnică a populației Basarabiei la anii 1817 și 1844

	1817 ¹		1844 ²	
	mii	%	mii	%
Total populație	482,6	100	578,9	100
români	377,6	78,8	381,7	65,9

evrei	6,0	1,2	25,2	4,3
ucraineni	52,7	10,9	86,7	15,2
lipoveni (ruși)	10,0	2,2	-	-
bulgari (găgăuzi)	19,3	4,0	57,9	10,0
țigani (romi)	3,5	0,7	7,8	1,3
nemți	8,2	1,7	15,8	2,7
armeni	2,6	0,5	-	-
greci	2,3	0,4	-	-
alții	0,4	0,1	3,7	0,9

Sursa: 1) B. Зеленчук. „Население Молдавии и Приднестровья”, Кишинев, 1979, p. 159.

2) Poștarencu D. „Contribuții la istoria modernă a Basarabiei II”. Chișinău, 2009, p. 135, p. 34.

Datele prezentate în tabelul 3 sunt destul de controversate și nu reflectă situația demografică reală. Astfel:

- Numărul populației, la revizia din anul 1817, diferă de la un autor la altul, iar datele variază între 482,6 mii și 491,0 mii de locuitori;
- Numărul românilor, în componența populației, variază de la 419,2 mii la 377,6 mii de persoane, deci, un decalaj de 41,6 mii de persoane. Corespunzător și ponderea acestei etnii oscilează de la 87,0% la 78,8%;
- Nu este identificată populația rusă. Inițial, se ținea evidența lipovenilor ca grupă confesională, fiind confundați cu rușii. Mai târziu, rușii, ucrainenii și lipovenii erau considerați aceeași grupă etnică;
- Găgăuzii, la această etapă istorică, erau confundați cu bulgarii (deoarece găgăuzii imigrau tot din Bulgaria).

Luând în considerare obiecțiile date, putem constata că în spațiul dintre Prut și Nistru la începutul secolului al XIX-lea era o structură etnică pestriță, cu o predominare absolută a populației române (78-88%). Era destul de înaltă ponderea ucrainenilor ca rezultat al imigrației populației din regiunea Niprului (cazaci) și din regiunea Bucovinei. La sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, începe strămutarea intensă a evreilor din Bucovina, Polonia, Bulgaria și alte state ajungând la 1,2% din populație, și a nemților din Polonia (Varșovia, Cracovia și alte regiuni), ocupând o pondere neînsemnată (1,7%). Strămutarea bulgarilor și găgăuzilor începută în anii 1806-1808, în scurt timp, formează mai multe colonii în sudul Basarabiei, cu o populație de aproape 20 de mii de locuitori (peste 4% din totalul populației).

Către mijlocul secolului al XIX-lea, după 30 de ani de ocupație rusească, situația demografică se schimbă și capătă noi caracteristici și anume:

- sporirea ritmurilor de creștere a populației, mai ales după epidemia din anii '20 ai secolului al XIX-lea;
- reducerea substanțială a ponderii populației băștinașe. Numărul populației de etnie română, în perioada 1817-1844, numeric a crescut nesemnificativ (doar cu 4,1 mii de persoane sau 1%). În aceeași vreme, ponderea românilor (în totalul populației) a scăzut destul de mult, de la 78,7% la 65,9% sau cu 12,8 puncte procentuale;
- creșterea deosebită a numărului și ponderii populației de etnie evreiască (de la 6,0 mii la 25,2 mii de persoane sau de 4,2 ori) și a populației ucrainene (împreună cu etnia rusă), care dețineau locul doi, cu 86,7 mii de persoane sau 15,2% din totalul populației.

În această perioadă, au fost două valori mari de strămutare a populației bulgare și găgăuze. Astfel, către mijlocul secolului al XIX-lea, s-au format peste 82 de localități. Cu 9910 familii și o populație de 104 mii de locuitori [15, p. 28-29]. Tot în această perioadă, se intensifică strămutarea nemților din statele Europei de Est, ajungând la un efectiv de 85,8 mii de persoane sau 2,7% din totalul populației, deci, o creștere de 2 ori.

Perioada următoare, de după anii '50 ai secolului al XIX-lea, corespunde cu marile transformări în politica agrară, în legislație, fiscalitate și împărțirea administrativă a Basarabiei. Basarabia își pierde, completamente, autonomia și devine o regiune administrativă obișnuită în componența Imperiului Rus.

În evoluția demografică, se păstrează aceleași tendințe ca în perioada precedentă: creșterea sporită a efectivului populației, micșorarea treptată a ponderii populației românești și creșterea ponderii altor popoare, îndeosebi a rușilor și ucrainenilor (tabelul 3).

Tabelul 3

Evoluția populației Basarabiei în perioada 1850-1915

Anii	Total mii	Urbană		Rurală	
		mii	%	mii	%
1850	872,9	132,8	15,1	741,0	84,9
1860	914,7	156,4	17,2	758,3	82,2
1870	1048,0	187,1	16,8	890,9	83,2
1880	1312,2	179,5	13,6	1139,7	82,4
1890	1555,5	232,4	15,2	1313,1	84,8
1897	1935,4	293,4	15,2	1642,1	84,8
1900	2035,0	337,7	15,3	1753,3	84,7
1910	2393,1	351,8	14,7	2041,3	85,3
1915	2686,6	400,3	14,9	2286,3	85,1
1918	2642,0	368,0	13,9	2274,0	86,1
Creșterea în toată perioada	1313,7	267,5	-2	1545,3	+2,9
1915 în % față de 1850	310	310	99	310	104

Atrage atenția ritmurile înalte de creștere a efectivului populației. Astfel, în decursul a 65 de ani (1850-1915), efectivul populației a crescut de 3,1 ori, de la 872,9 mii la 2686,6 mii de locuitori, deci, o creștere cu 1313,7 mii de persoane. La sfârșitul anilor '50 ai secolului al XIX-lea, numărul populației Basarabiei a depășit limita de 1 milion de locuitori (1860), 2 milioane (1899), iar către anul 1915 circa 2,7 milioane de locuitori, deci o creștere de 3,1 ori.

A crescut și numărul populației urbane, de la 132,8, în 1850, la 400,3 mii de locuitori în 1915, deci, o creștere de 2,7 ori. Creșterea numerică a populației urbane se datorează și unor transformări administrative, ce țin de căpătarea statutului de târg a mai multor localități (Telenești, Briceni, Lipcani, Leova ș.a.). Semnificativ este faptul că, în anii 1856-1860, orașul Chișinău devine unul din cele mai mari centre urbane din Rusia, ocupând după numărul de locuitori locul 5 (după Moscova, Sankt Petersburg, Riga și Odesa), cu o populație de peste 100 mii de locuitori. Deci, numeric, crește ponderea populației urbane ei în totalul populației, rămâne cu unele fluctuații, la același nivel de 13-15%.

Corespunzător, creșterea de bază a efectivului populației revine pe seama spațiului rural al Basarabiei, care se deosebește prin ritmuri foarte înalte de creștere. Astfel, în perioada 1850-1915, efectivul populației rurale a crescut de la 741,0 mii la 2286,3 mii de locuitori sau de 3,1 ori. Creșterea medie anuală pe toată perioada a fost de 23-25 mii de locuitori. În aceeași vreme, ponderea populației rurale, în totalul populației regiunii, s-a păstrat în limitele de 83-85%, fluctuațiile fiind nesemnificative.

În concluzie, putem menționa că transformarea politică, din anul 1812, a avut repercusiuni profunde în evoluția demografică a spațiului dintre Prut și Nistru. Pe parcursul perioadei analizate (1812-1915), efectivul populației a crescut de 11,2 ori (de la 240,0 mii la 2686,6 mii de locuitori). Creșterea semnificativă a numărului populației se datorează atât excedentului natural mare, cât și sporului migratoriu mare. Creșterea sporului migratoriu a avut loc în urma strămutării reprezentanților mai multor popoare din Europa Occidentală în spațiul interfluviului Prut-Nistru. Alături de procesul de strămutare a popoarelor, un loc deosebit l-a ocupat imigrația populației din regiunile interne ale Rusiei, în scopul stabilirii puterii ruse la toate nivelurile administrative. După cum arată unii cercetători, sporul migratoriu constituia, în unele perioade, până la 70-75% din sporul total [4, p. 52]. În a doua jumătate a perioadei (anii '70-80 ai sec. al XIX-lea), crește importanța excedentului natural, care variază de la an la an între 10-19‰Q [16, p. 212].

Imigrațiile intense au avut un impact puternic asupra structurii etnice a populației Basarabiei. În această perioadă mozaicul structurii etnice s-a complicat. Ca urmare a acestor imigrații, a crescut numărul și ponderea unor grupe etnice și s-a micșorat ponderea populației de etnie română (tabelul 5).

Tabelul 5

Evoluția structurii etnice a populației Basarabiei

	1850 ¹		1870 ²		1897 ³		1918 ⁴	
	mii	%	mii	%	mii	%	mii	%
Total populație	872,9	100	1048	100	1935,4	100	2642,0	100
Români	432,6	50,1	692,4	66,0	1009,4	52,1	1689,0	64,0
Ruși (lipoveni)	36,0	4,1	20,0	2,0	129,1	6,6	164,0	5,0
Ucraineni (cazaci)	178,3	21,3	120,0	11,5	370,0	19,0	240,0	9,1
Evrei	61,0	7,0	78,7	7,5	120,0	6,2	267,0	10,1

Bulgari/ găgăuzi	84,2	9,7	48,1	4,7	158,9	8,2	147,0	5,7
Nemți	-	-	24,1	2,3	60,2	3,1	79,0	3,0
Țigani	-	-	11,5	1,1	9,6	0,5	-	-
Alte etnii	80,3	8,8	53,2	3,0	79,3	4,3	86,0	3,1

Sursa: 1) Кабузан В. М. „Народонаселение Бессарабской области и Левобережных районов Приднестровья”. Кишинев, 1974, p. 55.

2) Zamfir Arbore. „Basarabia”. București, 1899, p. 117.

3) В. Зеленчук. „Население Молдавии и Приднестровья”. Кишинев, 1979, p. 159.

4) Dicționarul Statistic al Basarabiei. Ediție afiliată, Chișinău, 1923, p. 11.

Din datele prezente, e greu de tras vreunele concluzii despre evoluția structurii etnice, din cauza informației statistice eronate și contradictorii de la autor la autor. Datele din tabelul 5 denotă că numărul populației de etnie română este în creștere stabilă, iar ponderea ei în totalul populației oscilează foarte mult, de la 50,1% în 1850, până la 66,0% în 1870. În literatura statistică, este cunoscut faptul că statisticienii ruși conștient micșorau ponderea românilor în Basarabia, pentru a dovedi că românii alcătuiesc o minoritate etnică. În cazul dat, fluctuațiile sunt prea exagerate. Un caz aparte prezintă datele despre numărul etniei ruse, care, la 1870, constituia 20 mii de persoane față de 36,0 mii la 1850, deci o diminuare de aproape 2 ori. În afară de aceasta, la revizia populației din 1850, compoziția etnică nu cuprinde o etnie cu o pondere înaltă, precum Țiganii, germanii, grecii ș.a. La recensământul din 1897, nu sa înregistrat structura etnică, dar numai cea lingvistică, în baza căreia s-a calculat structura etnică. Și, totuși, din informația prezentă se poate concluziona că:

- ponderea și numărul populației române în creștere, în baza excedentului natural în mediul rural;
- crește numărul și ponderea populației de etnie rusă și evreiască de la 36,0 mii de persoane în 1850, la 129,1 mii în 1897, și respectiv, de la 61,0 mii la 120,0 mii de evrei;
- se înregistrează o fluctuație mare a numărului și ponderii populației ucrainene. Posibil că acest lucru este determinat de faptul că, în unii ani, cazacii se evidențiau ca etnie aparte;
- crește numărul populației de etnie bulgară și găgăuză (de la 84,2 mii de persoane în 1850 la 158,9 mii în 1897). De menționat că, până la sfârșitul secolului al XIX-lea, evidența acestor etnii nu se ținea separat;
- crește numărul populației de etnie germană, care, la 1918, constituiau 79,0 mii de locuitori sau peste 3,0% din totalul populației.

Odată cu Unirea Basarabiei cu România Mare, în 1918, începe o nouă etapă în evoluția demografică a spațiului dintre Nistru și Prut. Transformările politice au avut repercusiuni semnificative în modificările teritoriale, dezvoltarea social-economică și, corespunzător, în evoluția demografică a acestui spațiu românesc. În linii mari, aceasta a fost o etapă cu o evoluție mult mai atenuată. Modificările demografice au fost determinate de epidemiile și sărăcia anilor '20 ai secolului al XX-lea (cu o mortalitate înaltă), transformările administrative (formarea RASSM) și intensificarea migrației populației atât în interiorul României, cât și peste hotarele ei. În timpul Primului Război Mondial, populația Basarabiei, numeric, nu s-a schimbat semnificativ. De exemplu, în ianuarie 1915, în Basarabia, au fost înregistrați 2686,0 mii de locuitori [17, p. 9], iar în 1918 – 2642,0 mii [18, p. 11]. Deci, în trei ani, numărul populației Basarabiei a scăzut cu 44,0 mii de locuitori. Luând în considerare pierderile umane al României, în vremea războiului, pierderea în vremea transformărilor politice și luptelor pentru stabilirea puterii, în perioada noiembrie 1917 – martie 1918, și refugiarea multor persoane la est și vest, aceste pierderi sunt nesemnificative. În mărimea acestor indicatori nu ultimul loc îl ocupă și lipsa evidenței statistice a populației atât în primii ani ai Marii Uniri, cât și pe parcursul primului deceniu (până la recensământul din 1930) (tabelul 6).

Tabelul 6

Evoluția populației în perioada 1918-1940

Anii	Total (mii)	Urbane		Rurale	
		mii	%	mii	%
1918 ¹	2612,0	318,0	14,1	2274,0	85,9
1930 ²	2864,4	371,0	13,0	2498,1	87,0
1940 ¹	3191,0	354,1	11,1	2837,3	88,9
Creșterea/ diminuarea în perioada dată	+579,0	-13,9	-3,0	+563,3	+3,0

Sursa: 1) Enciu N. Tradiționalism și modernizare în Basarabia anilor 1918-1940, p. 45, p. 149;

2) Recensământul general al populației României, 1930, București, Vol. IX, partea 1, p. 2.

Efectivul populației Basarabiei, în perioada 1918-1940 (22 de ani), s-a mărit de la 2612,0 mii de locuitori la 3191,0 mii sau cu 579 mii de persoane. Este o creștere destul de semnificativă, chiar dacă, în această perioadă, a fost înregistrată și o creștere a migrației populației. Creșterea numerică a populației, în această perioadă, se datorează excedentului natural mare. Conform studiilor istoricului N. Enciu, în perioada 1920-1930, excedentul natural oscila între 40-48 mii de persoane pe an (sau 13-18%), iar în anii 1930-1940, fluctuațiile au fost și mai mari, între 27-50 mii de persoane pe an (sau 9-20%) [19, p. 242]. Dacă sumăm datele excedentului natural al populației Basarabiei, prezentate de N. Enciu pentru anii 1920-1939, obținem cifra de 782 mii de persoane, ceea ce înseamnă cu 1,4 ori mai mare decât sporul total al populației din perioada analizată (1918-1940). În același rând, trebuie menționat că, în această perioadă, dată rata mortalității populației era destul de înaltă și varia între 19-26% [19, p. 237]. În această perioadă, s-a înregistrat un decalaj mare în evoluția populației urbane și rurale. Efectivul și ponderea populației urbane s-au micșorat, în timp ce indicatorul respectiv al populației rurale a crescut semnificativ. Stabilitatea efectivului populației urbane se datorează dezvoltării slabe a ramurilor industriale. În aceeași vreme, populația orașului Chișinău se micșorează ca rezultat al pierderii statutului de centru regional al Basarabiei.

În baza analizei informației statistice din perioada 1812-1940, putem concluziona că, în linii mari, evoluția demografică a fost favorabilă, iar efectivul populației Basarabiei a crescut mai mult de 13 ori.

Perioada imediat următoare se înscrie ca una din cele mai negre perioade în dezvoltarea și evoluția demografică nu numai a Republicii Moldova, dar și a întregii Basarabiei. Odată cu anexarea acestui teritoriu de către Uniunea Sovietică, în 1940, s-a dezlănțuit cea mai tragică etapă, etapa genocidului stalinist (sovietic), care avea drept scop deznaționalizarea spațiului românesc, strămutarea populației băștinașe și înlocuirea cu alte popoare (venetici).

Aceasta este perioada în care s-au distrus bunurile spirituale și culturale acumulate de veacuri, s-a nimicit intelectualitatea băștinașă și genofondul reproductiv al spațiului românesc.

Importanța acestei perioade merită o atenție deosebită și un studiu special.

Bibliografie:

1. Republica Moldova. „Enciclopedia Moldovei”. Chișinău, 2009, p. 725.
2. Tratatul de Pace, în 16 articole, încheiat la București între Imperiul Otoman și Rusia, în „Caiete de istorie”, an I, nr. 3, iunie 2002.
3. ДМИТРИЕВ П. „Народонаселение Молдавии”. Кишинев, 1973.
4. КАБУЗИН В. М. „Народонаселение Бессарабской области и Левобережных районов Приднестровья”, Кишинев, 1974.
5. СЕЧИР N. „Basarabia”. București, 1992, p. 135.
6. BOLDUR A. „Istoria Basarabiei”, vol. II, Chișinău, 2016, p. 260.
7. СЮБАНУ Ștefan. „Basarabia”. Chișinău, 1993, p. 447.
8. ЗАЩУК А. *Материале pentru geografia și statistica Rusiei, Oblastea Basarabiei*. Sankt Petersburg, 1862, VII.
9. АРБОРЕ Zamfir. „Basarabia”. București, 1899, p. 780.
10. КУНИЦКИЙ П. „Краткое статистическое описание области”. СПб, 1813.
11. СКАЛЬКОВСКИЙ А. „Опыт статистического описания новороссийского края”, ч I, Одесса, 1850.
12. ЗАЩУК А. „Статистика и этнография Бессарабской области // Записки Одесского общества истории и древностей”, том V, 1863.
13. ЗЕЛЕНЧУК В. „Население Молдавии и Приднестровья”. Кишинев, 1979, p. 280.
14. BOLDUR A. „Istoria Basarabiei”. București, 1937.
15. МЕЩЕРЮК. „Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сел в Южно-Бессарабии (1808-1858)”. Кишинев, 1978, p. 320.
16. РАШИН А. Г. „Население России за 100 лет (1811-1913)”. Москва, 1956, 350 стр.
17. БЕРГ Л. С. „Население Бессарабии. Этнографический состав и численность”. Б. И., 1923.
18. Dicționarul Statistic al Basarabiei. Ediție afiliată. Chișinău, 1923.
19. ENCIU N. „Tradiționalism și modernitate în Basarabia anilor 1918-1940”. Chișinău, 2013.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ И КОНКУРЕНТНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

*Conf. univ., dr. în politicologie, Ilarion CHISTRUGĂ,
Catedra „Gândire economică, demografie și geoeconomie”, ASEM
kistruga@mail.ru*

This work represents an attempt of use of methodological potential of the hierarchic compensations law for the analysis of contemporary integration processes. Ignoring this methodology makes it difficult to jeopardize our farness from Europe. Contemporaneity should be understood as a challenge, its demand consists in impossibility to abandon the problem of European integration. Freedom in condition of Contemporaneity would consist in finding new possibilities to be together in different ways.

Ключевые слова: институциональное разнообразие, *QWERTY* - эффекты, *path dependency*, европейская интеграция, *soft power*.

В последнее время достижения новой институциональной экономической теории (НИЭТ) были уже несколько раз отмечены Нобелевскими премиями по экономике. Тем не менее, методология этого направления, остается практически не разработанной представителями других общественных дисциплин. Как оправдание указывается на отсутствие единой систематизированной теории и существующее методологическое разнообразие. Не только предмет исследования, но и применяемая методология существенно различаются, к примеру, в теории транзакционных издержек, эволюционной экономической теории, контрактной теории и новой экономической истории. Именно поэтому, объединение этих течений в одном учебном курсе под названием «Институциональная экономика», по мнению некоторых экономистов, считается едва ли не уникальным достижением.

Проблема устойчивого существования недостаточно эффективных экономических институтов стало одной из центральной в современной экономической теории. Можно указать на некоторые причины, обуславливающие интерес к этим проблемам. Во-первых, это практический анализ существующих технических стандартов, зачастую опирающихся не на самые эффективные решения. Во-вторых, проблемы становления рыночных отношений в современном мире. И, в-третьих, тот факт, что само длительное существование неэффективных институтов противоречит положению о способности конкурентного рынка «выбирать» оптимальные решения. В качестве причин этих отклонений указываются случайные факторы и стохастические процессы, привычки людей, способности политического актора, ограниченная рациональность процесса принятия решения, общие проблемы развития сложных систем.

Нам кажется, что отсутствием методологического разнообразия, выходящего за рамки непосредственно экономической теории, объясняются проблемы данного подхода.

Наша задача — очертить лишний раз методологический потенциал НИЭТ, с целью пересмотра взаимодействия политической философии и экономической теории в наших национальных условиях. Весьма перспективной, в этой связи, представляется методология *QWERTY-эффектов* и *path dependency*. В области институциональной экономики она используется для исследования зависимости технических стандартов и институтов от пути их развития.

К примеру, общепринятая раскладка клавиатур печатающих устройств (*QWERTY*) стала результатом победы менее рационального стандарта. Установлено, что выбор определялся, в первую очередь, случайными обстоятельствами момента выбора. Впоследствии, изменение этого стандарта стало невозможным из-за очень больших затрат [David, 1985]. Примечательно, что многие экономисты восприняли наличие *QWERTY-эффектов* как опровержение фундаментального тезиса классической экономики об эффективности конкуренции в процессе отбора вариантов экономического развития, и даже как аргумент в пользу централизованной государственной экономики. Дальнейшее изучение этого явления показало ее широкое распространение в современном мире (стандарт видеозаписи, выбор колеи железной дороги и т. д.).

Концепция *path dependency* [Arthur, 1994; Liebowitz, 2002] распространяет зависимость от пройденного пути на более широкий класс явлений – экономические институты, понимаемые как правила игры в общества, ограничительные рамки, которые организуют отношения между людьми [Норт, 1997]. Представляется весьма продуктивным распространение указанной зависимости на институциональное разнообразие современного мира. Взаимодействие государств и территорий с различной институциональной структурой – одна из сложнейших проблем современной социальной теории. Даже если абстрагироваться от существования множества неформальных институтов,

проблема взаимодействия этих институтов требует к себе самого пристального внимания. С полным основанием можно говорить о существовании глобального «рынка институтов». Возникает вопрос о качестве и перспективности предложенного товара, конкурентно-способности в этой сфере общественного производства. Экономическая открытость и свобода перемещения капитала и рабочей силы привели к тому, что постсоветские страны стали активными участниками глобальной институциональной конкуренции [Libman, 2006].

Предложенный подход обнаруживает живучесть неэффективных стандартов и институтов и сложность, а иногда и проблематичность их изменения. Подчеркивается случайность выбора и высокая стоимость его изменения, и неразрывная связь нового выбора с историей, национальной идентичностью, взаимозависимостью институтов (*path dependency* и *path determinacy*) и наличием достаточного разнообразия. Алгоритм выбора возможной траектории развития, в точке бифуркации, имеет черты так называемого марковского процесса. Выбор альтернатив развития в определённой исторической ситуации детерминирован предшествующей историей, но сам выбор в меньшей степени зависит от предыдущих состояний системы, чем от «случайных» факторов и обстоятельств момента принятия решения. Особо подчеркнём здесь значение уровня компетентности политического класса, качество взаимодействия и уровень институционализации научной теории и политической практики. По нашему мнению, далеко не всегда осознаётся, что институциональная конкурентоспособность не в последнюю очередь, зависит от исторической памяти политического актора, политической власти. Отсутствует практическое понимание и того факта, что предшествующая история (в том числе и недавняя) институциональных изменений не только определяет положение в данный момент, но она также оказывает и существенное влияние на каждый последующий выбор. Вот почему «короткая память» политического актора, неизбежно сокращает поле поиска будущих альтернатив развития. Претензии некоторых политических акторов деидеологизировать этот процесс, артикулировать и внедрять некую историческую правду, неизбежно сужает поле этого поиска.

Интеграционные процессы неизбежно затрагивают структуру и разнообразие современного институционального дизайна. Необходимость ответа на исторические вызовы современности, неизбежно требует переопределение способов взаимодействия политической теории и политической практики как определяющие факторы современного институционального пространства. На наш взгляд, многие наши проблемы определяются невысокой методологической культурой уровня принимающего политическое или экономическое решение. Вот почему, может статься, что, стремясь преодолеть своё институциональное отставание, мы можем оказаться в очередной идеологизированной институциональной ловушке.

Перспективным методологическим потенциалом в анализе возможных вариантов институционального развития, обладает, так называемый, закон Седова, или закон иерархических компенсаций. Он относится, в первую очередь, к общей теории систем и сыграл важную роль в становлении концепции *path dependency* [Margolis, Liebowitz, 1998]. Этот закон, развивает и уточняет формулировку известного кибернетического закона Эшби [Эшби, 1959] о необходимом разнообразии [Седов, 1988; 1995]. Экономические размерности закона Эшби развиты в работах С. Вира [Вир, 1965; 1993]). В формулировке А. Назаретяна, вышеупомянутый закон выглядит следующим образом: "В сложной иерархической системе рост разнообразия на верхнем уровне обеспечивается ограничением разнообразия на предыдущих уровнях, и, наоборот, рост разнообразия на нижнем уровне (иерархии) разрушает верхний уровень организации" [Назаретян, 2004, с. 225].

Процесс европейской интеграции, как нам представляется, сталкивается с определёнными проблемами, связанные с игнорированием этого закона. Стандартизация политических и экономических институтов происходит тогда, когда разнообразие, как на уровнях, где происходит конкуренция, так и на более высоких, опирающихся на эти институты, становится избыточным.

Разрушение же единого стандарта и рост разнообразия на нижних уровнях происходит тогда, когда разнообразие верхнего уровня оказывается недостаточным (в соответствии с законом Эшби) для функционирования системы. Качество интеграционной политики Европейского Союза, призывает уточнять одно важное обстоятельство: сила сопротивления переменам увеличивается при исчезновении разнообразия на нижнем уровне и возрастании его на верхних уровнях. Сопротивление снижается, когда на нижнем уровне ещё сохранились альтернативные стандарты, но разнообразие на верхних уровнях не получило большого развития. Игнорирование, в первую очередь, институционального политического разнообразия деформирует интеграционные процессы в современной Европе, да и во всем мире. Учет действия этого закона делает релевантным интерес к вопросу о том, на каком уровне политической иерархии, произойдёт рост разнообразия и где

возможный выход из создавшегося положения. По всей вероятности оптимальный вариант преодоления угрозы попадания в очередной институциональной ловушке, должен находиться на том уровне, где была сделана ошибка выбора. Однако, если допустить, что этот уровень задан именно господствующей философией европейской интеграции, становится ясными «перспективы» исправления ошибки выбора. Поэтому, на уровне реальной политики, этот уровень никому достоверно неизвестен, а попытки его определить дорогого стоит. Одно лишь обстоятельство не вызывает сомнений: эти поиски, по всей вероятности, необходимо вести в русле протестной политической философии.

Исходя из наличествующего политического и экономического потенциала, мы не можем себе позволить «дешёвый», в русле «догоняющей модернизации» экономический или политический институт. Ответственная интеграционная политика нашего государства должна учитывать неоднозначную роль Современности в интеграционных процессах. Даже поверхностный анализ обнаруживает следующую антиномию. С одной стороны, современность устойчиво ассоциируется со свободой – оценок, суждений, самостоятельного выбора идентификационных технологий, от безоговорочного авторитета традиции и от внешнего диктата. Динамизм, предприимчивость, свобода передвижений и все остальное, что полагается неотъемлемыми чертами современности, в конечном счете, вытекает из этой свободы. С другой стороны, современность предъявляет совокупность жестких институциональных стандартов – несоблюдение которых неизбежно и неотвратимо, так или иначе, карается поражением в статусе, переводом в положении парии и ретрограда. В этой связи возникает вопрос о разумности этих (к примеру – образовательных) стандартов – императивов. Принудительность современности в том, что такой естественный ход событий, предполагаемый самим духом присущей ей свободы, становится крайне проблематичным. Молдавия создает те или иные демократические или экономические институты, потому что во всех, определяемых как цивилизованных, современных странах они есть, а не потому, что общество признало их необходимыми телеологическими средствами для своего процветания. А если это так, то такая свобода становится проблематичной, ибо она не допускает возможность быть иным. Допускает ли свобода современности право и возможность быть несовременным в сфере институционального дизайна без последствий, превращающих свободу в познанную и карающую необходимость? Но, если принудительность современности не допускает альтернативность, и это оказывается не просто конъюнктурным политическим лозунгом, а выражением её сущности, то это значит, что в современности не дано свободы. Вновь становятся актуальными слова М. Бакунина: «Если от свободы отрезать маленький кусочек, то вся свобода перейдет в этот кусочек».

Проблема приобретает особую значимость, ибо задача институциональной модернизации стало жизненной проблемой миллионов. Правомерно ли *a priori*, некритически приписать некое безусловное позитивное содержание социальным институтам современности, необладание которых делает нас несовременными в современности? Означает ли это выпадение из современных интеграционных процессов и процесса европейской интеграции? На этот счёт существуют большие сомнения. Современность скорее нужно понимать как проблему и вызов, успешной реакцией на которые могут быть содержательно самые разные институты и технологии, питаемыми разнообразными национальными традициями. Если допустить правомерность такого подхода, то принудительность современности состоит в невозможности ухода от вызова европейской интеграции. Однако её свобода и была бы ответом на них и заключалась бы она именно в нахождении способов быть вместе по-разному.

И если по этому вопросу классический либерализм доказывает свою интеллектуальную состоятельность, то *политическая* философия неолиберализма парализует остатки этой свободы. Это культура монологическая, насыщенная высокомерием «просвещённых». Либерально-демократический проект Современности вырос именно на этой почве. Политическая культура, институциональный дизайн, логика современных интеграционных процессов и современной конкурентной борьбы – всё это и многое другое во многом определяется духом и менталитетом этого проекта.

Однако на уровне ответственной политики настоятельно требуется понимание того, что современный мир давно потерял своё «онтологическое единство». Распад этого единства означает, что разум утрачивает свою самодостаточность, признавая свою принадлежность к определённому историческому контексту. Разум, рожденный Просвещением, по выражению Б. Капустина, становится недостаточно современным разумом. Здесь обнаруживается несостоятельность претензий на универсальность либерально-демократического проекта. Выдающиеся успехи этого способа миропонимания и мирозидания не отменяет его историческую ограниченность и необходимость поиска его исторических границ. Адекватный ответ современным вызовам актуализирует

необходимость институционализации этого поиска. Идентификационный кризис, испытываемый сегодня постсоветским пространством, неизбежно затрагивает общеевропейскую судьбу. Сама по себе возросшая степень маргинализации части европейского населения – не способна породить новое качество потребления современных ценностей, тот конструктивный протест, который мог бы привести к каким-то осязаемым качественным сдвигам в современной структуре ценностей. Сложившаяся на Западе представительная демократия сама является очень важным амортизатором эффективных протестов против сложившегося положения, в том числе, в силу тех иллюзий, которые она порождает у масс в отношении способов воздействия на правящие элиты. Нам представляется, что западное политическое мышление, образно выражаясь, замкнулось в наличном бытии, и не всегда адекватно оценивает культурный потенциал Восточной Европы. Современной системе потребления, во многом, удалось погасить очаги антисистемного сопротивления, удалась в целом и дискредитация идеологических альтернатив. Во многом, западной системе ценностей, удалось подчинить себе современность, в структуре и логике которой она, конечно, всегда играет огромную роль, но которая не редуцируется к ней, ибо в ней всегда были, есть и будут и другие составляющие. Вот почему, нам представляется, что интеграционистская политика нашего государства, должна учитывать потребность в этой новой методологической культуре.

Современный идентификационный кризис, может быть преодолен, в том числе, ответственным поиском и реконструкции того, что называют *lieux-de-memoire* определённой нации, в процессе строительства общеевропейского дома. Этот поиск, неизбежно актуализирует проблему «достаточного европейского разнообразия» в национальной памяти разных народов.

Таким образом, создались бы реальные возможности оптимизации процесса использования потенциала *soft power* Республики Молдовы в процессе европейской интеграции.

Библиография:

1. АХИЕЗЕР А.С. *Россия: критика исторического опыта*. В 3 т. Т. 1,2. М., 1991.
2. ВИР С. *Мозг фирмы*. М., 1993.
3. КЛЕЙНЕР Г.Б. *Эволюция институциональных систем*. М., 2004.
4. НАЗАРЕТЯН А.П. *Цивилизационные кризисы в контексте универсальной истории*. М., 2004..
5. НОРТ Д. *Институты, институциональные изменения и функционирование экономики*. М., 1997.
6. НУРЕЕВ Р., ЛАТОВ Ю. *Что такое path dependence и как ее изучают российские экономисты*. // Общественные науки и современность. 2006. № 2.
7. СЕДОВ Е.А. *Информационно-энтропийные свойства социальных систем* // Общественные науки и современность. 1995. № 3.
8. ЦИРЕЛЬ С. *QWERTY-эффекты, path dependency и закон Седова*. // Общественные науки и современность. 2005. № 5.
9. ЭШБИ У. *Введение в кибернетику*. М., 1959.
10. ARTHUR W.B. *Increasing Returns and Path Dependence in the Economy*. Ann Arbor, 1994.
11. DAVID P.A. *Clio and the Economics of QWERTY* // American Economic Review. 1985. Vol. 75.
12. LARDNER J. *Fast Forward*. New York, 1987.
13. LIEBOWITZ S.J. *Rethinking the Network Economy*. New York, 2002.
14. MARGOLIS S.E., LIEBOWITZ S.J. *Path Dependence* // The New Palgrave Dictionary of Economics and Law. London, 1998.
15. PUFFERT D.J. *The Standardization of Track Gauge on North American Railways, 1830-1890* // Journal of Economic History. 2000. Vol. 60.

EVOLUȚIA INVESTIȚIILOR DIRECTE STRĂINE ÎN ECONOMIA REPUBLICII MOLDOVA ȘI ROMÂNIA (ASPECTE COMPARATIVE)

Conf.univ. dr. Mariana PRODAN, ASEM,
prodan_maryana@yahoo.fr

Recently economic processes have brought significant changes in positions and financial transactions recorded as FDI. Increasing globalization of economies has led to a significant increase in FDI volume. Multinational groups have become increasingly complex and intra-group transactions have become an important part of FDI. FDI host country benefits are related to economic growth, job creation, optimizing resource

allocation, stimulating technology transfers and foreign trade. In countries in transition to market economy, FDI were deemed necessary to accelerate the transition and recovery gap compared to industrialized countries.

Cuvinte-cheie: investiții străine directe (ISD), atragerea ISD, beneficiile ISD, dinamica ISD, fluxul și stocul de ISD.

Clasificare JEL: F21, F23, D92, G34

Introducere. La începutul anilor '90, Republica Moldova a fost supusă unor condiții economice inedite, făcând parte din grupul țărilor Europei Centrale și de Sud-Est, care au intrat în perioada tranziției fără stocuri de investiții străine, bazându-se doar pe resursele proprii în finanțarea economiei. După un sfert de veac, nivelul de dezvoltare economică al acestor state este foarte diferit. Astfel, spre exemplu, în Uzbekistan, ISD-urile sunt de aproximativ 50 USD pe cap de locuitor, iar în Croația, de peste 5000 USD pe cap de locuitor. Analizând indicatorii de performanță economică a acestor țări, pe parcursul perioadei de tranziție, constatăm corelația pozitivă între intrările de ISD-uri și competitivitatea economiilor naționale. Poziția Republicii Moldova, în acest context, nu este ce mai favorabilă, plasându-se în rândul ultimelor cinci state din regiune, după stocul de ISD-uri pe cap de locuitor.

Insuccesul atragerii ISD-urilor în economia Republicii Moldova, la începutul perioadei de tranziție, poate fi corelat cu lipsa avantajelor comparative, dar și cu politicile inadecvate sau chiar inexistența lor în domeniul atragerii ISD-urilor. Astfel, a fost ratat primul val de privatizare, care a adus statelor din regiune ISD-uri de proporții. Or, această tendință s-a păstrat și ulterior, în mare seamă, din cauza eșecurilor economice și politice ale guvernelor care s-au succedat. Menținerea trendului de creștere a intrărilor de ISD-uri în economia națională începând cu anul 2004 este îmbucurătoare. În plus, devenind vecini ai Uniunii Europene, avem posibilitatea să beneficiem de investiții străine importante, dat fiind faptul că, din UE, se îndreaptă fluxuri de capital de proporție. Este nevoie de îmbunătățirea imaginii în fața investitorilor, crearea unui mediu de afaceri favorabil și oferirea de stimulente investitorilor, pentru a alege Republica Moldova ca destinație a capitalului pe care doresc să-l investească.

Pentru țările Europei Centrale și de Est, ISD-urile sunt de o importanță crucială pentru integrarea lor în economia mondială. În mod evident, la începutul tranziției, țărilor din Centrul și Estul Europei le lipseau capitalul fizic și financiar, menit să ajute restructurarea și să stimuleze creșterea economică.

În România, în ultimele două decenii, ritmul de participare a capitalului străin la investițiile directe a avut evoluții pozitive. Acest aspect a fost determinat de existența unor condiții, per ansamblu, atractive pentru investitorii străini, de restructurare a industriei, precum și de dezvoltarea producției de multiple servicii. Este adevărat că, în comparație cu alte state membre UE, situația României în privința atragerii de ISD-uri nu este la un nivel atât de avansat, fapt care poate fi remarcat din reprezentarea dinamicii fluxurilor de investiții la nivel european. Principala cauză care a determinat ritmul scăzut de atragere a capitalurilor străine în România, după perioada de boom economic, marcată de 2008, a fost instabilitatea economică instaurată după lansarea crizei-economice.

ISD-urile generează beneficii suplimentare colaterale pentru țările recipiente și nu numai cele strict legate de producerea de bunuri și servicii. În cazul țărilor din Europa Centrală și de Est, acestea sunt mai importante decât capitalul însuși.

Dinamica ISD-urilor atrase în Republica Moldova și România. Republica Moldova a intrat în perioada de tranziție fără stoc de ISD-uri. Acestea au început să fie absorbite în anul 1992, când a fost adoptată Legea cu privire la investițiile străine. Totuși, până în anul 1997, aceste fluxuri au fost minime, Guvernul punând accentul mai mult pe obținerea creditelor din exterior, decât pe atragerea investițiilor. Abia în 1995, intrarea pe piața Republicii Moldova a companiei rusești Lukoil a generat intrări de investiții străine mai însemnate. Chiar dacă, după anul 1997, fluxurile de ISD-uri s-au majorat, acestea au fost neuniforme pe parcursul a 10 ani, un trend clar lipsind până în anul 2004 (figura 1). Un neajuns major al Republicii Moldova, în perioada inițială a tranziției, a fost lipsa unei strategii în domeniul investițiilor. Nu a existat o analiză profundă pe termen mediu și lung, care ar stabiliza prioritățile, direcțiile de dezvoltare ale țării și ar fi oferit investitorilor o imagine clară a pieței, pe care puteau intra. Nu au fost elaborate politici industriale și investiționale clare, care să ierarhizeze prioritățile în domeniul investițiilor.

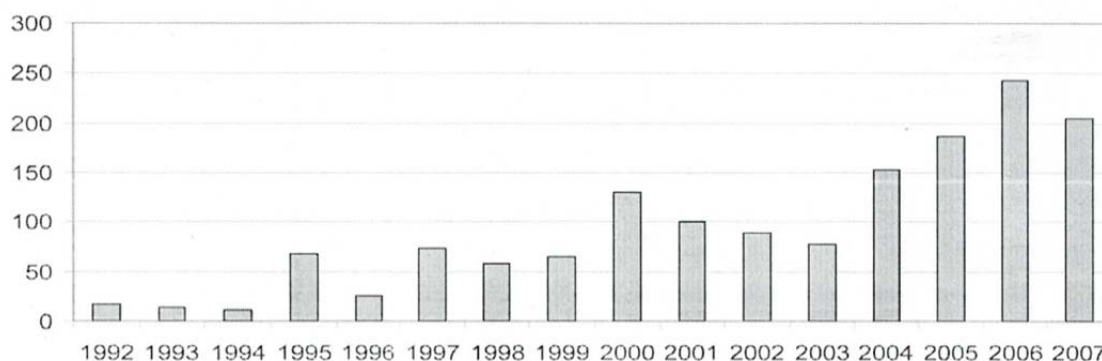


Figura 1. Fluxul ISD-urilor în Republica Moldova, în perioada 1992-2007, mil. dolari
Sursa: datele BNS

Totuși, la începutul anilor 2000, s-a remarcat o tendință de creștere asociată cu o dezvoltare economică mai mare, reducerea poverii administrative și fiscale asupra companiilor și procesului de privatizare. Acesta din urmă a jucat un rol deosebit în atragerea ISD-urilor. De exemplu, pentru prima dată, fluxul de ISD-uri în țară a depășit 100 milioane \$, în anul 2000, când, în cadrul procesului de privatizare, Unión Fenosa (Spania) a achiziționat câteva întreprinderi de distribuție a energiei electrice. Cu un an mai târziu, Gazprom (Federația Rusă) a cumpărat 50% din acțiunile Moldovagaz, iar Lafarge (Franța) a procurat o fabrică mare de producere a cimentului. De asemenea, în perioada 2004–2008, au fost făcute 60% din totalul cumulativ al investițiilor străine directe în țară (3 miliarde \$). Această perioadă coincide cu privatizarea unor bănci importante ca Eximbank (vândută companiei italiene Veneto Banca în 2006) și Mobiasbancă (vândută companiei Groupe Société Générale din Franța în 2007). În afară de privatizări, s-au materializat și câteva proiecte mai mici, total noi („greenfield”), de exemplu operațiunile mobile ale TeliaSonera, care au început în 2000. În perioada boomului ISD-urilor, 2004-2008, principalele proiecte noi apărute au inclus investițiile companiei Easur Holding (Olanda) în Portul Internațional Liber Giurgiulești (inițiate în 2006), proiectul bancar al companiei ProCredit (Olanda) (inițiat în 2007 și continuat în 2008), precum și unele investiții în ZEL (de ex.: proiectul companiei Dr xlmaier (Germania) în ZEL Bălți a fost lansat în 2007 și continuat în 2008). În 2009, criza economică globală a lovit puternic fluxul de ISD-uri în Moldova. Deși, în 2010 și 2011, situația s-a redresat puțin, influxul ISD-urilor rămâne cu mult sub nivelul celui dinaintea crizei (Figura 2). Cu toate acestea, noile proiecte investiționale, acum, le depășesc ca volum pe cele legate de privatizare. Deși Moldova este o țară cu o economie de scară mică și cu resurse naturale foarte limitate, majoritatea țărilor similare din grupul comparativ s-au descurcat mai bine, în ceea ce privește atragerea ISD-urilor. De exemplu, în perioada 2000-2012, ISD-urile, în Moldova, au crescut de șapte ori, în timp ce, în Armenia – de 10 ori, în Georgia – de 14 ori, iar în Serbia de 25 de ori.

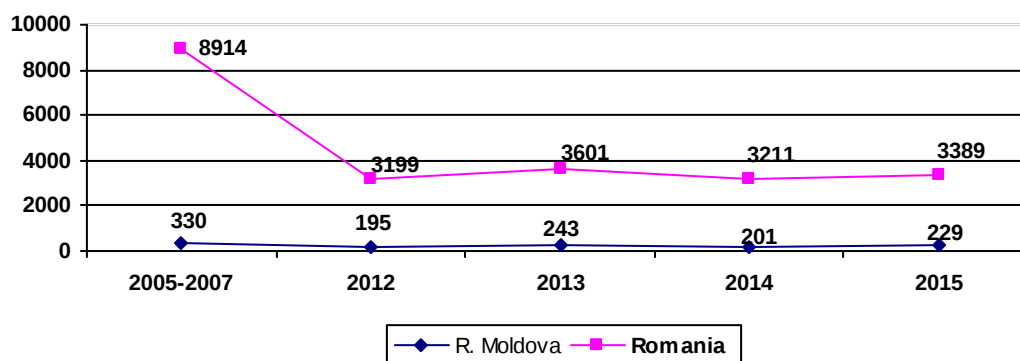


Figura 2. Diagrama fluxului de ISD-uri în Republica Moldova și România, în perioada 2005-2015, milioane dolari

Sursa: UNCTAD, Word Investment Report 2016

Mediului de afaceri românesc îi sunt necesare libertatea economică și fiscalitatea prietenoasă pentru întreprinzători și, mai ales, pentru investitorii străini. Între țările lumii, s-a dezvoltat o concurență strânsă în vederea creării unor condiții favorabile pentru atragerea investițiilor străine directe. Astfel, experiența mondială a demonstrat că principala condiție pentru atragerea investitorilor străini constă în ameliorarea climatului investițional. Dacă ne referim la dinamica investițiilor străine directe în România, putem spune că, începând cu anul 2003, acestea au înregistrat un trend pozitiv. Acest lucru se explică, în primul rând, datorită

majorării fluxului de investiții străine directe dinspre UE către România (România se apropia de momentul aderării), dar și datorită performanțelor economice înregistrate. Această creștere mai poate fi explicată prin faptul că investitorii străini au vizualizat oportunitățile de profit, relativ mari, în economia românească, fie sub formă de investiții greenfield, fie prin cumpărări – fuziuni și achiziții. Evoluția fluxurilor anuale de ISD-uri (din participații la capital și credite) în România, în perioada 2003-2015, poate fi împărțită în următoarele subcategorii:

- 2003-2006: în această perioadă, fluxurile totale de ISD-uri au înregistrat o creștere continuă, de la 1.946 milioane de euro la 9.059 milioane de euro, adică au crescut cu 78,51%. Evoluția pozitivă s-a datorat marilor privatizări, înregistrate în România, în sectoarele bancar și industrial (petrol și petrochimie, metalurgie, construcții de mașini);

- 2007-2008: privatizările în sectorul bancar au continuat, iar anul 2008, marchează volumul maxim de investiții străine directe atras în România, valoarea acestora fiind de 9.496 milioane de euro;

- 2009-2011: volumul de ISD-uri a cunoscut o scădere dramatică față de anii precedenți, atingând valoarea de 1.815 milioane de euro la finele anului 2011, această scădere fiind cauzată de evoluția crizei economice și financiare.

În ceea ce privește stocul de ISD-uri, și la acest capitol România se plasează cu mult înaintea Republicii Moldova, stocurile din 2015 fiind de 20 de ori mai mari decât cele din Republica Moldova (Figura 3).

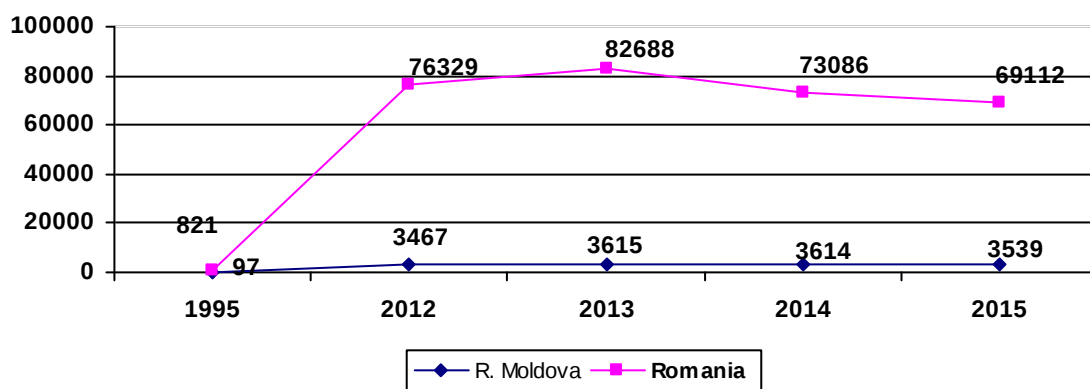


Figura 3. Diagrama stocului de ISD-uri în Republica Moldova și România, anilor 1995-2015, milioane dolari

Sursa: UNCTAD, Word Investment Report 2016

Structura geografică a ISD-urilor injectate în Republica Moldova (Figura 4) reflectă amplasarea Republicii Moldova ca un pod între Est și Vest. Șase din cele zece mai importante surse de ISD-uri sunt țările UE, deși poziția de lider este ocupată de Federația Rusă. Elveția, Turcia și Statele Unite, de asemenea, se află printre cele mai importante surse de ISD-uri. O remarcă ce se impune rezidă în faptul că aceste date reflectă naționalitatea investitorului direct, și nu proprietarul final al bunurilor. Această situație ar putea explica prezența Ciprului și a Olandei în lista primilor 10 cei mai importanți investitori. Ambele țări dispun de acorduri favorabile de evitare a dublei impunerii cu Republica Moldova, de aceea, oferă avantaje financiare companiilor care investesc în Republica Moldova prin intermediul lor. România, care servește drept bază pentru ISD „trans-livrate”, adică ISD făcute de către o filială străină din România, care cunoaște piața moldovenească, și nu direct de către o companie-mamă, se află pe locul 4 printre principalele surse de ISD-uri. Exemple de acest gen includ Drăxlmaier, Mobiasbancă/Groupe Société Générale, McDonald’s, Bosch, Raiffeisen Leasing etc.

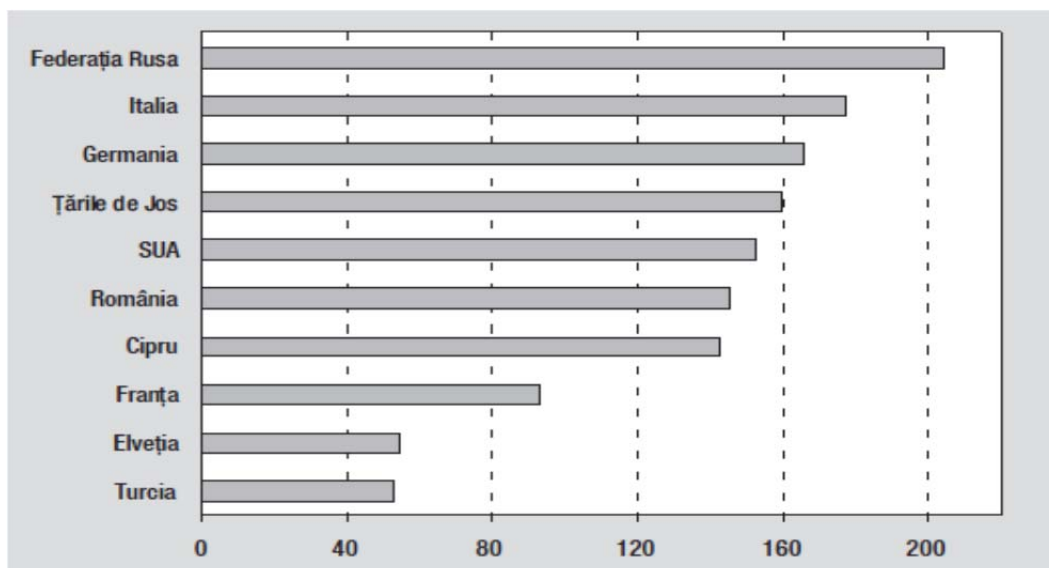


Figura 4. Cele mai mari 10 surse ale stocurilor de ISD atrase în Moldova, 2012, mil.dolari
Sursa: UNCTAD

În figura ce urmează, sunt prezenți primii 10 investitori străini din România. Primele 4 locuri sunt ocupate de următoarele țări: Olanda (circa 4000 de firme, printre care se numără: ING Bank România, Philips România SRL, Unilever, Solid Works – producător de uși etc.), Austria (OMV Petrom S.A., BCR, Raiffeisen Bank, BILLA România S.R.L, Baumax, Kika etc.), Germania (METRO, Rewe Group, Kaufland, Lidl-Schwartz Gruppe, Selgros România, Alliantz, Siemens etc.), Franța (Lafarge România, Carrefour România, BRD-Groupe Société Générale, Renault, Orange România etc.) Țările membre UE dețin peste 70% din totalul ISD în România.

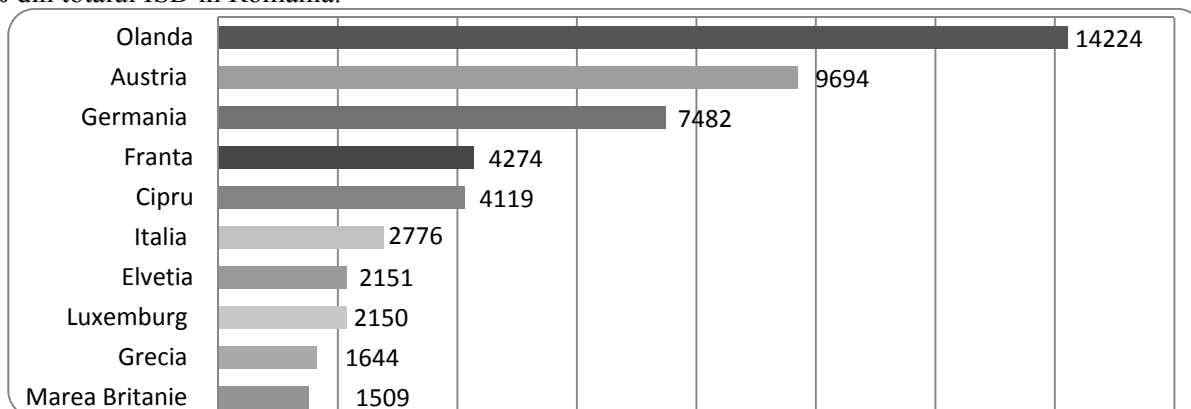


Figura 5. Cele mai mari 10 surse ale stocurilor de ISD atrase în România, 2014, mil.dolari

Sursa: Raport Banca Națională a României „Investițiile străine directe în România în anul 2014”, p.11

În Republica Moldova, după volumul ISD-urilor, sectorul predominant este cel al serviciilor, care reprezintă aproximativ două treimi din totalul ISD la nivel național (figura 5). Dintre servicii, cel mai proeminent este intermedierea financiară (în special bancară), constituind 25,6% din totalul ISD-urilor. Aceasta este urmată de comerț (13,9%), un număr important de filiale străine care caută o piață de desfacere activând în importul, depozitarea și vânzarea produselor petroliere sau a bunurilor de consum. Cea de-a treia poziție este ocupată de serviciile în domeniul proprietăților imobiliare și servicii de afaceri (13,9%). Cota industriei reprezintă 22,3% și include investițiile în diverse sectoare, cum este producerea sticlei, a materialelor plastice, materialelor de construcție, componentelor pentru automobile, confecțiilor și încălțămintei. Aceasta mai include produsele alimentare, tutunul și băuturile, inclusiv vinul care, potrivit standardelor internaționale de statistică, sunt înregistrate aici, și nu la capitolul agricultură. Agricultură reprezintă doar 1,3% din ISD. Cota construcțiilor este mai mică de 5%.

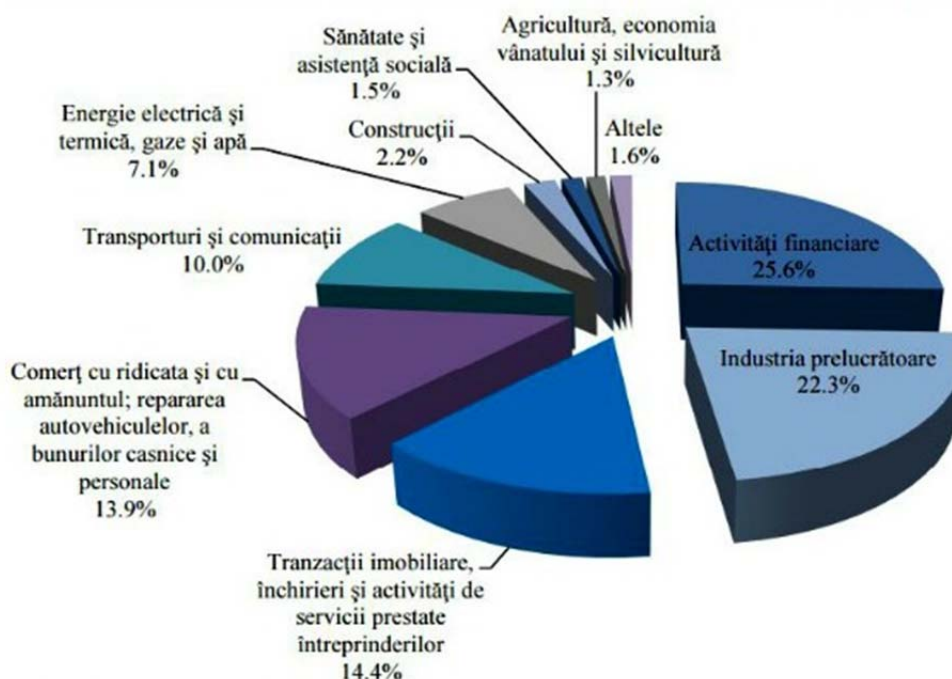


Figura 6. Stocul de ISD pe sectoare de activități, Republica Moldova, anul 2014, %

Sursă: Datele BNM

Situația în ceea ce privește stocul de ISD-uri pe sectoare de activități este diferită în România. Repartizarea sectorială are configurația din schema reprezentată mai jos (Figura 7):

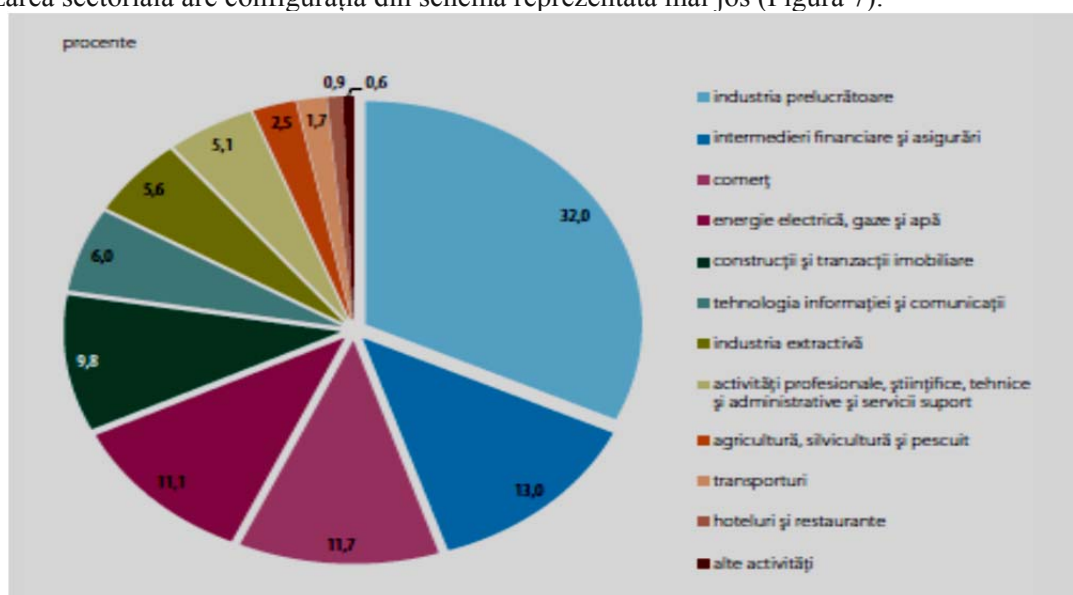


Figura 7. Configurația repartizării sectoriale a ISD-urilor

Sursă: Raport BNR, 2015

Din punct de vedere al ramurilor economice; se observă că ISD-urile, în România, s-au orientat, preponderent, către industria prelucrătoare, înregistrând un procent de 32 din total. Alte sectoare care au atras semnificativ ISD-uri sunt intermedierile financiare și asigurările (13%); comerțul (11,7%); energie electrică, gaze și apă (11,1%); construcții și tranzacții imobiliare (9,8%). Aceste servicii au o pondere cumulată de 45,6%; conducând clasamentul; și se explică prin faptul că există o atractivitate mai mare pentru investitorii străini în sensul acestor activități; deoarece ele oferă posibilitatea realizării de profituri rapide și consistente, bazate pe activități speculative. Interesul ridicat global pentru acest sector se datorează liberalizării piețelor financiare din țările-gazdă, a privatizărilor și a potențialului de creștere economică.

Ramurile high-tech (socio-intensive) au avut parte de ISD-uri modeste (6%); explicația fiind legată, în primul rând, de faptul că cercetarea și inovarea fiind în majoritatea cazurilor un atribut al firmei-mamă, care doar transferă filialelor românești rezultatul acestora; și, în al doilea rând, de faptul că multe întreprinderi de stat din România, au fost obligate după privatizare să renunțe la activitatea de cercetare-dezvoltare, transferându-se acest rol către firma-mamă.

Аgricultura, cu o pondere de 2,5%, din totalul ISD-urilor, nu reprezintă un sector economic de interes pentru investitorii străini, cu toate că solul din România poate prezenta numeroase avantaje, printre care se numără prețul scăzut al acestuia și existența cernoziomului.

Concluzii. Din punct de vedere teoretic, deciziile strategice legate de ISD ar trebui să fie conform formulei „win-win”(câștig-câștig), pentru toate părțile implicate în derularea ISD și să se evite varianta „Win-loss” (câștig-pierdere). Astfel, că profitabilitatea și veniturile realizate și impactul economic și social reprezintă domenii de interes atât pentru țara-gazdă, cât și pentru cea de origine. ISD-urile reprezintă un element important al dezvoltării economiei oricărei țări și a funcționării acesteia pe principiile economiei de piață. Ele prezintă o importanță mare pentru consolidarea economiei țărilor în tranziție și integrarea aceste categorii de țări în economia mondială. Cu ajutorul ISD-urilor, are loc procesul de modernizare a economiilor, prin implementarea tehnologiilor avansate, know-how-urilor, utilajului cel mai performant, noilor standarde de calitate, prin trecerea la un tip superior de creștere economică. Eficiența ISD depinde de calitatea acestora, precum și de ramurile în care sunt atrase, iar structura sectorială a ISD-urilor are un impact major asupra comerțului exterior al țării-gazdă.

În concluzie, trebuie avut în vedere faptul că politicile naționale sunt cele care contribuie la creșterea eficienței, competitivității și sustenabilității în Republica Moldova și România, deci trebuie ca, la elaborarea lor, să se ia în considerare impactul global al ISD-urilor asupra economiei naționale și să se refere la crearea și consolidarea societății bazate pe cunoaștere, dezvoltarea unei economii sustenabile, promovarea unor industrii și direcționarea mai multor investiții în domeniul promovării mărcilor moldovenești și românești.

Bibliografie:

1. FARRELL Diana, REMES Joana K., and SCHULZ Heiner, *New Horizons: Multinational Company Investment in Developing Economies*, Mckinsey Study, www.mckinsey.com/knowledge/mgi/newhorizons
2. FARRELL Diana, REMES Jana K., and SCHULZ Heiner, *New Horizons: Multinational Company Investment in Developing Economies*, Mckinsey Study, www.mckinsey.com/knowledge/mgi/newhoriz
3. Tripartite Meeting on Labor Practices in the Footwear, Leather, Textiles and Clothing Industries, International Labor Office", Geneva 2002, pag. 15
4. SMARZYNSKA Beata K., WEI Shang-Jin, "Pollution Havens and Foreign Direct Investment: Dirty Secrets or Popular Myth?" (SSN Working Paper, Sept. 2001), pag. 11
5. Raportul Băncii Naționale a României cu privire la ISD din România, anul 2015
6. Analiza politicii investiționale, UNCTAD, 2013

ЭВОЛЮЦИЯ ИДЕЙ ОБ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ «СОБСТВЕННОСТЬ» В РОМАНЕ Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

**Доктор хабилитат экономических наук, Иван УСТИЯН,
доцент кафедры «Экономическое мышление,
демография и экономическая география», МЭА**

В этих тезисах автор исследовал эволюцию идей об экономической категории «собственность», отраженной гениальным русским писателем-социологом Л.Н.Толстым в романе «Анна Каренина» в свете теории экономического либерализма А.Смита, Д.Рикардо и Д.С.Милля.

Ключевые слова: Толстой, Пушкин, Смит, Рикардо, Милль, Байрон, Платон, Аристотель, политэкономия, собственность, экономическая свобода, социальная свобода, личная свобода, частная собственность, социальная справедливость, экономическая эффективность, труд, трудовая теория стоимости.

Key Words: Tolstoi, Pushkin, Smith, John Stuart Mill, Byron, political economy, economical freedom, social freedom, cooperation, peasant housekeeping, propriety, private propriety, social equality, economical reform.

Введение

В своем «социальном романе» «Анна Каренина» Л.Н.Толстой глубоко проанализировал все формы экономической категории «собственность» как центральной категории сквозной

политэкономической триады – фундамент социально-экономической жизни стран и народов. Здесь назовем все три элемента указанной триады: 1. Частная собственность; 2. Семья; и 3. Государственное образование (государство).

Высокохудожественными методами художника, мыслителя и духовного пастыря Л.Н.Толстой детально, научно и практически, отразил следующие формы собственности: 1. Общинную; 2. Частную и 3. Ассоциативно-коллективную в двух ее формах: 3^а. коллективно-кооперативную и 3^б. коллективно-государственную, созданной на основе национализации земли в масштабе общества в свете учения американского экономиста Генри Джорджа «о национализации земли и едином поземельном налоге».

После 1891 года Л.Н.Толстой пришел к твердому убеждению в том, что **«земля божья, и может быть общинной, но никак не может быть предметом частной собственности...»**. Толстой мыслил так: **«осуществление общего, народного идеала»** возможно только через **«освобождение земли от права собственности»**.

Следовательно, воззрения Л.Н.Толстого на право собственности претерпели существенную эволюцию: от идеи частной собственности на землю с правом наследования (от 1856 г. до 1878 г.) до идеи коллективно-кооперативной формы собственности – «артели» для крестьян (от 1878 г. до 1891 г.) и до идеи о национализации земли с единым поземельным налогом (от 1891 г. до 1910 г.). Согласно этой идее земля должна стать государственной собственностью, сдаваемой крестьянам в аренду за возможно низкую арендную плату в зависимости от оценки качества конкретного участка земли согласно данным о бонитировке почв на основе научного земельного кадастра.

Л.Н.Толстой полагал, что все формы собственности имеют законное право на существование, взаимно дополняя друг друга через форму **«кооперативного движения»**, которую он ценил очень высоко. **«Кооперативная деятельность, – отмечал Л.Н.Толстой, – есть единственная общественная деятельность, в которой в наше время может участвовать нравственный, уважающий себя человек», ибо она «может облегчить...нужду рабочего народа».**

Переходим к изложению эволюции идей Л.Н.Толстого об экономической категории «собственность».

Л.Н.Толстой: собственность как результат «производительности труда» индивидуального работника

Л.Н.Толстой, фундаментально, знал принципы (постулаты) трудовой теории стоимости А.Смита. Именно по этой причине Л.Н.Толстой рассматривал экономическую категорию «собственность» как результат **«производительности труда»** (понятие А.Смита) индивидуального работника, подобно Смиту, Л.Н. Толстой видел в экономической категории «собственность» еще четыре экономические категории, как-то: 1. «Собственность» - «производительный труд»; 2. «Собственность» - «экономическая и социальная сила» господствующего класса; 3. «Собственность» – это свобода», богатый человек – свободный человек, бедный человек – несвободный человек; 4. «Собственность» – синоним богатства.

Заметив пиетет Смита перед крупным капиталом, Л.Н. Толстой воспринял у него только 6 из 20 экономических принципов (постулатов), рассматриваемые им (Л.Н.Толстым) через призму понятия «собственность».

Обозначим их:

1. Принцип труда выводится Л.Н.Толстым только из процесса «производительного труда», создающий два вида стоимости: **стоимости, выраженной в деньгах и потребительной стоимости** (материальные блага – эквивалент стоимости, выраженной в деньгах).

Но Л.Н.Толстой пошел дальше Смита: он рассматривал «труд» не только как источник материальной собственности, а и как источник духовного наслаждения работающего человека, объединив процесс вспашки природного поля с процессом вспашки «литературного поля». Следовательно, Л.Н.Толстой расширил понятие «труда», объединяя сущность производственного процесса с сущностью духовных идеалов Человека-Личность-субъекта всех экономических и социальных отношений общества.

2. Принцип экономической свободы товаропроизводителей в трех ее видах: экономической, социальной и личной.

3. Принцип свободного передвижения «работников» (понятие Л.Н.Толстого).

4. Принцип свободной внутренней и внешней торговли стран и народов.

5. Принцип невмешательства государства в деятельность реальной экономики.

6. Принцип либерального законодательства.

Заметив некоторые ограниченности ряда принципов теории либеральной экономики Смита, Л.Н.Толстой значительно обогатил их с учетом экономической категории «собственность», освещенной духовностью идеалов Христа. Назовем экономические и социальные принципы Л.Н.Толстого:

1. Замена принципа Смита, – *«позиция капитала»*, принципом *«позиция труда»* как в экономической теории так и в реальной экономики (по Л.Н.Толстому – «практической деятельности»).
2. Сплав принципа «экономической эффективности» с принципом «социальной справедливости» в процессе распределения национального дохода страны между всеми социальными классами и слоями населения;
3. Принцип уважительного отношения к «интересам работников» (термин Л.Н.Толстого – И.У.);
4. Замена смитианского принципа величины заработной платы как эквивалента минимума благ для поддержания жизни рабочего и его семьи новым принципом, предусматривающего увеличение заработной платы в зависимости от роста уровня производительности труда. Тем самым Л.Н.Толстой опередил такую же мысль английского экономиста А.Маршалла, высказанной им 27 лет спустя после издания Л.Н.Толстым своего социального романа «Анна Каренина»;
5. Принцип обеспечения крестьян оптимальными наделами земли в частную собственность с правом наследования (эта мысль Л.Н.Толстого была высказана до 1861 года с целью повышения уровня их благосостояния);
6. Принцип расширения массового народного образования с целью подготовки и воспитания квалифицированной рабочей силы для народного хозяйства;
7. Принцип гармонизации интересов правящего класса с интересами народа.

Необходимо отметить, что Толстой полностью воспринял утверждение Смита и Рикардо о том, что собственность (богатство) капиталиста создается «неоплаченным трудом» рабочего, затем в виде прибыли «капитализируется» превращаясь в капитал. А капитал, как крупная собственность господствующего класса, доминирует над мелкой собственностью рабочего народа.

Толстой смело отметил, что «Капитал давит работника», то есть давят работников, создающих своим трудом собственность – капитал (богатство) «богатого люда» (термин Л.Н.Толстого – И.У.). Далее, Толстой указывает на несправедливое распределение богатства между богатыми и бедными: «все барыши заработной платы, ... все излишки платы – отнимаются у них капиталистами».¹

Поэтому Толстой в своем романе «Анна Каренина» выступал за справедливое распределение собственности (богатства), созданной трудовым народом между всеми социальными классами и слоями населения во имя повышения благосостояния народа с учетом сплава двух принципов: смитианского, - «принцип экономической эффективности» и толстовско-пушкинского принципа - принцип «социальной справедливости».

Критическое отношение Л.Н.Толстого к фетишу частной Собственности

Л.Н.Толстой выступал за умеренный объем частной собственности необходимого для жизнедеятельности работника и членов его семьи. Он ратовал за то, что инстинкт частной собственности должен подчиняться внутреннему цензору индивидуального человека, наполненный гуманизмом и высокой нравственностью личности, названный Л.Н.Толстым *«принципом совести»*, вытекающего из божественного принципа: *«удались о зла и сотвори благо»*. Л.Н.Толстой, как Пушкин и Байрон, как Платон и Аристотель, признавал только ту частную собственность, которая создается лишь своим личным, индивидуально-производительным трудом, то есть честным трудом каждого человека, а также собственность, полученная по наследству от своих родителей. По Толстому, человек-собственник – это человек труженик, умеющий трудиться радостно и творчески, или, как он писал, создающего свое личное богатство-собственность «своим трудом и умом».²

Толстой, как социальный психолог, исследовал пагубность преклонения богатых людей перед фетишем частной собственности, который превращает богатых людей в рабов этой собственности. Подобные люди невольно подменяют сущность экономической категории «собственность» юридической сущностью под названием: «право собственности».

Цитируем Л.Н.Толстого: «...понятие *мое* не имеет никакого другого основания, как низкий людской инстинкт...». Л.Н.Толстой отмечал, что «человек говорит *мой дом*» и никогда не живет в нем, а только заботится о постройке и поддержании дома. Купец говорит: *«моя лавка»*. *«Моя лавка*

сукон», например, и не имеет одежды из лучшего сукна, которое есть у него в лавке. Есть люди, которые землю называют своею, а никогда не видали этой земли и никогда по ней не проходили. Есть люди, которые других людей называют своими, а никогда не видали этих людей... И люди стремятся в жизни не к тому, чтобы делать то, что они считают хорошим, а к тому, чтобы называть как можно больше вещей *своими* (курсив Л.Н.Толстого – И.У.).³

Из этих мыслей Л.Н.Толстого видно, что он отвергал безудержное обогащение каждого человека на основе пресловутого принципа Смита о «безбрежной экономической свободы» так называемого «экономического человека» в условиях свободной конкуренции соперничества с жестоким лозунгом: «пусть побеждает сильный, да погибнет слабый, ибо это двигает экономической прогресс общества».⁴ Л.Н.Толстой выступал за создание собственности (богатства) в условиях лояльной конкуренции сотрудничества в единстве с нравственными принципами православия.

От вопроса частной собственности на землю к вопросу национализации земли⁵

Необходимо отметить тот факт, что Л.Н.Толстой проделал тяжкий путь от вопроса частной собственности на землю до вопроса национализации земли. Начиная с 1856 года и до голода 1891-1892 годов Толстой убежденно выступал за освобождение крестьян от ига крепостного права с наделением их наделом земли на правах частной собственности за небольшой выкуп и с правом наследования своим потомкам. Сказанное подтверждается дневниковыми записями и письмами, написанных в 1856 и 1857 годах. Толстой писал о неудавшейся попытке освобождения крестьян имения Ясной Поляны от ига крепостного права с незначительными выкупом в два раза ниже, чем тот выкуп, который был заложен в проекте реформы 1861 года.⁶ Позже, в романе «Анна Каренина» и в письмах к друзьям, Л.Н.Толстой убежденно писал о том, что крестьянин не в состоянии прокормить свою семью с того незначительного частного надела земли, который он получил после реформы 1861 года. Этот вопрос нашел отражение и в публицистике Л.Н.Толстого.

Так, в статье «Великий Грех» Толстой очень убедительно писал о том, что крестьянам не хватает хлеба, потому что им не хватает земли, ибо земля захвачена помещиками после урезанной экономической реформы 1861 года, согласно которой крестьяне получили освобождение без земли или с малыми наделами земли. Толстой подтвердил эту мысль другой очень важной мыслью, которую он вложил в уста крупного помещика, своего высокомерного героя из романа «Анна Каренина» Алексея Вронского, который сетовал на то, что «к насчастию, у нас не понимают того значения, которые должны иметь в государстве крупные землевладельцы»⁷. Тем самым, в лице Вронского, Толстой убедительно доказал причину безземелья и бедности подавляющего большинства крестьянства после реформы 1861 года. от которой еще больше выиграли крупные земельные аристократы, а крестьяне при формальной свободе, оказались несвободны из-за отсутствия земли в частной собственности с правом наследования своим потомкам. Идею безземелья крестьян, Толстой высказал двум собеседникам 24 июня 1894 г.: философу Н.Н.Страхову и филологу В.Ф.Лазурскому. Цитируем Толстого: «Вчера я видал: лежит у дороги женщина, спит. Ее рука обвязана веревкой, на которую привязана пасущаяся лошадь. Очевидно, устала. А боится упустить лошадь, сделает потраву – штраф.» К вопросу права собственности на землю, Л.Н.Толстой возвращался неоднократно. Он остро поставил этот вопрос перед царем Николаем II и перед премьер-министром П.А.Столыпиным во временном лаге с 1900 по 1910 год – год его кончины. В письме от 27 сентября 1908 года, Л.Н.Толстой предлагал П.А.Столыпину следующее: «...признанием земли равно собственностью всего народа и установлением соответствующего сравнительным выгодам земель налога, заменяющего подати или часть их». Свою позицию о национализации земли Л.Н.Толстой аргументирует с двух точек зрения: первая – с точки зрения экономической социологии и целесообразности и вторая – с точки зрения духовно-нравственных идеалов Христа. Вот аргументация Л.Н.Толстого, о чем уже отмечено выше: «...*земля божья и может быть общинной, но никак не может быть предметом частной собственности...*».

Вопрос о частной собственности на землю для Толстого не был чисто теоретическим, он был подкреплен практической жизнью личной семьи Толстого. Известно, что согласно последнему завещанию, Толстой лишил свою семью права собственности на свои произведения, он подарил их народу. Что касается имения Ясной Поляны, то Л.Н.Толстой, тоже согласно завещанию, передал ее своей супруге и детям с твердым указанием на то, чтобы они поделили земли его имения между крестьянами села Ясной Поляны, что и было сделано после его кончины в 1910 году. На вопрос о том, почему он отказался от своего имения и от доходов на свои произведения Л.Н.Толстой ответил: «Если я истинный христианин, значит я не должен иметь собственность». Таков был божественный Л.Н.Толстой в трех лицах: художник, мыслитель и проповедник.

Закключение

Л.Н.Толстой предлагал реализовать экономическое и юридическое права собственности на землю тремя путями: *первый* – это частно-индивидуальная форма земельной собственности; *второй* – это арендная практика использования национализированной (государственной) земельной собственности за умеренную арендную плату; *третий* – это ассоциированно-кооперативная практика использования как частной формы земельной собственности, так и национализированной формы земельной собственности на основе равновеликих взносов членов-кооператива в уставной фонд кооперативов, известный в хозяйственной практике под понятием: «долевое участие кооператоров» в создании ассоциированно-кооперативной собственности.

Л.Н.Толстой искренне верил в положительную роль «*производительной кооперации*» в виде «артелей» (термин Л.Н.Толстого – И.У.) в деле повышения материального благосостояния крестьянства.⁸

Библиография:

1. ТОЛСТОЙ, Л.Н. Роман «*Анна Каренина*». Издательство «Художественная литература». Москва. 1976 г. стр. 103.
2. ТОЛСТОЙ, Л.Н. Там же. стр. 563.
3. УСТИЯН, И. Л.Н.Толстой. *Социально-экономический институционализм в романе «Анна Каренина»*. Кишинев. 2015. Стр. 323-324.
4. УСТИЯН, И. там же.
5. ТОЛСТОЙ, Л.Н. Роман «*Анна Каренина*». Издательство «Художественная литература». Москва. 1976 г. стр. 103, 104, 105, 108, 115.
6. УСТИЯН, И. *Цитируемая работа*, стр. 314-315.
7. ТОЛСТОЙ, Л.Н. Роман «*Анна Каренина*». Издательство «Художественная литература» Москва. 1976 г. стр. 616.
8. ТОЛСТОЙ, Л.Н. Роман «*Анна Каренина*». Издательство «Художественная литература». Москва. 1976 г. стр. 103, 104, 108.

VULNERABILITATEA COMERȚULUI EXTERIOR AL REPUBLICII MOLDOVA CA REZULTAT AL CONCENTRĂRII EXPORTURILOR

Drd. Mircea DIAVOR, ASEM
mirceadiavor@gmail.com

We are at a period of unprecedented economic openness and trade liberalization, the effects of which have been largely positive. But economic openness has also made countries more vulnerable to shocks that occur outside its economy. With exports representing a big part of GDP, especially for developing and transitioning economies, countries have become dependent on exports.

Cuvinte-cheie: vulnerabilitate, export, concentrare, diversificare, șoc economic.

Clasificarea JEL: F10, F13.

Introducere. Deschiderea economică și liberalizarea comerțului au contribuit la creșterea productivității, alocarea eficientă a resurselor, diminuarea prețurilor pentru consumatorul final sau importul tehnologiilor moderne etc. Dar deschiderea economică, de asemenea, a contribuit la creșterea vulnerabilității la șocurile economice din exterior, vulnerabilități care au fost resimțite în criza din 2008.

O diminuare semnificativă a exporturilor va avea un efect negativ asupra creșterii investițiilor și creșterii economice a unui stat, în special, dacă cererea internă a unui stat este mică. „Date privind ponderea exporturilor în PIB indică faptul că, pentru statele în curs de dezvoltare, exporturile au crescut în importanță în raport cu producția pentru consumul intern”. [2]

Statele, de asemenea, pot fi dependente și de importuri. În cazul statelor mici, bugetul lor poate depinde de încasările de pe urma colectării taxelor aferente importurilor și de câștigurile de pe piața valutară. „Există o tendință ca statele mici să fie mai vulnerabile economic decât alte grupe de țări”. [1]

„Cele mai multe studii privind vulnerabilitatea economică furnizează dovezi empirice că statele mici, în special cele insulare, tind să fie mai vulnerabile din punct de vedere economic decât alte grupe de țări, în mare parte, din cauza unui grad ridicat de deschidere economică și unui grad ridicat de concentrare a exporturilor. Acestea conduc la expunerea la șocuri exogene, care ar putea constitui un dezavantaj pentru dezvoltarea economică prin mărirea elementului de risc în procesele de creștere.”[1]

Statele în curs de dezvoltare și statele aflate în proces de tranziție sunt, în special, vulnerabile la șocuri din cauza unui grad înalt de dependență față exporturi, a concentrării exporturilor. Vom începe cu nivelul de dependență față de exporturi, care este calculat ca mărime a exporturilor raportată la PIB.

Am selectat trei nivele de dezvoltare economică:

- Economii aflate în tranziție;
- Economii în curs dezvoltare;
- Economii dezvoltate.

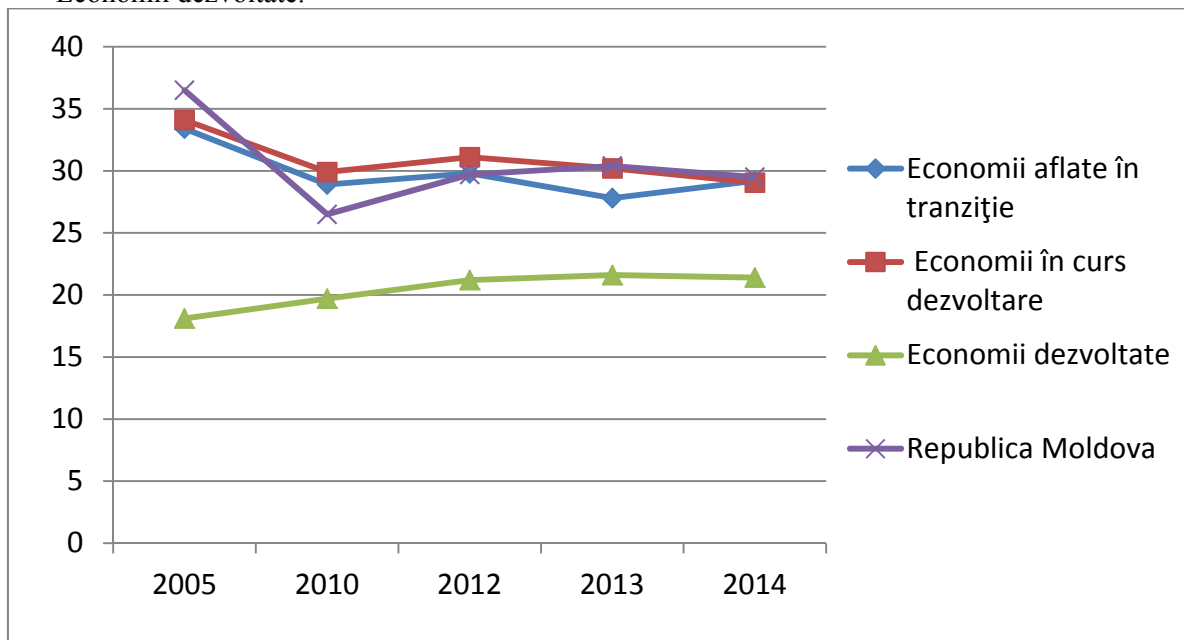


Figura 1. Mărimea exporturilor raportată la PIB

Sursa: Calculat de autor în baza datelor UNCTAD Handbook of Statistics, 2015

În figura de mai jos, vom prezenta analiza evoluției PIB, în comparație cu evoluția exportului (milioane dolari).

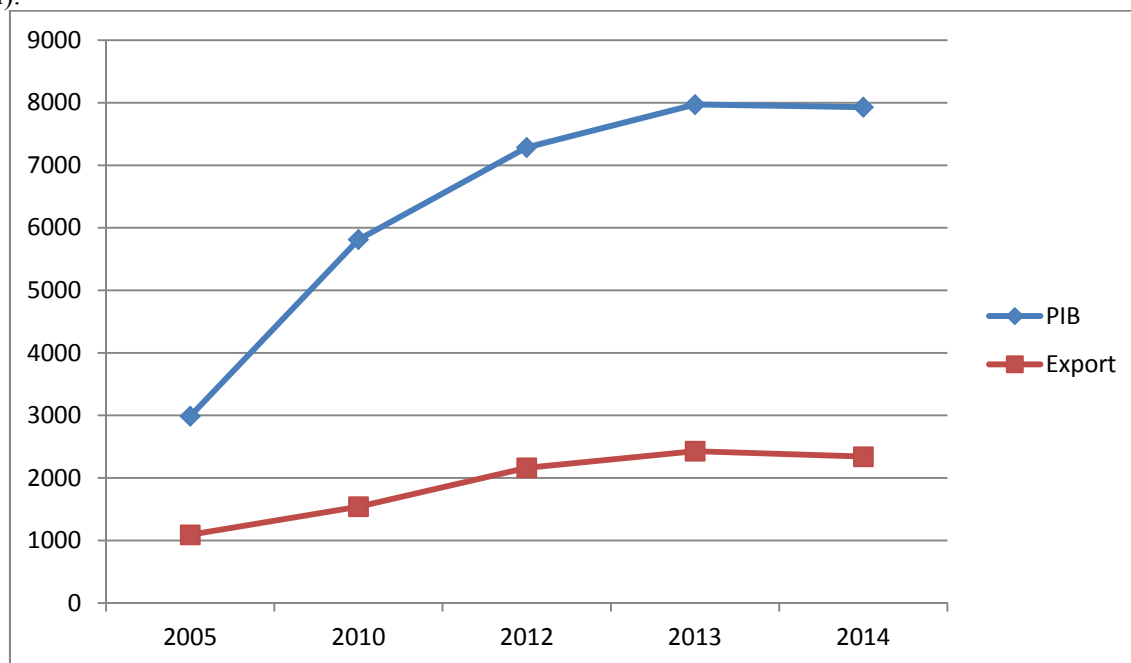


Figura 2. Evoluția PIB-ului comparativ cu evoluția exportului

Sursa: Calculat de autor în baza datelor UNCTAD Handbook of Statistics, 2015

Observăm că exporturile au crescut în același timp cu PIB-ul, indicând că diminuarea dependenței de exporturi, din perioada 2005-2010, nu a fost cauzată de o scădere a valorii exporturilor, probabil din cauza creșterii cererii interne.

UNDP a efectuat o analiză a dependenței de pe următoarele regiuni:

- Africa;

- Asia;
- LAC (America Latină și Caraibe);
- CSI (Comunitatea Statelor Independente);
- Zona Pacific.

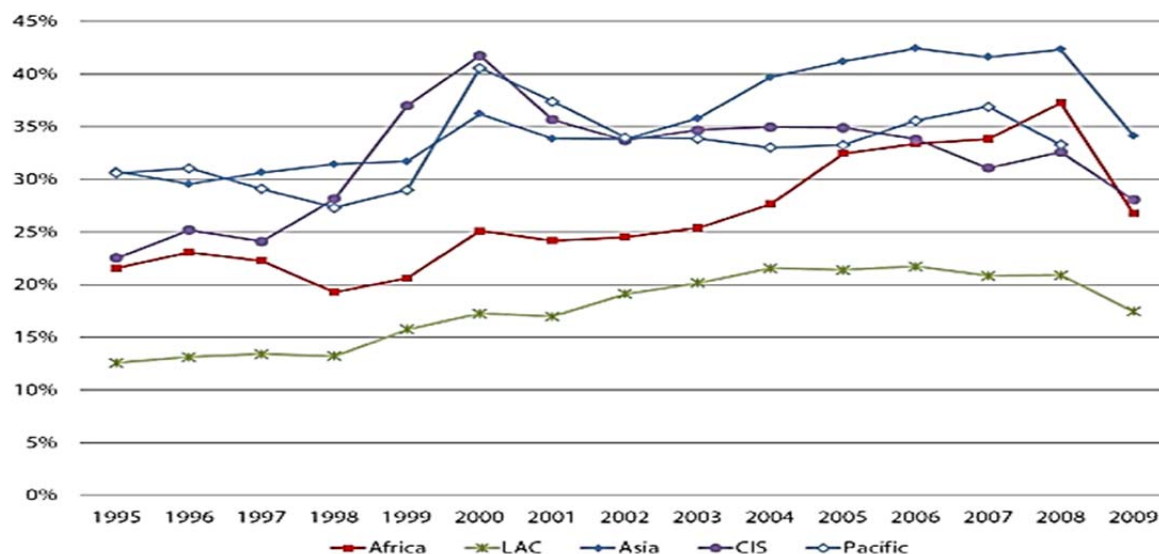


Figura 3. Evoluția PIB-ului comparativ cu evoluția exportului

Sursa: Export dependence and concentration, UNDP

În urma analizei, observăm că, în regiunea CSI, dependența față de exporturi a scăzut brusc în perioada 2000-2001, după care a fluctuat, în Republica Moldova, o scădere bruscă având loc în perioada 2005-2010. În regiunile Africa și LAC, chiar și după anul 2000, dependența de exporturi a continuat să crească, în zona Pacific, după 2005, dependența de exporturi a crescut.

Pentru a determina concentrarea exporturilor, vom analiza destinațiile exporturilor Republicii Moldova.

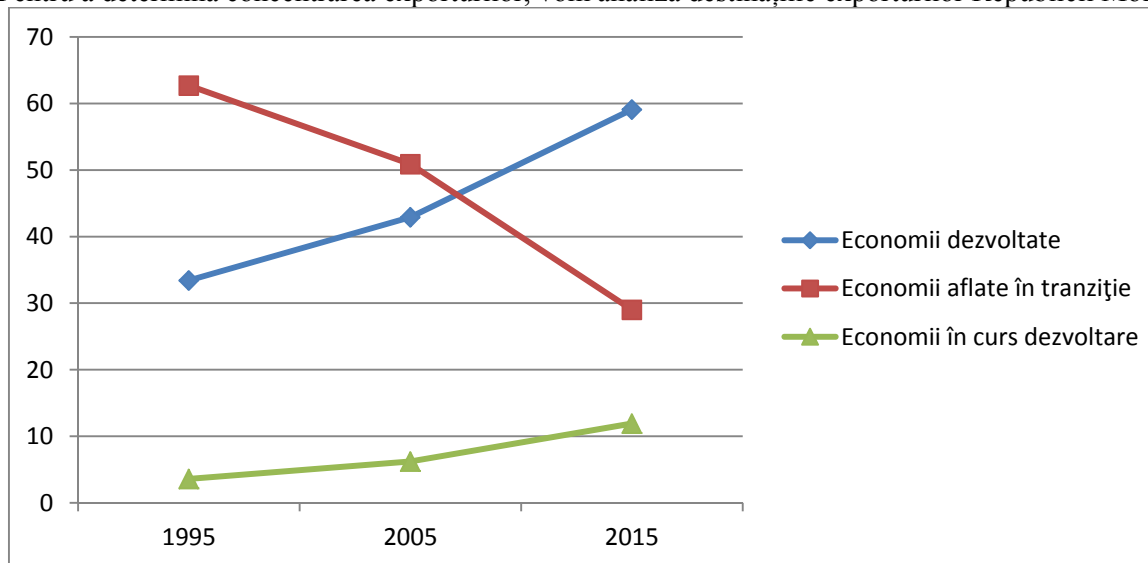


Figura 4. Destinațiile exporturilor Republicii Moldova

Sursa: Elaborat de autor în baza datelor UNCTAD Handbook of Statistics 2015

În perioada 1995-2005, exportul Republicii Moldova către economiile dezvoltate au crescut de la 33.4% la 59.1%, iar exporturile către economiile aflate în tranziție au scăzut de la 62.7% la 29%. Exportul Republicii Moldova, în această perioadă, a crescut, iar nivelul concentrării a scăzut reprezentând un moment foarte pozitiv. Dintre cele 59.1% către economiile dezvoltate, 55,5% sunt către UE.

În continuare, vom prezenta câteva metode de diminuare a vulnerabilității, care poate apărea ca urmare a unor șocuri ce pot duce la scăderea exporturilor, propuse de UNDP.

Prima metodă propusă o constituie creșterea consumului intern. „Dată fiind vulnerabilitatea statelor sărace la șocuri economice și financiare externe, factorii de decizie politică ar putea să întreprindă măsuri

pentru întărirea cererii interne ca o modalitate de diminuare a dependenței de exporturi și construirea unor sisteme de producție mai reziliente pe termen lung.”[2]

O altă metodă, prin care poate fi diminuată vulnerabilitatea cauzată de riscurile din comerț constă în diversificarea exportului. „Diversificarea exporturilor are drept scop atenuarea acestor riscuri, inclusiv volatilitatea și instabilitatea veniturilor din export – care, la rândul lor, au efecte adverse macro-economice asupra creșterii economice, ocupării forței de muncă, planificării investițiilor, capacității de export, rezervelor valutare, inflației, exodului de capital și, inter alia, de rambursare a datoriei”. [2]

Diversificarea produselor exportate poate avea loc pe trei direcții majore:

- orizontală (care are loc în interiorul unui sector);
- verticală (care are loc prin dezvoltarea unui alt sector);
- pe diagonală (utilizarea importurilor pentru a produce exporturi).

Diversificarea partenerilor de export poate fi o altă metodă, prin care poate fi diminuată vulnerabilitatea cauzată de riscurile din comerț. „Statele pot lua în considerare diversificarea piețelor de export pentru a reduce dependența de câteva surse de cerere sau pot stimula comerțul intra-regional, prin îmbunătățirea transportului și simplificarea procedurii vamale și procedurilor de inspecție”. [2] Cooperarea regională este cheie pentru Republica Moldova, pentru a putea exploata economiile de scară.

Astfel, trage formula următoarele **concluzii**:

- În perioada 2005-2010, Republica Moldova a avut o dependență mai mică de exporturi decât media statele aflate în proces de tranziție;
- Republica Moldova a înregistrat, în 2014, un rezultat aproape identic cu economiile statelor aflate în tranziție și cu economiile statelor în curs dezvoltare;
- Diminuarea dependenței Republicii Moldova de exporturi nu a fost cauzată de o scădere a PIB-ului;
- Exportul Republicii Moldova către statele dezvoltate a crescut considerabil.

Bibliografie:

1. Briguglio LINO, Gordon CORDINA, Stephanie BUGEJA, Nadia FARRUGIA. Conceptualizing and measuring economic resilience. https://www.um.edu.mt/_data/assets/pdf_file/0012/205104/Briguglio_Resilience_Article_for_Comsec_Yearbook_13Jan13.pdf, citat 11.06.2015.
2. Export dependence and concentration, UNDP. Disponibil: http://www.undp.org/content/dam/undp/library/Poverty%20Reduction/Inclusive%20development/Towards%20Human%20Resilience/Towards_SustainingMDGProgress_Chapter1.pdf;
3. UNCTAD Handbook of Statistics 2010, disponibil: http://unctad.org/en/Docs/tdstat35_en.pdf;
4. UNCTAD Handbook of Statistics 2015. Disponibil: http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/tdstat40_en.pdf;
5. “Small Island Developing States and Their Economic Vulnerabilities”, LINO BRIGUGLIO, Foundation for International Studies of the University of Malta;
6. Trade Openness and Developing Countries’ Vulnerability: Concepts, Misconceptions, and Directions for Research, PIERLUIGI Montalbano, 2011;
7. World Trade Organization, World Trade Report 2014. Disponibil: https://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/world_trade_report14_e.pdf.

EVOLUȚIA GEODEMOGRAFICĂ A REGIUNII DE DEZVOLTARE SUD ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII REGIONALE A REPUBLICII MOLDOVA

Conf. univ. dr. Mihai HACHI, ASEM, AȘM,
mihaihachi@gmail.com

The since the population is dynamic and requires a systematic and systemic analysis the population presents both theoretical significance and practical. Actuality of the study is determined by from the fact that the knowledge of human potential should support the development of demographic, social and economic policies.

Cuvinte-cheie: dezvoltare regională, Regiunea de Dezvoltare Sud, dinamica populației, mișcare naturală și mișcare mecanică a populației

Metode de cercetare: statistico-matematică, grafo-analitică, comparativă, cartografică

Introducere. Preluând experiența statelor Uniunii Europene, Republica Moldova, prin aspirația de integrare europeană și angajamentele pe care și le-a asumat, în scopul asigurării unei dezvoltări socio-economice eficiente și durabile, a aprobat legea nr. 438 din 28.12.2006, care asigură cadrul legal al dezvoltării țării prin regiuni dezvoltare. În prezent, din cele șase regiuni de dezvoltare preconizate pentru a fi puse în aplicare, doar 3 sunt funcționale, una dintre acestea fiind R.D. Sud. Regiunea de Dezvoltare Sud a fost creată, în anul 2010, cu scopul de a contribui la dezvoltarea social-economică echilibrată în cele 8 raioane componente ale sale. Activitatea R.D. Sud a fost organizată în baza Legii Nr. 438 privind dezvoltarea regională, Hotărârea Guvernului nr. 127 din 08.02.2008 și Regulamentul de activitate [1].

Printre multiplele componente ale dezvoltării socio-economice, se înscrie și cea socio-demografică, dat fiind impactul direct, pe care îl are aceasta asupra altor componente. Prin acest studiu, se urmărește analiza caracteristicilor și tendințelor dinamicii geodemografice a Regiunii de Dezvoltare Sud la nivelul unităților administrativ-teritoriale primare, care ar permite factorilor de decizie să-și fundamenteze măsurile, acțiunile, strategiile de dezvoltare socio-economică a regiunii, având la bază componenta socio-demografică.

Populația reprezintă o componentă esențială a dezvoltării. Studiarea populației sub aspect cantitativ și calitativ prezintă importanță atât teoretică, cât și practică, întrucât populația reprezintă o componentă dinamică și necesită o analiză sistematică și sistemică. Actualitatea studiului dat este determinată de faptul că cunoașterea potențialului uman trebuie să stea la baza elaborării unor politici demografice, sociale și economice efective.

În scopul creării unui sistem regional de statistică, menit să servească la analizele economice, sociale, socio-demografice, precum și pentru elaborarea politicii regionale la nivelul fiecărei țări UE a elaborat sistemul NUTS (Nomenclatorul Unităților Teritorial Statistice) 1, 2, 3, care, sub aspect demografic, s-ar cuprinde în limitele indicate în tabelul 1.

Tabelul 1

Praguri demografice NUTS [2]

Nivelul	Număr persoane	
	Minim	Maxim
NUTS 1	3 000 000	7 000 000
NUTS 2	800 000	3 000 000
NUTS 3	150 000	800 000

Sursa: Raportul UE-1991

Aceste repere ar fi trebuit luate în considerare și de factorii de decizie din R. Moldova la elaborarea structurilor regionale de diferit rang. Se impune nevoia de a armoniza unitățile de statistică regională pentru a putea dispune de date comparabile în timp și spațiu.

Componenta Regiunii de Dezvoltare Sud (RDC). Regiunea de Dezvoltare Sud a Republicii Moldova este situată în partea sudică a țării și cuprinde 8 raioane (Basarabeasca, Cahul, Cantemir, Căușeni, Cimișlia, Leova, Ștefan-Vodă și Taraclia). Suprafața totală a regiunii este de 7379 km² sau 22% din suprafața totală a țării, fiind cea mai mică dintre regiunile de dezvoltare puse în aplicare până în prezent. Majoritatea raioanelor din regiune sunt părți componente a două euroregiuni: „Dunărea de Jos” și „Siret-Prut-Nistru”. R.D. Sud cuprinde 296 de localități, dintre care: 11 așezări urbane, 6 sate din componența acestora, 198 de sate-reședință (centre de comună) și 112 de sate din componența comunelor (tabelul 2).

Tabelul 2

Organizarea administrativă a R.D. Sud din Republica Moldova la 01.01.2016 [3]

	Municipii	Orașe	Sate din componența orașelor (municipiilor)	Comune (sate-reședință)	Sate din componența comunelor	Total localități
R. Moldova	5	61	41	916	659	1682
RDS	-	11	6	198	112	296
Raioane:						
1. Basarabeasca	-	1	-	6	3	10
2. Cahul	-	1	1	36	17	56
3. Cantemir	-	1	-	26	24	51
4. Căușeni	-	2	1	28	17	48
5. Cimișlia	-	1	3	22	13	39

6. Leova	-	2	1	23	14	40
7. Ștefan Vodă	-	1	-	22	3	26
8. Taraclia	-	2	-	13	11	26

Dinamica numerică a populației. Populația R.D. Sud constituie rezultatul evoluției politice, sociale și economice în timp, marcată de numeroase evenimente și transformări socio-economice profunde. Populația, în raioanele de sud ale republicii, au avut o evoluție similară întregii republici din perioada postbelică, creșterea cea mai mare fiind înregistrată în anii '60-'80 ai secolului al XX-lea pe baza sporului natural pozitiv al populației (tabelul 3)

Tabelul 3

Dinamica populației în raioanele R.D. Sud la recensămintele petrecute în teritoriul actual al Republicii Moldova

	1959	1970	1979	1989	2004
Basarabeasca	12.868	16.087	16.649	17.028	17.786
Cahul	64.396	75.095	80.381	80.758	83.743
Cantemir	33.846	48.399	51.399	52.032	56.129
Căușeni	56.753	66.778	67.095	65.524	68.671
Cimișlia	41.584	40.866	40.566	38.285	48.067
Leova	27.641	36.275	36.812	37.308	36.645
Ștefan-Vodă	62.482	67.444	66.148	64.929	62.826
Taraclia	23.950	27.014	27.353	27.596	29.398
TOTAL	383.767	463.361	476.548	478.112	500.721

Sursa: datele recensămintelor din 1959, 1970, 1979, 1989 și 2004

Dinamica populației, în acest interval de timp, a fost una pozitivă pentru majoritatea unităților administrativ-teritoriale.

În evoluția populației R.D. Sud, în intervalul 1989-2016, pot fi diferențiate 2 perioade distincte: prima – în intervalul 1989-1999, populația, în raioanele ce fac, actualmente, parte din componența R.D. Sud, înregistrează o evoluție constantă, chiar cu o ușoară creștere, populația depășind pragul de 500 mii locuitori în 1994, urmată de o perioadă de declin lent până în anul 1999. În urma reformei teritorial-administrative, care s-a realizat pe o perioadă scurtă de timp (1999-2003), populația nu s-a modificat considerabil. A doua perioadă de după contrareforma administrativ-teritorială și până în prezent, populația R.D. Sud a fost marcată de un declin demografic, chiar dacă numărul populației a fost mai mare decât în perioada precedentă, creștere determinată de includerea raionului Taraclia în componența R.D. Sud. În acest interval de timp, populația regiunii a scăzut cu circa 10% (tabelul 4). Acest fapt se datorează atât transformărilor de ordin administrativ-teritorial, dar și a celor socio-economice prin care a trecut Republica Moldova în perioada independenței statale. Analiza dinamicii populației, în acest studiu, s-a făcut pe structurile administrativ-teritoriale actuale, din acest motiv dinamica nu este întotdeauna relevantă, deși tendințele acesteia reflectă situația de ansamblu prin care a trecut țara noastră. Descreșterea populației de 90,3 mii persoane este cauzată de valorile bilanțului natural negativ și a soldului migrației negativ al populației în majoritatea unităților administrativ-teritoriale (tabelul 4).

Tabelul 4

Dinamica populației prezente în Regiunea de Dezvoltare Sud pe raioane în perioada 1989-2016 [4]

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Basarabeasca	44,1	44,1	43,8	43,7	43,6	43,6	43,5	31,9	31,6	31,5	31,9
Cahul	86,4	87,6	87,7	88,5	87,9	88,2	88,0	88,9	88,9	88,9	89,1
Cantemir	58,9	59,2	59,7	60,3	60,7	61,2	61,3	64,6	64,7	64,8	65,0
Căușeni	73,7	73,8	73,5	73,3	72,6	72,3	72,2	71,4	71,3	65,3	65,8
Cimișlia	58,6	60,4	60,4	60,6	61,2	61,5	61,8	61,3	61,2	61,3	61,4
Leova	53,4	50,9	50,9	51,0	51,6	51,9	52,1	55,9	55,7	55,7	55,7
Ștefan-Vodă	76,3	76,5	76,3	76,2	76,1	76,1	75,9	75,8	75,6	75,5	76,3
Taraclia	44,7	44,9	44,8	45,2	45,8	46,0	46,1	48,8	48,5	48,4	48,1
Total RDS	496,1	497,4	497,1	498,8	499,5	500,8	500,9	498,4	497,5	491,4	493,3

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2015	2016
Basarabeasca	29,8	29,6	29,0	28,9	28,9	28,7	28,8	28,7	27,6	27,4
Cahul	126,2	126,1	119,2	119,2	119,1	118,9	118,9	118,9	117,6	117,2
Cantemir	64,6	64,6	60,0	61,3	61,3	61,3	61,4	61,2	59,2	59,0
Căușeni	93,6	93,3	90,6	90,4	90,4	90,2	89,9	89,7	87,8	87,5
Cimișlia	65,2	64,9	60,9	60,8	60,8	60,4	60,2	59,9	57,3	57,1
Leova	55,2	54,9	51,1	51,6	51,8	51,8	51,8	51,7	50,9	50,7
Ștefan Vodă	73,9	73,7	70,6	70,5	70,5	70,4	70,3	70,2	67,2	66,3
Taraclia	45,6	45,2	43,1	43,0	43,0	42,8	42,6	42,5	39,4	39,2
Total RDS	554,1	552,3	524,5	525,7	525,8	524,5	523,9	522,9	507,0	504,4

Raioanele din sudul Republicii Moldova au avut, în toate timpurile, o creștere naturală a populației superioară celorlalte regiuni. Făcând o analiză comparativă a potențialului uman al unităților administrativ-teritoriale din componența R.D. Sud, constatăm că ponderea acestora în cadrul regiunii este diferită: de la peste 1/5 din totalul populației (raionul Cahul), la 10 la 20% (Căușeni, Ștefan Vodă, Cantemir, Cimișlia și Leova), la sub 10% din totalul populației pe care o au raioanele (Taraclia și Basarabeasca). Raionul Basarabeasca are cel mai mic număr al populației printre raioanele republicii (tabelul 3). Dacă considerăm populația raionului Cahul, UTA cu cel mai mare număr al populației din regiune – 100%, atunci câteva UTA au sub 50%, comparativ cu prima clasată, raioanele Taraclia având 40% din efectivul raionului Cahul, iar Basarabeasca fiind de aproape 5 ori mai mic decât UTA cu cel mai mare număr al populației, ceea ce impune o modificare a structurii administrativ-teritoriale, în perspectiva dezvoltării regionale, a descentralizării teritoriale și economico-financiară (tabelul 5).

Tabelul 5

Caracteristica comparativă a potențialului uman al raioanelor R.D. Sud (01.01.2016)

	Numărul populației (mii. loc.)	Ponderea populației în RDS (%)	Raportul populației față de cel mai populat raion (Cahul=100)
1. Basarabeasca	27,4	5,4	23
2. Cahul	117,2	23,2	100
3. Cantemir	59,0	11,7	50
4. Căușeni	87,5	17,3	75
5. Cimișlia	57,1	11,3	49
6. Leova	50,7	10,1	44
7. Ștefan-Vodă	66,3	13,1	56
8. Taraclia	48,1	9,5	41

Sursa: calculat în baza datelor BNS

Analiza dinamicii populației R. D. Sud, la nivelul unităților administrativ-teritoriale primare în intervalul 2004-2015, atestă faptul că cea mai mare parte a localităților au înregistrat un declin al populației: 264 din 296 de localități, ceea ce constituie 90% și doar în 32 de localități (10%) s-a înregistrat o ușoară creștere a efectivului numeric al populației (figura 1, 2)*.

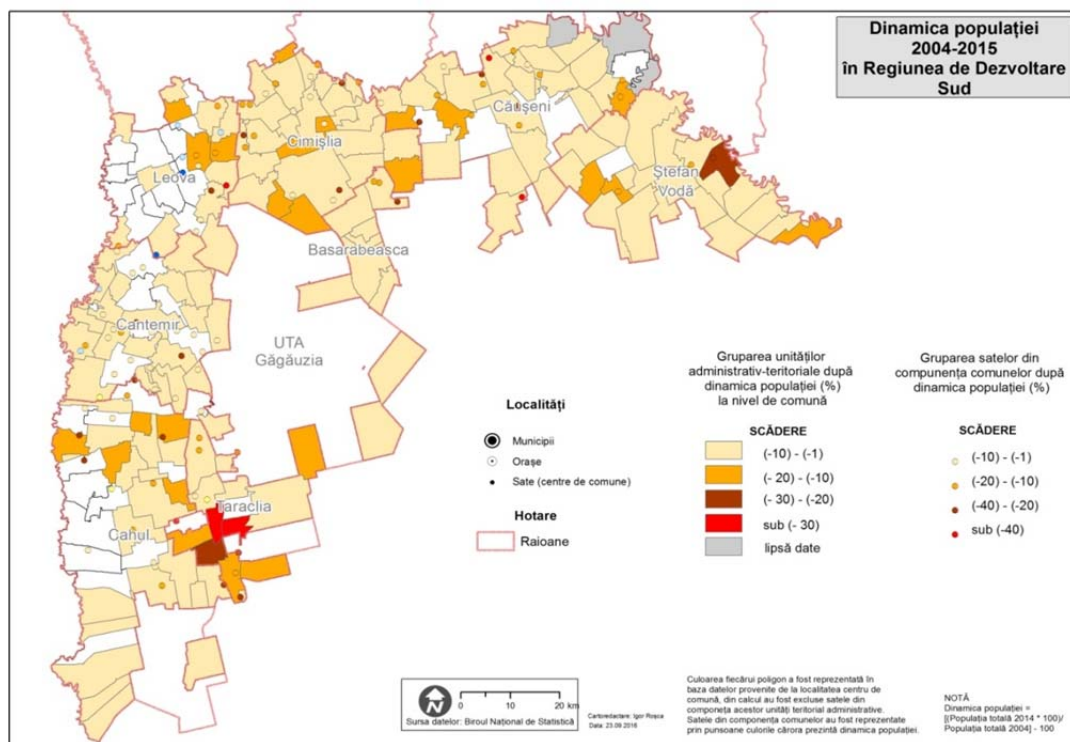


Figura 1. Dinamica populației în R.D. Sud, la nivelul unităților administrativ-teritoriale primare, care au înregistrat un declin al populației

* – procesarea cartografică a fost realizată de drd. Roșca Igor

Cauzele principale ale declinului demografic, accentuat în Regiune de Sud, sunt similare celor din întreaga republică: criza socio-economică, lipsa locurilor de muncă bine plătite, lipsa oportunităților, sociale, civilizaționale și de securitate ale populației, ajustate de caracterul permisiv al migrației, care a căpătat o amploare deosebit de mare la nivelul întregii republici.

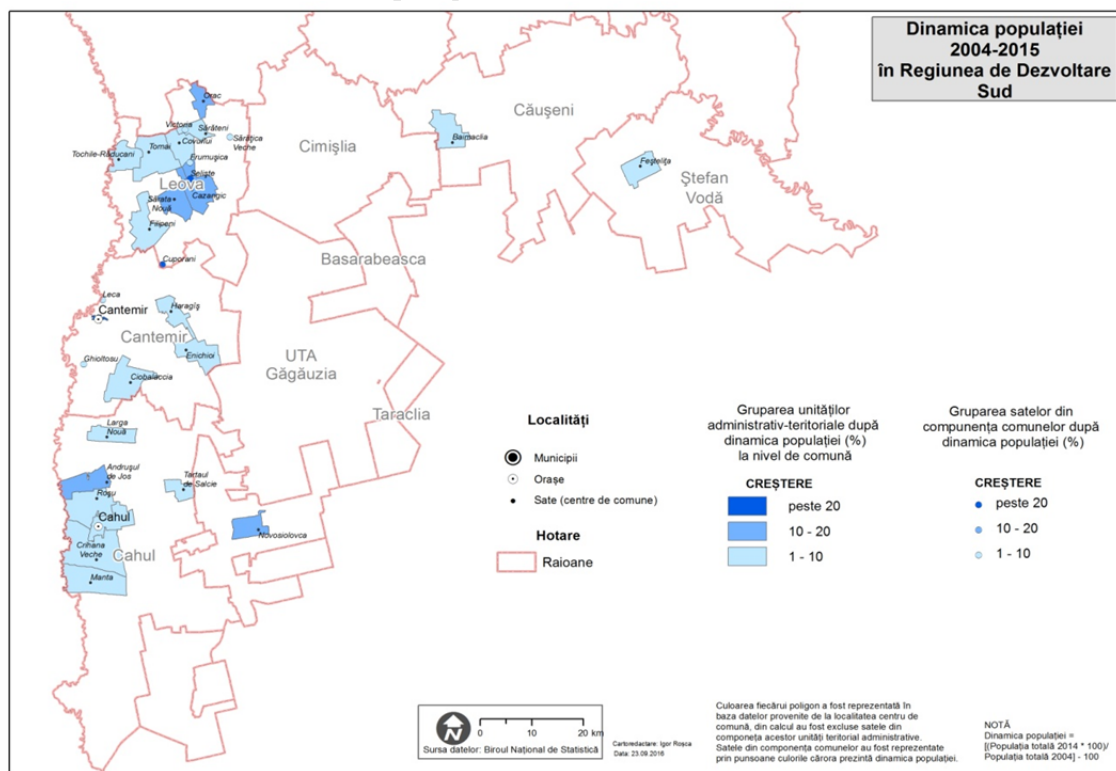


Figura 2. Dinamica populației în R.D. Sud, la nivelul unităților administrativ-teritoriale primare, care au înregistrat o creștere a populației

Creșterea populației în câteva zeci de localități situate preponderent în lunca Prutului s-au datorat gradului de stabilizare mai mare al populației acestor localități cu o populație mai tânără, în ansamblu, comparativ cu media regională.

Gradul cel mai mare de stabilitate al populației, din punct de vedere al dinamicii acesteia, îl constituie localitățile de dimensiuni mari și mijlocii, poziționate favorabil față de capitală sau centrele regionale importante, cum ar fi: Cahul, Căușeni, vecinătatea orașelor Galați, Huși din România. Tendința pozitivă de creștere a populației în localitățile aflate în arealul văii Prutului s-ar putea datora și instrumentului politicii de vecinătate a UE în raport cu R. Moldova, care a fost Micul Trafic la Frontieră, demarat în 2009, dar care și-a pierdut semnificația după intrarea în vigoare a acordului de circulație liberă, în spațiul UE, a cetățenilor Republicii Moldova în 2014.

În concluzie, putem afirma:

- În intervalul 2004-2015, localitățile R.D. Sud din R. Moldova au evoluat, în mod diferit, în ceea ce privește dinamica populației. R.D. Sud a înregistrat un recul al populației mult mai accentuat decât regiunea de Dezvoltare Centru.
- Studiul a demonstrat evoluția diferită a localităților umane: cele mai stabile sunt localitățile de dimensiuni mari și mijlocii, cele mici fiind cele mai vulnerabile.
- Situația demografică pe localități cu dimensiuni diferite solicită abordarea lor diferențiată în cadrul politicii demografice care urmează a fi aplicată.
- Se recomandă revizuirea criteriilor de identificare a orașelor, cel utilizat, actualmente, este depășit și nu corespunde criteriilor de dezvoltare a localităților umane din perspectiva europeană a dimensiunii urban-rural.

Bibliografie:

1. Evoluția demografică a Republicii Moldova. Coord. Matei, C., Hachi M. Chișinău, ASEM, 2014.
2. Anuarul Statistic al Republicii Moldova (1989-2014). Biroul Național de Statistică. Chișinău: Statistica.
3. Recensământul populației din 2004 / Biroul Național de Statistică. Culegere statistică (în 4 volume) / Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova. - Chișinău, 2006.
4. www.statistica.md
5. <http://lex.justice.md/md/312874/> Legea cu privire la organizarea administrativ-teritorială a R. Moldova (accesat 11.08.2016)
6. http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/ro/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.1.6.html
3. http://www.statistica.md/public/files/publicatii_electronice/Anuar_Statistic/2015/Anuar_statistic_2015.pdf

INTERNAȚIONALIZAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR: REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

**Conf.univ. dr. Maia PISANIUC,
Catedra REI, ASEM
e.mail:pisaniucmaia@mail.ru**

Higher education in the Republic of Moldova faces many challenges: the reduction of the student body, low levels of financing, as well as the requirement of alignment to the European standards of higher education. The internationalization of the education process can lead to the settlement of these issues and it is also an important tool in academic development, fulfilling the needs of the medium and allowing the adjustment to the existing quality standards on an institutional and national level. This paper aims at analyzing the current stage reached by institutions in the internationalization process, describing the actualities and outlining the prospects.

Învățământul superior din Republica Moldova se află în fața unor provocări: pe de o parte legate de supraviețuirea lor în situația de reducere a studenților, finanțării insuficiente și alinierea la standardele învățământului superior european. Internaționalizarea învățământului poate conduce la soluționarea problemelor în cauză și devine un instrument important în dezvoltarea academică, răspunzând cerințelor mediului și permițând alinierea la standardele de calitate existente la nivel instituțional și național. Articolul de față își propune analiza stadiului atins în realizarea procesului de internaționalizare al instituțiilor,

descrierea realităților și trasarea perspectivelor.

Key words: *Învățământul superior, internaționalizarea, vizibilitatea internațională, cercetarea științifică, managementul academic*

JEL: I23 Higher Education; Research Institutions

Introducere

Analiza stadiului actual de dezvoltare a învățământului superior autohton relevă două tendințe majore: creșterea preocupărilor, pe de o parte, a dobândi „vizibilitate internațională” și creșterea numărului studenților străini. Prin prezenta lucrare, ne propunem să analizăm modul în care internaționalizarea universităților autohtone este conștientizată și asimilată. Ca metode de cercetare, am folosit: analiza, sinteza, deducția.

Utilizând, cu titlu ilustrativ, experiența acumulată de Academia de Studii Economice a Moldovei în cooperarea internațională, precum și exemplele oferite de practica internațională, vom prezenta o analiză a direcțiilor posibile de dezvoltare academică pe plan internațional.

Internaționalizarea nu este un scop în sine, ci cuprinde „eforturile sistematice depuse pentru adaptarea învățământului superior la cerințele și provocările globalizării societății, a economiilor naționale și a pieței muncii”. Astfel, internaționalizarea devine un instrument important în dezvoltarea academică, răspunzând cerințelor mediului și permițând ameliorarea și alinierea standardelor de calitate existente la nivel instituțional și național (formulată de Van derWende în 1997 (citată de Qiang, 2003).

Una din cele mai frecvente definiții îi aparține lui Jane Knight, care a afirmat că „*Internaționalizarea este procesul de integrare al unei dimensiuni internaționale, interculturale și globale în scopul, funcțiile și livrarea educației postsecundare*”. Internaționalizarea educației, conform lui Knight, este un proces cu două componente principale – „internaționalizarea acasă” și „internaționalizarea în străinătate”. Internaționalizarea (campusului) de acasă presupune strategii și abordări pentru dezvoltarea activităților care îi ajută pe studenți să dobândească înțelegere internațională și abilități interculturale. Internaționalizarea în străinătate presupune mobilitatea transnațională a studenților, a profesorilor, a programelor, a cursurilor, a curriculumului și a proiectelor.

OCDE definește internaționalizarea în termeni generali, conform lui Pricopie, ca fiind „totalitatea proceselor al căror efect combinat, planificat sau nu, este de a asigura dimensiunea internațională a experienței învățământului superior în universități și instituții similare de educație”.

La momentul de față, universitățile din țară sunt antrenate în creșterea vizibilității internaționale.

Motivațiile universităților sunt multiple, fie că este vorba de activități de formare fie de cercetare științifică. Printre factorii de presiune asupra managementului academic (Qiang, 2003), se remarcă următorii:

(1) *evoluția pieței muncii*, care solicită, din ce în ce mai mult, absolvenți adaptați cerințelor noii economii: în afara cunoștințelor teoretice și a abilităților practice, aceștia trebuie să cunoască mai multe limbi străine și să aibă competențe sociale și multiculturale;

(2) *specializarea cercetării științifice* solicită adesea resurse sporite, insuficiente pe plan local, impunând formarea de consorții și rețele științifice internaționale;

(3) *atragera studenților străini* în cadrul programelor de studii și/sau cercetare dezvoltate de universități, asigurând adesea resurse financiare neneglijabile pentru universitate;

(4) *utilizarea noilor tehnologii ale informației și comunicării*, care permite depășirea barierelor geografice în oferirea de servicii academice performante.

Dacă analizăm activitățile academice, distingem trei dimensiuni ale activității de internaționalizare:

- 1) *la nivelul proceselor de învățământ*: mobilități studențești, dezvoltare curriculară, modernizare pedagogică, dezvoltare de programe cu dublă diplomă sau delocalizării de diplome în străinătate;
- 2) *la nivelul activităților de cercetare*: mobilități ale cadrelor didactice și cercetătorilor, participarea la rețele tematice europene și extracomunitare, recrutare de personal la nivel internațional;
- 3) *la nivelul relațiilor cu societatea*: dezvoltarea de parteneriate public-private, participarea la programe naționale și europene de finanțare.

Din perspectiva atitudinii managementului academic față de promovarea și implementarea programelor de internaționalizare, pe activități, de tipul: dezvoltare curriculară, mobilități studențești și ale personalului didactic, atragerea de studenți internaționali.

Specifică practicilor occidentale din anii '70-'80, această abordare cunoaște o largă răspândire în universitățile românești și cele din Republica Moldova.

Deși aceasta poate fi realizată pe baza proiectelor internaționale bine definite, principalul dezavantaj al acestei abordări rezidă în fragmentarea și lipsa coordonării între activități, ceea ce diminuează rezultatele procesului de internaționalizare, creează dificultăți în comunicarea internă și externă și consumă resurse suplimentare.

În contextul actual, există o necesitate crescândă pentru abordarea dezvoltării academice din perspectiva competențelor studenților, cadrelor didactice și cercetătorilor. Astfel, *obiectivul principal al internaționalizării este dezvoltarea cunoștințelor, aptitudinilor, atitudinilor și valorilor care să fie recunoscute la nivel internațional (Jackson, 2003)*. Interesul acestei abordări constă în faptul că răspunde cerințelor pieței muncii. Principala dificultate constă în insuficiența informațiilor necesare pentru identificarea competențelor specifice, fapt ce ar putea fi remediat, odată cu adoptarea cadrului european și național al competențelor.

Modernizarea managementului academic vizează, în primul rând, crearea cadrului legislativ pentru implementarea strategiilor universitare. Autonomia universitară este decisivă din perspectiva stabilirii priorităților instituționale în învățământ și în predare, dezvoltarea resurselor umane specializate, stabilirea conținutului curricular, managementul resurselor proprii și a imaginii instituționale.

Suținerea programelor de dezvoltare și de modernizare necesită resurse importante. În acest sens, universitățile trebuie să aibă capacitatea de atragere de fonduri suplimentare provenind de la partenerii tradiționali – bugetul de stat sau programele comunitare –, dar și de la parteneri atipici – mediul de afaceri, asociații profesionale, studenți și absolvenți

Un rol important în procesul de internaționalizare îl are managementul universitar al relațiilor internaționale

- cooperarea internațională: selecția partenerilor în funcție de posibilitățile de dezvoltare a unor schimburi de cercetători și cadre didactice de înalt nivel, proiecte comune, rețele de excelență;
- solidaritatea universitară: susținerea activităților de cercetare și formare doctorală, asigurarea accesului la echipamente și resurse specializate;
- nonselecția: bazată pe contactele individuale și oportunitățile identificate ad hoc, fără conexiune cu strategia instituțională.

În majoritatea universităților, autohtone, precum și cele din Europa de Sud-Est, cooperarea internațională se află în coordonarea unui prorector responsabil cu relațiile internaționale sau sub autoritatea directă a rectorului / președintelui universității.

Responsabilul de relații internaționale este, de regulă, cel care stabilește strategia de dezvoltare internațională, singur sau asistat de un consiliu de administrație sau de o comisie de relații internaționale a Senatului universitar (Stanek, 2006).

La nivelul universităților de anvergură, relațiile internaționale sunt gestionate pe spații lingvistice sau geografice, ceea ce permite adaptarea culturală la caracteristicile partenerului (Baussart, 2006; Brătianu și Lefter, 2001). De asemenea, departamentele internaționale ale marilor universități occidentale, în special cele de sorginte anglo-saxonă, au în componență structuri specializate pentru atragerea de finanțări din programe europene și încheierea de parteneriate cu sectorul privat.

Conform unui sondaj pe bază de chestionar al Comisiei Europene în mediul universitar (Aubé, 2006), activitățile specifice departamentelor de relații internaționale din mediul universitar sunt, în ordinea importanței: mobilitățile studențești **Erasmus(98%)**, **mobilitățile studenților străini (75%)**, **mobilitățile cadrelor didactice și ale cercetătorilor (50%)**, **gestionarea acordurilor de cooperare (48%)**.

Provocările asociate internaționalizării sunt necesare datorită scăderea finanțării în sectorul educației, care afectează țările în mod diferențiat; competiția tot mai mare între instituții, determinată și de creșterea importanței topurilor naționale și internaționale pentru clasificarea instituțiilor, topuri/clasificări folosite, într-o anumită măsură, de studenți pentru selectarea instituțiilor; cererea în creștere pentru folosirea limbii engleze în cercetare și predare și implicațiile acesteia pentru patrimoniul cultural și lingvistic, dar și cerințele implicite pentru instituțiile de învățământ superior și pregătirea facultăților și a personalului academic pentru cercetarea și predarea în limba engleză; și creșterea competiției între companiile internaționale, care doresc să atragă absolvenții foarte bine pregătiți. Aceștia sunt câțiva din factorii externi principali, care au avut impact asupra strategiilor de internaționalizare desfășurate în momentul actual.

Conform Global Survey Report realizat de IAU în 2012, „Internaționalizarea devine un proces tot mai complex și IAU a recunoscut de mult faptul că nu este proces de „alie unică”. Câteva din concluziile Global Survey report subliniază faptul că „activitățile de internaționalizare de maximă prioritate sunt similare în toate instituțiile indiferent de talia acestora”. Cu toate acestea, importanța acordată fiecărei activități diferă destul de dramatic. Colaborările în cercetare sunt, în mod cert, focusul prioritar pentru instituțiile de talie mare, în timp, de mobilitatea outgoing pentru studenți este pe primul loc pentru instituțiile mici.”. De asemenea, internaționalizarea pare să fie legată de mărirea instituției, deoarece cu cât este mai mare instituția, cu atât aceasta este mai importantă pentru conducerea ei. Una din mențiunile raportului subliniază

faptul că prioritățile instituțiilor de învățământ superior în Europa par să fie în conformitate cu liniile de acțiune ale Procesului Bologna și aspectelor Strategiei de la Lisabona, care se concentrează doar pe anumite elemente ale „înternaționalizării acasă” și „înternaționalizării în străinătate”.

Conform unui studiu denumit „Tendențe ale Mobilității Studenților Internaționali 2013” și conform datelor UNESCO din 2013, populația studenților internaționali a ajuns la aproape 3.6 milioane în întreaga lume în 2010. Populația studenților internaționali a crescut cu aproape 50% din 2004 până în 2010 (2.5 milioane, în 2004). Competiția pentru studenți internaționali devine mai intensă și mai complexă, așa cum reiese din împărțirea globală între cei patru jucători principali – SUA, Marea Britanie (UK), Australia și Canada. Deși se preconizează o continuă creștere, per total la nivel global, a studenților mobili, caracteristicile raportate la țara de proveniență, destinația de studiu și nivelul de studiu sunt în schimbare.

În primul deceniu al secolului 21, numărul studenților mobili la nivel global aproape s-a dublat de la 2.1 milioane în 2000 la 4.1 milioane în 2010, creșterea anuală fiind, în medie, de 7,2% (OECD, 2012). Conform OECD (2012), Europa este destinația preferată de cei care studiază în afara țării lor, având 41% studenți internaționali. America de Nord are 21% din totalul studenților internaționali. Cu toate acestea, regiunile cu cea mai puternică dezvoltare, atractive ca destinații de studiu sunt America Latină și Caraibe, Oceania și Asia, reflectând internaționalizarea universităților într-un număr tot mai mare de țări”.²⁰

Conform Institutul Tendințelor Educaționale în Mobilitatea Internațională a Studenților, în prezent, unu din cinci studenți este originar din China sau India - țări cu peste 700.000 de studenți înscriși într-un sistem de învățământ superior de peste hotare. Doar în SUA, cele două țări reprezintă 84% din numărul total de studenți din creșterile globale în 2000-2001 și 2010-2011 (IIE Open Doors 2011).

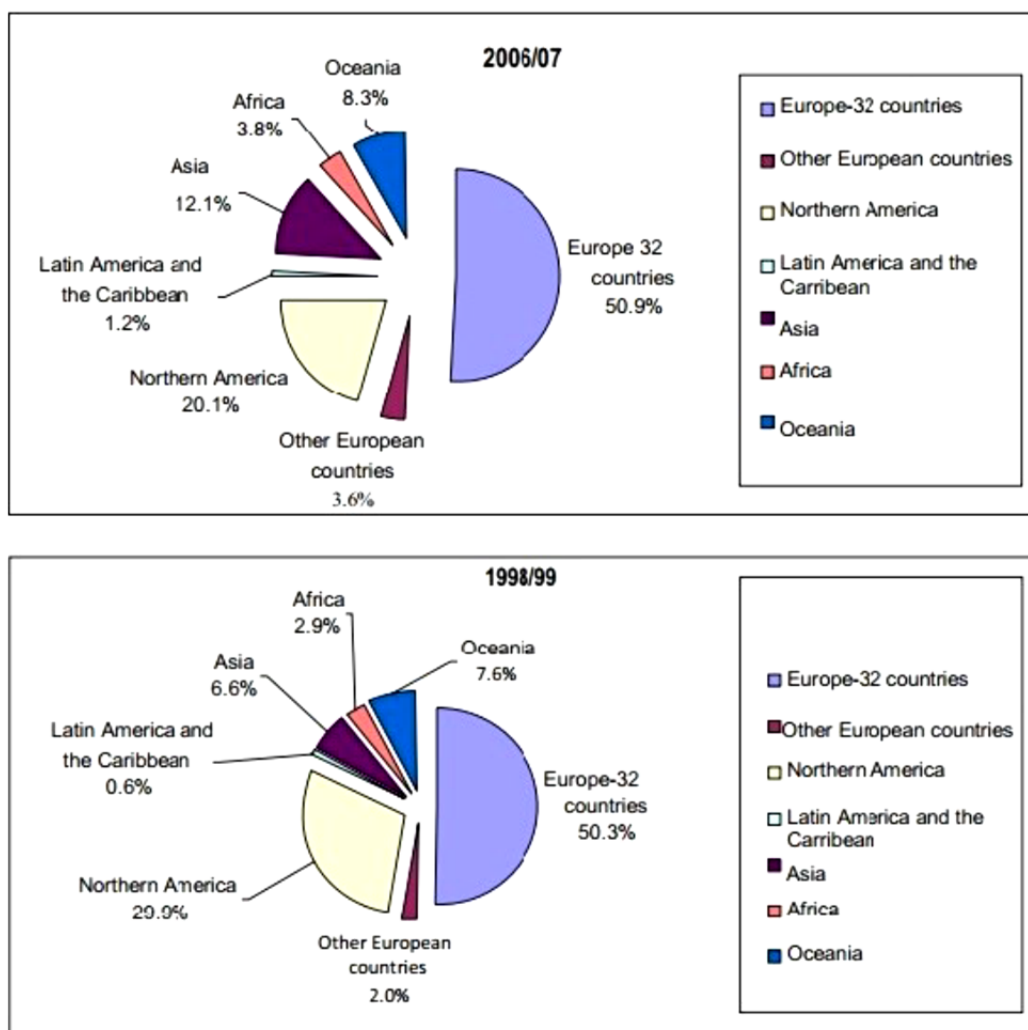


Figura 1. Distribuția studenților din afara țării lor de origine (studenți străini) de-a lungul regiunilor în întreaga lume în 1998/1999 și 2006/2007

Sursa: UOE data collections; ISCED 5/6

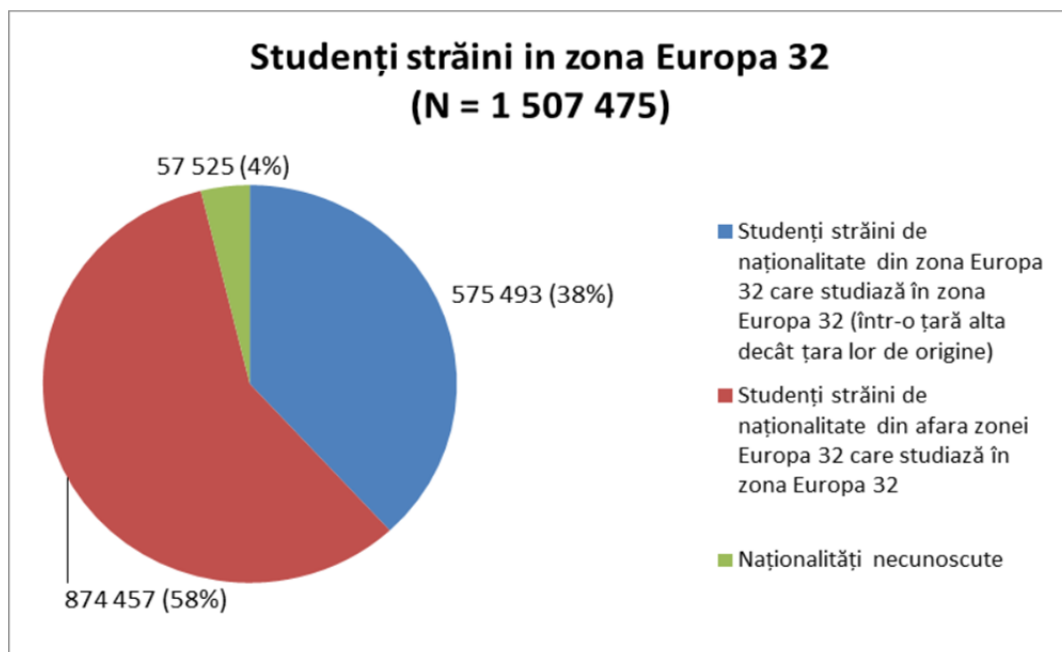


Figura 2. Studenți străini înscriși în perioada 1960-2009
Sursa: Conform Global Survey Report realizat de IAU în 2012

Raportul indică faptul că, **pentru fiecare 35 de studenți, care pleacă printr-un program de mobilitate în străinătate (outgoing credit mobility), doar 10 studenți străini** aleg să studieze într-o universitate din România. În ceea ce privește mobilitatea programelor de studiu, există aproximativ 26.000 de studenți, care aleg să studieze în alte țări și 10.903 studenți străini care vin în România pentru un ciclu academic complet. Aceste cifre arată că rata studenților incoming este de 2.4 mai mică decât rata studenților outgoing pentru un ciclu.

Situația mult mai precară este în universitățile din Moldova, cu toate că instituția ASEM a întreprins o serie de măsuri pentru internaționalizarea învățământului superior. Dar acestea se referă mai mult la mobilitatea studenților și profesorilor, adaptarea programelor de studii la cele din Bologna. La moment, a fost câștigat un proiect TEMPUS, în ce privește adoptarea la nivelul instituțiilor de învățământ superior 8 al unei strategii de internaționalizare. Dar conștientizăm că este necesară racordarea la unele cerințe europene, pentru a supraviețui în condițiile unei concurențe acerbe. Perioada de după adoptarea Strategiei de la Lisabona a Uniunii Europene este caracterizată de o activitate politică pentru realizarea reformelor în vederea promovării excelenței în sectorul public de cercetare. Aceste reforme au inclus evoluții atât la nivel național, cât și organizațional, și anume:

- Introducerea unor modificări legislative pentru a crea organizații de cercetare mai autonome, cu o autonomie de management mai mare și o gestionare centrală de stat redusă;
- Introducerea politicilor naționale de cercetare cu tematici și strategii procedurale explicite și un angajament de a crește beneficiile sociale și economice;
- Introducerea modelelor de finanțare mai competitive și deplasarea echilibrului de finanțare în favoarea alocațiilor bazate pe performanță și a fondurilor orientate spre realizarea scopurilor concrete.

În același timp, accesul nelimitat la Spațiul European de Cercetare presupune, pentru domeniul de cercetare din Republica Moldova, acces la infrastructura performantă de cercetare, atragerea surselor adiționale de finanțare a cercetărilor interdisciplinare, beneficierea de expertiză în domeniile în care nu dispunem de o masă critică suficientă, mobilitatea cercetătorilor în ambele sensuri și reintegrarea acestora în țara de origine, implementarea standardelor europene și internaționale în domeniul științei și inovării din țară, extinderea posibilităților de participare a cercetătorilor și organizațiilor din domeniul CI în programele internaționale de granturi, asigurarea mobilității oamenilor de știință, amplificarea vizibilității științei autohtone în străinătate prin crearea parteneriatelor internaționale, rezolvarea problemelor de interes național prin atragerea expertizei externe, includerea în domeniul cercetărilor științifice autohtone a problemelor regionale și globale, integrarea infrastructurii științifice autohtone în spațiul academic mondial, creșterea numărului articolelor științifice autohtone în revistele cu impact și conștientizarea de către societate a rolului cunoașterii în calitate de forță motrice a dezvoltării.

În procesul de internaționalizare, un rol important îi revine cercetării științifice a universităților, ceea ce le-ar crea posibilitatea de a deveni și centre de cercetare, de a crea condiții de creștere și formare a personalului, a atrage și surse financiare, precum și a externalizarea rezultatelor la nivel european.

Pentru a putea aprecia potențialul actual de externalizarea domeniilor științifice din Republica Moldova, considerăm că este necesar să se aibă în vedere următoarele elemente:

1. *Tendențele și domeniile științifice relevante în procesul de externalizare pe plan internațional.* Actorii din Republica Moldova au mai mari șanse să participe la procesul de externalizare științifică, dacă se încadrează într-unul din domeniile relevante.
2. *Capacitățile organizațiilor cu activități de cercetare-dezvoltare din R. Moldova.* Pentru o evaluare exactă a nivelului de competență în domeniu a acestor organizații, se impune o expertiză complexă. De aceea, pentru atingerea scopurilor, am efectuat o *analiză sumară a capacităților organizațiilor de cercetare-dezvoltare, conform următoarelor puncte:*
 - a. **Vizibilitate internațională:** participarea la proiecte internaționale; participarea la evenimente inovatoare internaționale; obținerea patentelor peste hotare;
 - b. **Experiență în efectuarea cercetărilor orientate spre economie:** participarea la proiecte naționale de transfer tehnologic; participarea la programe de stat în sfera științei și inovării;
 - c. **Capacitate instituțională:** prezența echipamentului modern necesar pentru investigații, care, de obicei, se află în cele mai bune laboratoare; posibilitățile instituțiilor de a efectua analize și testări; calificarea personalului.

O altă formă de internaționalizare o constituie publicațiile ISI. Există o problemă majoră la acest capitol, pe de o parte, lipsa cercetărilor notorii, dar și din cauza lipsei finanțării la acest capitol. Profesorii sunt puși, în situația să suporte singuri cheltuielile de publicare, de participare la conferințe internaționale. Instituțiile nu au nici posibilitate, în unele cazuri, dar nici dorințe de-a contribui financiar la creșterea numărului de publicații ISI, participări la conferințe internaționale notorii.

Pentru a se internaționaliza, este necesară adaptarea structurilor interne la cele internaționale. Anume, de a se dezice de vechile structuri, modalități de alegere, punerea accentului pe autonomia universitară. Aceasta ar eficientiza activitatea instituțiilor de învățământ, ar reduce dublarea catedrelor și numărul nejustificat de facultăți.

Concluzii

Perspectiva integrării în spațiul european al învățământului superior și pe piața mondială a serviciilor educaționale și de cercetare precează universitățile autohtone să se orienteze spre internaționalizare, ca sursă de competitivitate și atractivitate.

Astfel, mobilitatea internațională și dimensiunea interculturală devin axe principale în oferta instituțiilor de învățământ și de cercetare.

Pe plan intern, este necesar ca universitatea să aibă capacitatea de elaborare și implementare a unor strategii și politici de internaționalizare adecvate structurii și necesităților sale, adaptate mediului înconjurător. Un factor important, în acest proces, îl constituie flexibilitatea organizațională și capacitatea de adaptare la schimbare a partenerilor interni și externi.

Universitățile ar trebui să încurajeze accesul echitabil la educație pentru toate categoriile de potențiali studenți, ca o modalitate de a maximiza atingerea potențialului la nivel național; pentru a îmbunătăți potențialul economic al regiunii / țării; pentru a construi un brand puternic pentru universitate.

Bibliografie:

1. QIANG, Z. (2003). „Internationalization of Higher Education: towards a Conceptual Framework”, *Policy Futures in Education*, Vol. 1, Nr. 2: pp. 248 – 260
2. STANEK, V. (2006). „Universités et établissements d’enseignement supérieur: enquête sur lesservices des relations internationales”, *Les Notes d’EduFrance*, Nr. 3 martie: p. 1 - 6, accesat la adresa: <http://www.edufrance.net> bună gestionare a incertitudinilor și incluziune socială în zone dominate de elite
3. LETER Viorel, BOGDAN Anca (2008) *Managementul academic al relațiilor internaționale*, ASE București, www.amfiteatruconomic.ro
4. CUCIUREANU Gheorghe, Internaționalizarea cercetării dezvoltării. Republica Moldova ca piață de externalizare, Revista Economică 2008, ASEM, www.ase.md
5. KNIGHT, J. (2004b). Quality assurance and recognition of qualifications in postsecondary education in Canada. în *Quality and Recognition in Higher Education: The Cross-Border Challenge*. Centre for Educational Research and Innovation and Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris: OECD. pp. 43-62. Online: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-management/oecd/education/quality-and-recognition-in-higher-education_9789264015104-en#page2

6. KNIGHT, J. (2005). An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. în *Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Edited by de Wit, H., Jaramillo, I.C., Gacel-Ávila, J., Knight, J. pp. 1-38. Washington, D.C.: The World Bank.
7. KNIGHT, J. (2006). Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges în *International Handbook of Higher Education*, Vol. I, edited by J.J.F. Forest and P. G. Altbach, pp. 207-227. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
8. Guvernul României 2014. Analiza profiturilor universităților din România pe mai multe dimensiuni: Internaționalizarea și echitatea învățământului superior în România. Accesat www.politici-edu.ro/.../Analiza-profilurilor-univ-din-Romania-pe-mm-dimensiuni-Int.
9. PETCU Vlad, PETCU Alexandra, HÂJ Cezar, SANTA Robert, Cristina-Ramona (2012) *Ghid practic de internaționalizare al învățământului superior din Romania*, București accesat www.politici-edu.ro/.../Analiza-profilurilor-univ-din-Romania-pe-mm-dimensiuni-Int.

CLASA CREATIVĂ – MOTORUL CREȘTERII PRODUCTIVITĂȚII MUNCII ÎN ECONOMIA CREATIVĂ

Lect. sup. Marina POPA, ASEM
socolovschi_marina@yahoo.fr

Richard Florida, rattaché à l'Université Carnegie Mellon de Pittsburgh, à titre d'expert en développement économique, a mentionné: «My core message is that human creativity is the ultimate source of economic growth. Every single person is creative in some way. And to fully tap and harness that creativity we must be tolerant, diverse, inclusive». La classe créative impliquée dans les secteurs d'activité à forte valeur ajoutée et stimulent le dynamisme économique national. Dans cet article, nous avons l'intention de faire valoir que la classe créative est un facteur essentiel dans l'augmentation de la productivité du travail, à savoir dans le développement de l'économie nationale.

Mots clés: classe creative, productivité de travail, antreprenur creativ, projet innovateur, idées, talent.

JEL: J 21 J24 O40 O34 O30 O47

Introducere

Modul de viață al populației este conturat după modelele de producție. În decursul anilor, modelele economice s-au perindat de la epoca agrară, rurală și artizanală spre epoca industrială, care, fiind influențată de progresul tehnologic rapid și consumul de masă, s-a transformat în era serviciilor și a inovațiilor. Noile forme de consum, determinate de personalitatea, rapiditatea și proximitatea indivizilor, reflectă necesitatea implementării unui alt sistem economic adaptat la cerințele excentrice ale consumatorilor actuali.

Introducerea elementelor de noutate în procesul de producere prin implementarea sistemelor de sofisticare a businessului, însoțite de ingrediente, precum creativitatea, imaginația și ideea, ar fabrica bunuri inedite și competitive. În cartea sa „Economia imaginației creative”, Academicianul Dumitru Moldovan menționează că: „Imaginația creativă, însă, este un proces de inventare, de „producere” a unor idei, bunuri economice și circumstanțe necunoscute altădată. Imaginația și intenția sunt forțe fizice reale, capabile să modifice profund realitatea!” [4, pag.66-68]

Definirea unui nou model de creștere economică determinat de creativitate și clasă creativă

Creativitatea umană, în prezent, face diferența în procesul de producere. Această tendință de necontestat reflectă și comportă răsturnări majore, durabile și ireversibile în economiile naționale.

În secolul XXI, creativitatea nu mai este un termen nou, iar economia cu atât mai mult, dar surprinzătoare și esențiale sunt natura și amploarea relației dintre acestea și modul în care ele se combină pentru a crea valoare și bogăție. Încă în anul 2001, John Howkins, decanul departamentului „Industrii Creative” în cadrul Universității Shanghai School of Creativity, China, publică cartea “The Creative Economy: How People Make Money From Ideas”, unde se argumentează rolul creativității în sporirea avuției națiunii.

Creativitatea cunoaște o expansiune extraordinară la nivel mondial. În prezent, toată lumea vrea să fie creativă, fiecare țară dorește să fie creativă, fiecare oraș vrea să fie cunoscut sub numele de "creative city" sau "smart city".

În general, economia creativă este o economie sau o societate, în care oamenii sunt preocupați de capacitatea lor de a avea o idee, în consecință, principalele intrări și ieșiri sunt idei.

În economia creativă, sporirea productivității muncii este determinată de trei factori principali:[1]

✚ Nivelul de dezvoltare tehnologică;

- Abilitatea de a genera cunoștințe;
- Creativitatea.

Aceste trei elemente sunt într-o sinergie absolută și acționând continuu, urmăresc să sporească productivitatea muncii, în vederea scăderii costurilor și măririi competitivității produselor finale.

Pe de altă parte, combinarea perfectă a acestor elemente depinde de calitatea factorului uman implicat, cu atât mai mult cu cât creativitatea este o competență umană. În acest context, capitalul uman îmbracă trei forme distincte de capital:

- Capitalul social – capabil să folosească tehnologia existentă.
- Capitalul intelectual – responsabil pentru generarea de noi cunoștințe.
- Capital creativ – capabil să genereze noi idei creative.

Autorul american Richard Florida, în cartea sa "The Rise of the creative class", menționează că creșterea economică, competitivitatea economiei naționale, a companiilor este rezultatul implicării active a unei noi clase, numită *clasa creativă*, în frunte cu *antreprenorul creativ*. [1] Prin acest termen, el definește indivizii implicați în procesul de creare și producere a bunurilor și serviciilor.

Persoanele care fac parte din *clasa creativă* aparțin, în mod tradițional, domeniilor creative, cum ar fi arta, designul și comunicarea. În plus, acest concept se referă la lucrători, precum inginerii, cercetătorii, oamenii de știință, informaticienii. Astfel, modelul perfect de sporire a productivității muncii, în economie sau în întreprinderi, constă în îmbinarea eficientă a clasei creatoare cu tehnologia și inovația.

Antreprenorii economiei creative, adesea numiți „antreprenori creativi”, folosesc creativitatea pentru a da frâu liber bogăției lor interioare. Ei posedă mai multe caracteristici specifice, cum ar fi viziunea inovatoare, perspicacitatea financiară, determinarea și rapiditatea în acțiuni, fiind o cerință inerentă la nevoile economiei secolului al XXI-lea [Figura 1].

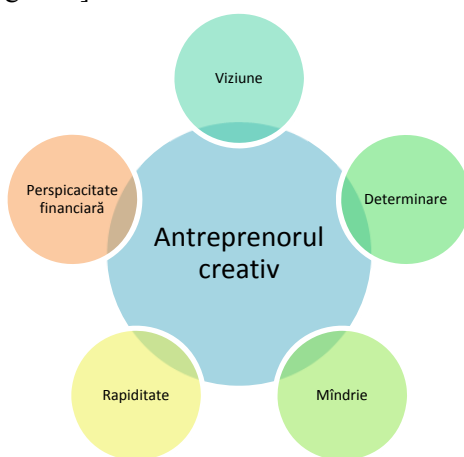


Figura 1. Caracteristicile antreprenorului creativ

Sursa: John Howkins. Comprendre le moteur de la créativité dans une économie creative.

http://www.wipo.int/export/sites/www/sme/fr/documents/pdf/cr_interview_howkins.pdf

În termeni exacți, clasa creativă, prin managerul creativ, îndeplinește mai multe funcții concomitent, iar de calitatea muncii efectuate depinde cât de mult crește sau se micșorează nivelul productivității muncii [Figura 2].

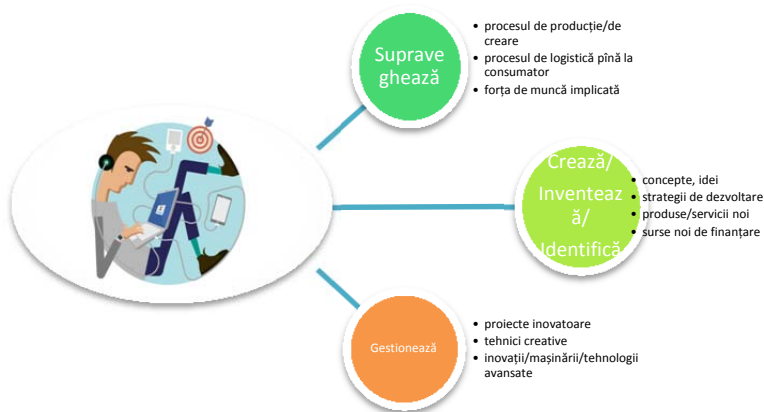


Figura 2. Portretul antreprenorului creativ

Sursa: elaborat de autor în baza cercetărilor proprii

Teoria lui Florida subliniază necesitatea de a explora la maximum potențialul creativ al angajaților. El precizează că creșterea economică este determinată de creativitate și este obligatoriu să se beneficieze de creativitatea segmentelor forței de muncă, prioritar din sectorul industrial și cel al serviciilor. Autorul consideră că angajații creativi împreună cu antreprenorii creativi, cu tehnologia, inovația și talentul generează dezvoltare economică și, în acest sens, se propune un nou model de creștere economică.



Figura 3. Noul model de creștere economică în economia creativă

Sursa: adaptat și elaborate de autor după Crea Business Idea: Manual de creativitate în enterprise.

http://www.cci.fr/c/document_library/get_file?uuid=83508432-5459-40a3-9030-cb74a1d6d086&groupId=10988

În acest model de creștere economică, creativitatea factorului uman se consideră catalizatorul productivității muncii. Totodată, originalitatea ideilor angajaților, implementarea inovațiilor și a tehnologiilor permit întreprinderilor să devină competitive.

Modelul de creștere economică scoate, în prim-plan, creativitatea prin câteva aspecte de bază, argumentând dependența celorlalți factori ca tehnologia sau inovația de ea:

1. *Tehnologia informației și a comunicației necesită un nivel ridicat de creativitate.* Apariția și proliferarea utilizării TIC au extins accesul la informații. Oricine poate avea acces la ele, cu toate acestea, informațiile, chiar dacă sunt din abundență, nu au mare valoare, dacă nu sunt abordate în mod creativ.

2. *Cunoașterea este cheia pentru menținerea competitivității, iar creativitatea adaugă valoare acesteia.* Companiile sunt din ce în ce mai apreciate, după cunoștințele, pe care le posedă și implementează, și nu după capitalul fizic utilizat. Cunoștințele lor nu constau din informații brute, ci din informații procesate ce dau naștere la idei care se materializează în valoare.

3. *Într-un mediu mereu în schimbare, companiile sunt nevoite să utilizeze creativitatea, ca să se reinventeze constant.* Aici, creativitatea are un rol mare în formarea strategiilor de dezvoltare a companiilor, în micșorarea costurilor, dar și în ameliorarea procesului de producere.

4. *Există o masă critică a lucrătorilor cu talent în căutarea locurilor de muncă creative.* Așteptările noilor angajați s-au schimbat. Ei caută un loc de muncă, în care să-și dezvolte cariera. Noile talente solicită locuri de muncă, care le-ar permite să-și dezvolte imaginația, inspirația și noile idei. În cazul în care companiile nu au capacitatea de a atrage și a reține talente, nu pot motiva un angajat cu idei originale, inovative, atunci există riscul ca ea să rămână în afara circuitului economic.

5. *Consumatorul este regele pieței, iar producătorul trebuie să țină pasul continuu cu cerințele și nevoile sale.* Succesul unui produs sau serviciu nu mai depinde de conceptul tradițional de calitate. Consumatorii cer produse diferite, noi, practice, cu grad înalt de atractivitate estetică.

6. *În sistemul economiei creative, se folosesc noi modele de gestiune și management.* Succesul noilor tehnici de gestiune a companiilor constă în *îmbinarea perfectă a necesităților angajaților cu nevoile angajatorului.* În această abordare, noile formule de management a companiei sunt centrate pe o libertate și responsabilitate mai mare a talentelor, promovând astfel un mediu mai flexibil pentru dezvoltarea creativității.

Modelul dat, demonstrează de departe faptul că un angajat, fericit și creativ aduce o plusvaloare companiei unde își desfășoară activitatea, iar dacă firma, la rândul său, îi creează un mediu propice pentru dezvoltarea personală, atunci creșterea productivității muncii este un factor garantat și realizat. Exemple avem destule în țările lumii, însă unul concludent ar fi Googleplex. Googleplex, este sediul companiei Google, care este format din zone mari de lucru, de tip deschis, în care angajatului îi este permis ca să-și aducă animalul de companie și să parcheze bicicletele chiar lângă biroul său. În plus, angajații au acces la facilități sportive (tenis de masă, biliard, volei etc.), precum și alte servicii de îngrijire, spălătorie, sală de masaj și restaurante oferite complet gratuit. Scopul este de a oferi angajaților un mediu favorabil pentru dezvoltarea capacității lor creative și productive.[5]

Un alt model concludent de companie creativă este Apple, fiind un gigant ce a revoluționat o lume întreagă prin produsele sale creative. În această companie, imaginația, creativitatea, talentul, ideile inovatoare nu cunosc limite. Din anul 2009, de când au început comercializarea iPhone-lor, un produs nou care a modificat, în totalitate, conceptul de telefon mobil, a permis companiei să înregistreze venituri duble față de anul precedent. În anii următori, compania a continuat lansarea calculatoarelor Macintosh, iPod-uri și au îmbunătățit caracteristicile iPhone-lor. Totuși, produsul cel mai sofisticat este considerat iPad-ul, care este un computer portabil comprimat, proiectat pentru vizualizarea tuturor tipurilor de conținut, inclusiv digitalizat: cărți, reviste, filme, programe TV etc. Acest produs a reprezentat aproximativ 7% din cifra de afaceri totală a societății în cursul primului an de funcționare.

Pornind de la ideea existenței unui factor uman angajat resetat, rezultatul său se materializează prin bunul produs. În schemele de mai jos sunt expuse diferențele majore între bunurile produse în economia tradițională și cea creativă.

În primul model, se vede bunul standard, o consecință a modelului economiei industriale. Aceste bunuri și servicii acoperă doar o parte din necesitățile consumatorilor. Astăzi, aceste companii nu mai sunt competitive pe piața mondială, pentru că nu țin pasul cu schimbările bruște ale preferințelor consumatorilor [Figurile 4 și 5].

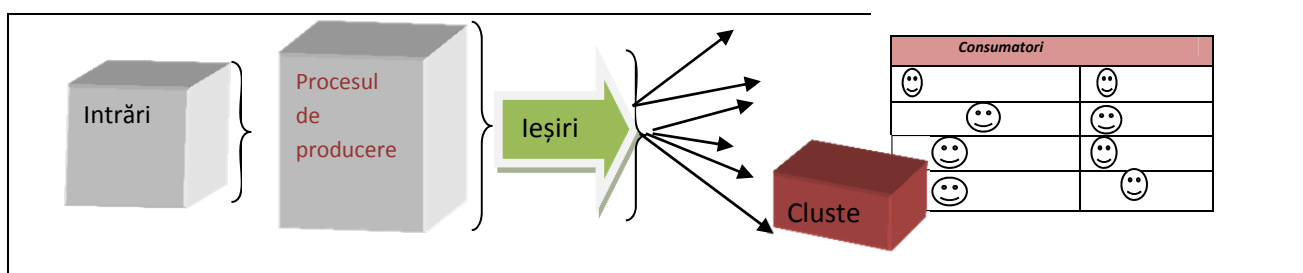


Figura 4. Modelul economiei industriale

Sursa: Adaptat de autor după John Howkins. *Comprendre le moteur de la créativité dans une économie creative.*
http://www.wipo.int/export/sites/www/sme/fr/documents/pdf/cr_interview_howkins.pdf

În cazul economiei creative, antreprenorul creativ produce bunuri specifice tuturor preferințelor înaintate de diversitatea mare de consumatori existenți. Aceste produse sunt finalul ansamblului de activități efectuate de imaginația, ideile inovatoare și inventive ale factorului uman creativ.

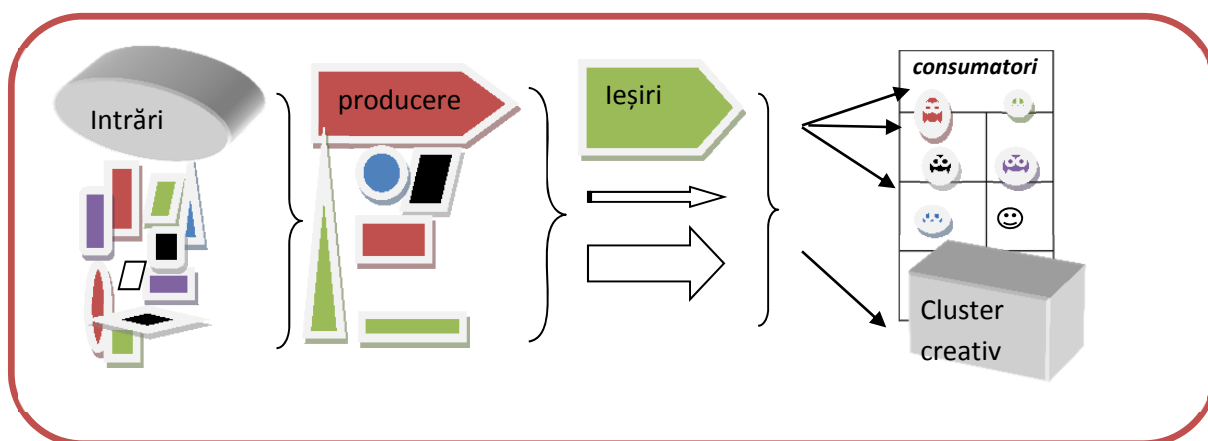


Figura 5. Modelul economiei creative

Sursa: Adaptat de autor după John Howkins. *Comprendre le moteur de la créativité dans une économie creative.*
http://www.wipo.int/export/sites/www/sme/fr/documents/pdf/cr_interview_howkins.pdf

Făcând o analiză comparativă între cele două modele economice, desprindem și existența a două tipuri de companii distincte: *creative* și *non-creative* [Tabelul 1]. Întreprinderile creative sunt cele care reușesc să ajungă la un echilibru între explorare și exploatare a rezultatelor. Pentru a

realiza acest lucru, ea trebuie să adopte o serie de comportamente și caracteristici, care promovează echilibrul, dar și fluxul de creativitate:

- o Orientarea și adaptarea continuă la piață. Compania creativă este întotdeauna deschisă la schimbările din mediul înconjurător, se adaptează la ele și chiar le provoacă uneori.
- o Flexibilitatea este o condiție obligatorie pentru companii, dacă doresc să-și mențină poziția pe piață și nivelul de competitivitate ridicat.
- o Leadership-ul participativ și proactiv impulsionează colaborarea strânsă între angajat și angajator. Lucrătorii devin mai participativi în dezvoltarea ideilor propuse și în cazul dat, sprijinul managerilor este esențial.
- o Motivarea este un factor prezent în cadrul companiilor creative, atât ca stimulent financiar, cât și ca recunoaștere în cadrul unui grup. Un factor uman motivat corespunzător este motorul creșterii economice.

Tabelul 1

Trăsăturile comparative a companiilor creative și non-creative

<i>Companii CREATIVE</i>	<i>Companii NON-CREATIVE</i>
<i>Cercetare profundă a pieței</i>	<i>Slabă supraveghere a pieței</i>
<i>Flexibilitate</i>	<i>Rigiditate</i>
<i>Leadership participativ</i>	<i>Luare deciziilor doar la nivel de Top Management</i>
<i>Adaptare rapidă</i>	<i>Insensibilă la schimbări</i>
<i>Schimb de informații</i>	<i>Lipsă de colaborare</i>
<i>Toleranță la eșec</i>	<i>Penalizarea eșecurilor</i>
<i>Structură lejeră</i>	<i>Ierarhie</i>

Sursa: elaborate de autor în baza cercetărilor proprii

Concluzii

În urmă cercetărilor efectuate, constatăm că clasa creatoare este responsabilă de tot ce se întâmplă în economie, în întreprindere, în societate. Motorul creșterii productivității muncii și respective a creșterii economice este factorul uman, îmbrăcând diverse forme ca: omul creativ, antreprenorul creativ, angajatul creativ, care împreună formează clasa creativă. Clasa creativă este creierul întregului sistem economic, generând idei, inovații, tehnologii, elaborând strategii de dezvoltare, supraveghind toate procesele existente.

Referințe bibliografice:

1. FLORIDA R. *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life*. Harper Business, 2014. ISBN-10: 1491576766, ISBN-13: 978-1491576762. 320 p.
2. FRIEDMAN R. *9 productivity tips from people who write about productivity*. Harward Business Review. 25 december 2015.
https://hbr.org/2015/12/9-productivity-tips-from-people-who-write-aboutproductivity&cm_sp=Article-_-Links_End%20of%20Page%20Recirculation
3. HOWKINS J. *Comprendre le moteur de la créativité dans une économie creative*.
http://www.wipo.int/export/sites/www/sme/fr/documents/pdf/cr_interview_howkins.pdf
4. MOLDOVAN D. *De la economia cunoașterii – la „Economia imaginației creative”*. Revista AKADEMOS, AȘM. nr. 1 (28), martie 2013, p.65-73
<http://www.akademos.asm.md/files/De%20la%20economia%20cunoasterii%20la%20economia%20imaginatiei%20creative.pdf>
5. www.google.com/googleplex
6. http://www.huffingtonpost.fr/2014/02/06/employees-heureux-personnes-productives_n_4735497.html

INTEGRAREA EUROPEANĂ – DEZIDERAT ȘI TRASEU MAJOR PENTRU REPUBLICA MOLDOVA

Conf.univ. dr.hab. Natalia LOBANOV, ASEM

L'article examine l'évolution des relations de la République de Moldova avec l'Union Européenne. Le processus d'intégration européenne de la République de Moldova favorise la relance et la restructuration de l'économie nationale, la modernisation de l'industrie et de l'agriculture. Toutefois les résultats attendus peuvent être obtenus au moyen des réformes visant l'armonisation du milieu et des exigences européennes, sous aspect économique et social.

Cuvinte-cheie: *Acordul de Parteneriat și Cooperare, Acordul de Asociere dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană, Politica europeană de vecinătate, Parteneriatul Estic, Acordul de Liber Schimb Aprofundat și Cuprinzător, export, import.*

JEL: F 15.

Relațiile Republicii Moldova cu Uniunea Europeană au debutat după 27 august 1991. Comisia Europeană a inițiat, în noul context geopolitic din estul Europei, relațiile cu statele nou-apărute în fostul spațiu sovietic. La 20 iulie 1992, Comisia propunea semnarea acordurilor de parteneriat și cooperare cu statele succesoare ale URSS, iar la 28 noiembrie 1994, a fost semnat Acordul de Parteneriat și Cooperare între UE și RM.

Odată cu intrarea în vigoare a Acordului de Parteneriat și Cooperare dintre Republica Moldova și UE, la 1 iulie 1998, relațiile celor două entități au fost plasate într-un cadru legislativ oficial. Noul acord propunea și bazele juridice aplicării programului TACIS de asistență în Moldova. Acordul de Parteneriat și Cooperare, instituit pentru o perioadă de 10 ani, avea următoarele obiective ample: continuarea dialogului politic, promovarea comerțului și a investițiilor, cooperarea între domeniul legislativ, economic, social, financiar și cultural, susținerea eforturilor Republicii Moldova de a consolida democrația, de a dezvolta economia și de a finaliza tranziția la economia de piață.

Strategia europeană a RM pentru perioada 2007-2013, adoptată de către Comisie la 7 martie 2007, avea la bază Politica Europeană de Vecinătate, Acordul de Parteneriat și Cooperare UE-RM și Planul de Acțiuni.

Politica europeană de vecinătate (PEV) le oferă țărilor partenere posibilitatea de a participa la activitățile UE printr-o cooperare sporită în domeniul politic, dar și în domeniul securității, în cel economic și cultural. Pe plan economic, PEV le oferă acestor țări relații comerciale preferențiale, acces la piața internă a UE, conexiuni mai bune cu Uniunea la nivelul infrastructurii (în special, infrastructura energetică, de transporturi și de telecomunicații), posibilitatea de a participa la anumite programe ale UE și o asistență financiară și tehnică sporită.

Pe lângă asistența în domeniul cooperării pentru dezvoltare, care le este acordată în mod obișnuit, țările care fac obiectul politicii de vecinătate pot beneficia și de asistență macrofinanciară (AMF), o formă de asistență financiară de urgență destinată țărilor care se confruntă cu o criză a balanței de plăți.[1]

Planurile de acțiune ale țărilor partenere joacă un rol central în cadrul PEV. Acestea sunt documente politice care stabilesc obiectivele strategice ale cooperării dintre fiecare țară parteneră și UE. Planurile conțin, de asemenea, o listă cuprinzătoare de priorități stabilite de comun acord, care trebuie transpuse în practică de țările respective și de UE. Una dintre prioritățile majore o constituie stimularea creșterii economice prin îmbunătățirea condițiilor necesare pentru realizarea de investiții susținute și creșterea productivității.

PEV este completată de politici de cooperare economică care au o dimensiune politică și socială mai largă, cum ar fi Parteneriatul Estic, Parteneriatul euromediteraneean și Sinergia Mării Negre.

Comisia Europeană asigură coordonarea cu instituțiile financiare internaționale, inclusiv cu Banca Europeană de Reconstrucție și Dezvoltare, cu Banca Europeană de Investiții sau cu Fondul Monetar Internațional.

Inițiativă de consolidare a relațiilor cu statele din dimensiunea estică a Politicii Europene și Vecinătate (RM, Ucraina, Belarus, Georgia, Azerbaidjan și Armenia), și anume Parteneriatul Estic, a fost prezentată de către Comisia Europeană statelor membre pentru examinare la 3 decembrie 2008. Parteneriatul Estic este o parte a Politicii Europene de Vecinătate (PEV), iar principiul de bază al noii inițiative este de a oferi susținere maximă posibilă, ținând cont de realitățile politice și economice și a reformelor de stat a fiecărui partener în cauză.

Principalul obiectiv al Parteneriatului estic este de a crea condițiile necesare pentru a accelera asocierea politică și aprofundarea integrării economice dintre Uniunea Europeană și țările partenere interesate.

Consolidarea semnificativă a politicii UE privind țările partenere va fi realizată prin dezvoltarea unei dimensiuni estice specifice a politicii europene de vecinătate. În acest scop, Parteneriatul Estic sprijină reformele politice și socio-economice ale țărilor partenere, facilitând apropierea de Uniunea Europeană. Acest lucru favorizează angajamentul comun față de stabilitatea, securitatea și prosperitatea Uniunii Europene, a țărilor partenere și a întregului continent european.

La 12 ianuarie 2010, au fost lansate negocierile privind Acordul de Asociere cu UE. Au avut loc 15 runde de negocieri, inclusiv 7 runde de negocieri separate privind Zona de Liber Schimb Aprofundat și Cuprinzător (engl. Deep and Comprehensive Free Trade Area, DCFTA). Rundele de negocieri, în baza cărora este conceput Acordul de Asociere, au luat sfârșit după parafarea lui, la 29 noiembrie 2013, în cadrul celui de-al 3-lea Summit al Parteneriatului Estic de la Vilnius. Prin Acordul de Asociere, Republica Moldova și-a asumat un număr mare de angajamente. Acest document conține 395 de directive și regulamente, care, puse în aplicare în legislația națională, vor face Moldova o țară cu un Acquis comunitar integrat UE. Totuși, acordurile negociate cu țările Parteneriatului estic nu oferă perspectiva de aderare. În timp ce documentele de asociere devin mai cuprinzătoare și mai mari, perspectiva europeană pentru membrii de est se bazează numai pe articolul 49 din Tratatul privind Uniunea Europeană, care se referă la aderare.

La 2 iulie 2014, a avut loc ratificarea Acordului de Asociere de către Parlamentul Republicii Moldova. Conform procedurilor legale, acesta urma să fie ratificat și de către legislativele tuturor statelor membre ale UE.

La 26 noiembrie 2015, Italia a fost ultima țară din cadrul UE, care a ratificat Acordul de Asociere dintre Republica Moldova și UE. Următoarea fază a relației Republicii Moldova cu Uniunea Europeană este punerea în aplicare a Acordului de Asociere, depunerea cererii de aderare, pentru a obține statutul de candidat.

Conștientizarea faptului că interesele fundamentale ale țării și cetățenilor săi sunt cel mai bine asigurate prin transformarea profundă a instituțiilor, practicilor și legislației după un model de succes, cel al țărilor europene, creează premisele necesare pentru aderarea ulterioară a Republicii Moldova la Uniunea Europeană.[2]

Așadar, după două decenii de apropiere tot mai intensă, Republica Moldova colaborează cu structurile comunitare în domenii dintre cele mai variate, iar aportul financiar, tehnologic, cultural și uman al UE este unul dintre cele mai importante în democratizarea Republicii Moldova, în creșterea nivelului de trai al locuitorilor și revigorarea economică a țării.

Acordul de Asociere UE – Republica Moldova va crea un cadru de cooperare în domenii precum comerțul, politica de securitate și cultură. Totodată, aceasta este mai mult decât o simplă cooperare. Acordul de Asociere va permite construirea unei integrări mai profunde atât din punct de vedere politic, cât și economic dintre țara noastră și UE.

Acordul de Liber Schimb Aprofundat și Cuprinzător (ALSAC) este parte a Acordului de Asociere și aduce beneficii suplimentare economice pentru Republica Moldova. Avantajele ALSAC pentru exportatori sunt:

- acces nelimitat, fără restricții tarifare la import pe piața comunitară a produselor agricole și industriale;
- eliminarea taxelor vamale;
- perspective clare de dezvoltare și stimulare a afacerilor comune;
- perspective clare de export a produselor de origine animalieră;
- preluarea standardelor europene și normelor aferente infrastructurii calității;
- acces liber și necondiționat la piața comunitară a serviciilor;
- dezvoltarea cadrului juridic național în domeniul concurenței;
- acoperirea și extinderea protecției asupra obiectelor de proprietate intelectuală.

Avantajele ALSAC pentru importatori sunt următoarele:

- acces la rețelele internaționale de distribuție și lansarea afacerilor pe plan internațional;
- creșterea investițiilor străine directe;
- predictibilitatea cadrului juridic bilateral – baza esențială a dezvoltării relațiilor de afaceri;
- eliminarea barierelor netarifare/tarifare și tehnice din calea comerțului;
- mecanism viabil de soluționare a litigiilor.

Acordul privind crearea Zonei de Liber Schimb Aprofundat și Cuprinzător dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană presupune liberalizarea graduală (până la 10 ani din momentul semnării) a comerțului cu bunuri și servicii, libera circulație a forței de muncă, reducerea taxelor vamale, barierelor tehnice și netarifare, abolirea restricțiilor cantitative și armonizarea legislației Republicii Moldova la Acquis-ul UE. (Acquis-ul comunitar reprezintă un ansamblu de măsuri convenite între Uniunea Europeană și fiecare țară candidată la aderare, care are ca scop stabilirea unei consultanțe speciale pentru ca acestea să adopte, cu costuri minime, corpusul de reguli și legi, după care se administrează Uniunea Europeană).

ALSAC este un acord multilateral încheiat pe o perioadă nelimitată, oferind beneficii la export mai mari decât Sistemului de Preferințe Comerciale Autonome ale UE și o previzibilitate pe termen lung pentru afaceri și investiții.

Acordul de Asociere, care a consolidat relația politică și economică dintre UE și Republica Moldova, a intrat în vigoare din luna septembrie 2014.

Relațiile comerciale dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană

Uniunea Europeană este un important partener economic al Republicii Moldova. Relațiile economice dintre aceste 2 entități au cunoscut o bună evoluție. Începând cu anul 1997, Republica Moldova a beneficiat de preferințele comerciale acordate de UE prin intermediul SGP (Sistemul Generalizat de Preferințe). Începând cu 1 ianuarie 2006, Republica Moldova beneficiază de Sistemul Generalizat de Preferințe Plus (GSP+). În baza acestuia, 7200 de produse originare din Republica Moldova au beneficiat de acces liber pe piața UE, fiind scutite de plata taxelor vamale.

Începând cu 1.03.2008, Republica Moldova a devenit beneficiară a Sistemului de Preferințe Comerciale Autonome ale UE, ceea ce a permis accesul liber al tuturor produselor originare din Republica Moldova, cu excepția unor produse agricole, pentru care sunt acordate concesiuni limitate (fie sub forma de scutiri de taxe în limita contingentelor tarifare, fie prin reducere de taxe vamale).

Uniunea Europeană a prelungit termenul Preferințelor Comerciale Autonome pentru Republica Moldova, până în decembrie 2015, anterior acesta fiind fixat până în 2012.

Pe termen mediu, relațiile economice urmează să păzească pe o nouă treaptă calitativă, ca rezultat al semnării Acordului de Liber Schimb Aprofundat și Cuprinzător. Pentru a putea beneficia de efectele aferente semnării Acordului, Republica Moldova va trebui să realizeze o misiune dificilă, și anume ar trebui să se încadreze într-un proces autentic de reformare economică.

UE este un partener economic important al Republicii Moldova. Acest fapt se referă la diverse aspecte ale activității economice: comerț exterior, investiții străine și remiteri. În perioada 2006-2010, grupul țărilor UE a menținut o pondere relativ constantă în comerțul exterior al Republicii Moldova, ce a variat între 45 și 47%. Până la criză, comerțul cu UE a avut o tendință de creștere, în anul 2008, înregistrând o valoare de aproximativ 2,92 mld. dolari. În 2009, în contextul crizei economice mondiale, s-a produs o reducere a comerțului cu UE. Anul 2010 a fost marcat de o relansare a relațiilor comerciale cu UE, volumul comerțului a atins o valoare de 2,43 mld. dolari.

În relațiile comerciale cu UE, Republica Moldova este importator net. În general, până la criză, creșterea importurilor din UE devansează majorarea exporturilor spre această regiune. O diminuare a deficitului balanței comerciale cu UE s-a produs în 2009. În condițiile crizei, exporturile către UE au scăzut doar cu 18,5%, în timp ce importurile s-au redus cu 36,4%. În 2010 s-a revenit la vechile relații cu UE, totuși, nivelul importurilor și exporturilor a fost sub valorile înregistrate în 2008.

Aproximativ jumătate din exporturile Republicii Moldova sunt orientate spre UE, restul exportului este direcționat, în special, către statele CSI. În 2010, s-a produs o ușoară reducere a ponderii exporturilor către UE. Relansarea economică lentă, ce se produce în UE, a cauzat o sporire a exportului către această regiune de doar 9,1%, în timp ce exporturile spre CSI (regiune care a avut o avansare economică bună în 2010), au crescut cu 27,2%. În cazul importului, UE, de asemenea, este principalul partener comercial. Ponderea importului din UE în total import are o evoluție relativ constantă, care în perioada 2006-2012 a variat între 43-45,6%.

Menționăm că exportul spre UE are o diversificare geografică redusă, fiind în proporție de 75% este direcționat spre 4 state principale: România, Italia, Germania și Marea Britanie. Până în anul 2008, în primele 4 state, intra Polonia, în anul 2009, Marea Britanie a devansat-o. În anii 2011-2013, România și-a menținut întâietatea.

Importul din UE, de asemenea, este concentrat, însă mai puțin ca exportul și se atestă o continuă diminuare a acestui parametru. Principalele țări ale UE, din care Moldova importă sunt: România, Germania, Italia și Polonia. Ponderea acestor 4 țări în importul din UE a înregistrat o continuă scădere de la 68% în 2006 la 62% în 2010. Această scădere a fost cauzată de reducerea ponderii importului din România, ce s-a diminuat de la 28,4% în 2006 la 23,4% în 2010. Pe de altă parte, se atestă o evoluție constantă a ponderii importului din Germania, Italia și Polonia. În anul 2011, România s-a plasat pe primul loc la importul din Moldova, fiind urmată de Germania, Italia. În anii 2012 și 2013, situația a rămas neschimbată.

În exportul spre UE, s-au produs unele modificări structurale: pe de o parte, a crescut ponderea mașinilor și echipamentelor pentru transport și a materialelor brute necomestibile, iar pe de altă parte, a scăzut cota articolelor manufacturate diverse, și a băuturilor și tutunului. Per ansamblu, aceste modificări au determinat o ușoară diversificare a produselor exportate spre UE (tabelul 1).

Tabelul 1

Structura exportului Republicii Moldova în Uniunea Europeană (%)

Nr. crt.	Secțiuni conform CSCI	2006	2010	2012	2013	2014
1.	Produse alimentare și animale vii	17,4	16,8	17,3	20,2	20,7
2.	Băuturi și tutun	7,4	3,2	4,9	3,1	3,0
3.	Materiale brute necomestibile	6,7	9,2	8,4	8,7	8,5
4.	Combustibili minerali, lubrifianți și materiale derivate	0,4	1	1,5	1,8	1,0
5.	Uleiuri, grăsimi	4,1	4,7	3	3,8	5,8
6.	Produse chimice	1,2	1,4	0,8	0,9	1,4
7.	Mărfuri manufacturate	13,5	6,1	8,7	5,1	5,3
8.	Mașini și echipamente pentru transport	4,1	17,5	16,2	22,7	20,9
9.	Articole manufacturate diverse	45,1	40	39,2	33,7	33,4

Sursa: elaborat în baza [3]

În exporturile către UE, ponderea produselor agroalimentare este mult mai mică decât în exportul total al Republicii Moldova. Acest fapt este cauzat de necorespunderea categoriei date de produse la standardele tehnice existente în UE. Republica Moldova a început procesul de racordare la standardele UE de reglementare tehnică, totuși, acest proces este foarte costisitor în condițiile unor resurse naționale limitate și decurge destul de lent.

În cazul importurilor, nu s-au produs modificări structurale esențiale. Importul din UE este predominat de produse industriale: produse chimice, produse manufacturate, mașini și echipament pentru transport (tabelul 2).

Tabelul 2

Structura importului Republicii Moldova din Uniunea Europeană (%)

Nr. crt.	Secțiuni conform CSCI	2006	2010	2012	2013	2014
1.	Produse alimentare și animale vii	5,5	8,7	5,8	7,5	8,0
2.	Băuturi și tutun	1,7	2,1	2,1	1,9	1,2
3.	Materiale brute necomestibile	1,9	1,8	1,9	2,1	1,9
4.	Combustibili minerali, lubrifianți și materiale derivate	15,9	15,8	15,7	18,3	19,6
5.	Uleiuri, grăsimi	0,3	0,2	0,5	0,2	0,2
6.	Produse chimice	15,6	17,5	16,8	18,0	18,7
7.	Mărfuri manufacturate	24,7	20,4	22,3	19,5	19,0
8.	Mașini și echipamente pentru transport	23,1	24,2	24,4	24,9	23,7
9.	Articole manufacturate diverse	11,3	9,3	10,5	7,6	7,7

Sursa: elaborat în baza [3]

În anul 2015 Republica Moldova a exportat mărfuri în valoare de 1,9 miliarde de dolari SUA, mai puțin cu circa 16% față 2014, arată ultimele date de la Biroul Național de Statistică.

Cifrele arată că ponderea livrărilor de produse moldovenești spre statele UE a crescut, în anul 2015, de la 53% la circa 62%. De cealaltă parte, Moldova exportă tot mai puțin în țările CSI. Cota exporturilor în aceste țări s-a redus de la 31%, în 2014, la 25%.

Menționăm că, în 2015, volumul livrărilor spre UE au scăzut cu 2,3%, iar în statele CSI – cu peste 33%. Moldova a exportat anul trecut produse alimentare și animale vii (pondere de 25%), articole manufacturate (22%), mașini și echipamente de transport (16%), materiale brute necombustibile (11%), băuturi și tutun (8,5%), mărfuri manufacturate (7%) etc.[4]

Deși multe cote de export spre Uniunea Europeană, prevăzute în Acordul de Asociere, rămân neacoperite, agricultorii și exportatorii moldoveni au depășit, totuși, cotele prevăzute pentru grâu și orz, făină și derivatele din cereale.

Producătorii moldoveni pot exporta nelimitat în UE vin, miere de albine, miez de nucă, ouă praf și caviar. În prezent, autoritățile duc tratative cu instituțiile UE pentru a obține dreptul de a exporta ouă de găină în stare proaspătă și carne de pui.[5]

În 2016, exporturile Republicii Moldova continuă să scadă. Astfel, în primele cinci luni ale anului 2016, țara noastră a exportat produse în valoare de puțin peste 748 de milioane de dolari, în descreștere față de aceeași perioadă a anului trecut.

Față de anul trecut, exporturile au scăzut cu 7,8%. Și mai dramatic este faptul că, în raport cu aceeași perioadă a anului 2014, volumul exporturilor moldovenești a scăzut cu aproape 30%.

În primele cinci luni ale anului, exporturile de mărfuri destinate țărilor Uniunii Europene au însumat 470 milioane de dolari americani, cu 10,3% mai puțin față de aceeași perioadă a anului 2015, deținând o cotă de 62,8% în total exporturi.

Țările CSI au fost prezente în exporturile Moldovei cu o pondere de 20,5%, ceea ce corespunde unei valori de 153 milioane de dolari americani. Exporturile de mărfuri către aceste țări s-au micșorat cu 22,5%, comparativ cu ianuarie-martie 2015.

Analiza evoluției exporturilor pe țări în ianuarie-mai curent, comparativ cu perioada similară a anului 2015, relevă reducerea livrărilor către Kazahstan (-79,4%), Cipru (-74,0%), Letonia (-69,8%), Spania (-59,5%), Olanda (-46,1%), Grecia (-41,0%), Federația Rusă (-14,1%), Italia (-16,2%) și România (-4,7%).

În același timp, s-au majorat exporturile către Ucraina (+25,8%), Liban (+54,6%), Austria (+40,0%), Polonia (+13,1%). [6]

UE va continua să rămână principalul partener economic al Republicii Moldova. Economia națională este puternic dependentă de dinamica economiei Uniunii Europene. Pe de altă parte, intensificarea reformelor structurale în Republica Moldova ar adăuga calitate în relațiile economice cu UE:

- realizarea măsurilor necesare pentru ajustarea la standardele de calitate europeană, care vizează infrastructura, instituțiile;
- ameliorarea mediului de afaceri va provoca sporirea interesului pentru noi proiecte investiționale în Republica Moldova din partea agenților economici din UE.

Pe lângă reducerea bilaterală a tarifelor vamale pentru asigurarea liberei circulații a mărfurilor între Republica Moldova și UE, Moldovei îi este solicitată ajustarea standardelor naționale la cele europene pe mai multe segmente, ca: cerințele fito-sanitare pentru mărfuri, servicii și investiții, aspecte legate de concurență, achiziții publice etc. Totuși, pe termen scurt, ALSAC prezintă un risc pentru anumite ramuri ale economiei, de exemplu, sectorul agroalimentar. Totodată, efectele pe termen lung, ce ar putea fi obținute în cazul în care Republica Moldova își va îndeplini obligațiile asumate și va promova reformele, vor fi net superioare repercusiunilor nefavorabile.

UE privește pozitiv aderarea Republicii Moldova la UE. În vizita făcută la Chișinău pe 28 aprilie 2015, Donald Tusk a spus că susține eforturilor de integrare europeană a Republicii Moldova și de realizare cu succes a proiectul european de extindere spre Est. „Republica Moldova continuă să fie cel mai de perspectivă partener în extinderea europeană. Împreună cu premierul ne-am asumat un angajament privind intensificarea reformelor în Republica Moldova. Noi suntem gata să vă susținem”, a precizat președintele Consiliului European.[7]

Concluzie. Procesul de integrare europeană a Republicii Moldova favorizează relansarea și restructurarea economiei naționale, modernizarea industriei și agriculturii, creșterea competitivității pe plan intern și extern. Acestea constituie deziderate care pot fi atinse numai prin implementarea unor strategii și politici economice adecvate traseului european, unor reforme ample, în vederea apropierei de mediul și exigențele sociale și economice europene.

Republica Moldova, fiind poziționată strategic în Europa, este afectată de mișcările și fenomenele economice survenite atât din UE, cât și din CSI, dar și din partea celor globale. Trăind într-o lume a interdependențelor, nu putem evita acțiunea acestora, dar putem reacționa prin flexibilitate și adaptabilitate rapidă la schimbări. Acest fapt impune identificarea factorilor catalizatori ai creșterii economice în scopul realizării obiectivelor trasate.

Bibliografie:

1. http://ec.europa.eu/economy_finance/international_neighbourhood_policy/index_ro.htm
2. Acord de Asociere dintre Uniunea Europeană și Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și statele sale membre, pe de o parte, și Republica Moldova, pe de altă parte. [MD/EU/ro_1 www.mfa.gov.md/img/docs/Acordul-de-Asociere-RM-UE.pdf](http://www.mfa.gov.md/img/docs/Acordul-de-Asociere-RM-UE.pdf)
3. <http://www.statistica.md/category.php?l=ro&idc=336&>
4. <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5079>
5. <https://argumentul.info/2016/01/31/agricultorii-moldoveni-au-depasit-unele-cote-de-export-spre-ue/>
6. <http://www.statistica.md/newsview.php?l=ro&idc=168&id=5265&parent=0>
7. <http://epochtimes-romania.com/news/donald-tusk-r-moldova-continua-sa-fie-cel-mai-de-perspectiva-partener-in-extinderea-europeana---232916>

BIG DATA SYSTEMS AND THEIR APPLICATION IN THE FINANCIAL SECTOR

Assoc. Prof. Natalia PALII, ASEM
n_palii@yahoo.com

Big data technologies provide a unique opportunity to get a fairly accurate sampling of data necessary for target application from within a larger data set, which can be and is useful in the work of small to large-scale enterprises, as well is of great importance to researchers and scientists. With regard to the application in different sectors of economy, particularly the financial sector, these technologies and techniques help to generate analyses and forecasts on the basis of the dry data sampled from within a large amount and not on abstract theories and predictions. Big data have been applied in many areas of business, starting with the mining industry and ending with the financial sector. The use of technologies for processing large sets of data enables optimization of the operating performance of the enterprise, and the higher is the turnover of the company, the higher is the efficiency of this technology. Virtually, all financial institutions seek to obtain operational data to optimize their business activity and maximize profits. With regard to the customer management big data enable the continuous monitoring of the activities of the departments which are directly or indirectly related to the customer service, detecting the main causes of arising problems, thus eliminating and preventing the possible negative consequences both for the organization and the customer.

Key words: big data, technology, database, financial sector, customer service, process optimization

JEL: 014

Due to the growth of the technical capabilities of modern computer systems there is a dynamic development of a rather new and efficient method of structured data acquisition for research and work in many sectors, including the financial one.

Big data technologies provide a unique opportunity to get a fairly accurate sampling of data necessary for target application from within a larger data set, which can be and is useful in the work of small to large-scale enterprises, as well is of great importance to researchers and scientists.

To be more specific we should initially define the term “Big Data”. Big Data are technologies of processing large amounts of data to obtain useful and human- understandable results.

One of the main criteria for defining big data, which basically explains the proper name of the technology, is in fact the amount of databases. If in traditional databases the amount of stored information varies from one gigabyte to one terabyte, then in big data technologies the amount of data can amount to one Exabyte, which million times exceeds the amount of traditional databases. Moreover, this characteristic is not the only one defining this technology. Other distinguishing features from traditional databases are the decentralized methods of data storage, the low level of data structuring, the horizontal model of data storage and processing, as well as the initial weak relationship in a database.

With regard to the application in different sectors of economy, particularly the financial sector, these technologies and techniques help to generate analyses and forecasts on the basis of the dry data sampled from within a large amount and not on abstract theories and predictions.

Big data have been applied in many areas of business, starting with the mining industry and ending with the financial sector.

Spheres of application of big data technologies in the business sector are mainly divided into 3 categories as follows from a study conducted by IBM Institute – customer service, operating performance and risk management section in proportions 53%, 40% and 7% respectively [1].

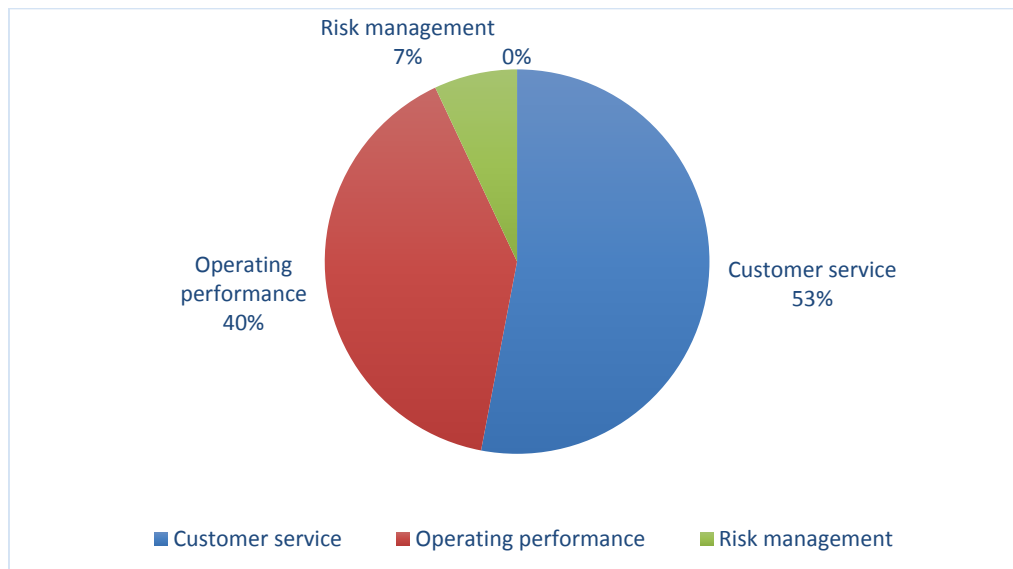


Figure 1. Percentage of big data technologies spheres of application

In financial area, according to a survey conducted by the TPR agency, about 33% of companies use big data technologies and this figure has a positive growth tendency.

Big data technologies application targets move beyond the analysis of the vast array of unstructured data to extract useful information.

Among the techniques applied to big data technologies are the following:

- data mining
- crowdsourcing
- data integration
- computer-assisted instruction
- modelling
- predictive analytics
- statistical analysis
- dimensional analysis.

The use of technologies for processing large sets of data enables optimization of the operating performance of the enterprise, and the higher is the turnover of the company, the higher is the efficiency of this technology. In fact, the companies with high turnover and a large customer base are mainly interested in using the techniques of big data processing. Among these companies are the enterprises in the banking sector, communication service providers, design and engineering institutions, large-scale retailers and wholesalers.

In the financial sector, the range of big data application can be divided into several categories:

1. Operating performance
2. Customer acquisition and management
3. Process improvement
4. Risk management
5. Asset management

Virtually all financial institutions seek to obtain operational data to optimize their business activity and maximize profits. Big data technologies help to accumulate and analyse high flows of information and to use them in order to improve the operational efficiency of financial institutions.

One of the methods of big data application is the technology of algorithmic stock trading, i.e. creating a machine algorithm that takes into account multiple factors from within a large data set, detecting the relationship between these factors and stock exchange quotations of financial instruments. The use of these technologies helps, for example, to detect the relationship between factors of emotional colouring of social networks, particularly Twitter to predict the change in quotations of financial instruments. [2] Taking into account the existing data current experience confirms the effectiveness of big data technology for applying it in high-frequency trading.

With regard to the customer management big data enable the continuous monitoring of the activities of the departments which are directly or indirectly related to the customer service, detecting the main causes of arising problems, thus eliminating and preventing the possible negative consequences both for the

organization and the customer. Systems of this nature have been applied by the banking group UniCredit, thus preventing about 40% of all problems before they were discovered by the customer. Another example of using big data technology for monitoring the customer service is the experience of the VISA company, a world-renowned provider of payment processing via bank cards. Continuous database monitoring, as well as the use of special algorithms helps the company to protect their customers from fraud totalling up to USD 2 billion annually. [3]

Processing algorithms help to identify the main factors influencing the escalation of costs, thus enabling the minimization of costs by affecting these factors.

The use of big data technologies in CIS countries, in turn, imposes its own adjustments to the work of these technologies. Large numbers of companies providing big data processing format solutions for the financial sector encourage market participants to take part in developing such-like systems. However, the lack of specialists in the field, as well as the presence of risks specific to the region hold down transactions in the market of big data processing systems.

At present in big data sphere on the territory of CIS countries there work big Western suppliers of software support and structural hardware solutions for business, such as EMC, Microsoft, Oracle, etc.

According to IDC in Russia in 2014 the amount of investments in big data products amounted to almost 200 million dollars while maintaining a positive growth tendency, which demonstrates a growing interest on the part of consumers of big data software solutions. In Russia big data technologies are used in a number of sectors of economy, however, the leading one is the financial sector, which accounts for 25.3%, or 50 million dollars. [3]

In its turn, this figure includes the following cost structure (Figure 2).

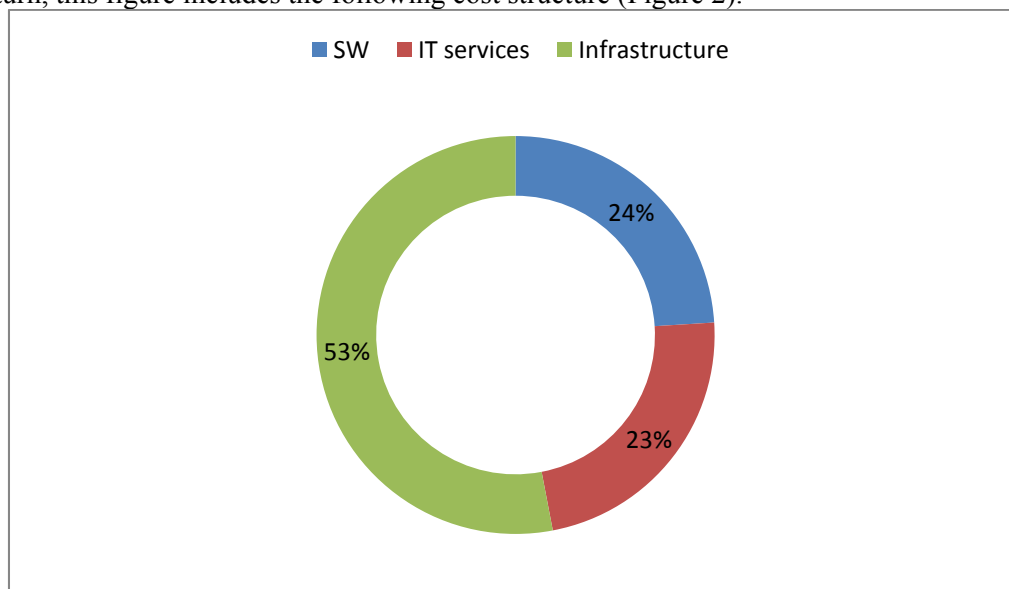


Figure 2. Big data cost structure in the financial sector [3]

Conclusions

Big data technologies can improve the level of automation, increase productivity, mitigate risks, and improve relationships with customers increasing the company's image rating.

Big data technologies are a completely new way to use the increasing amounts of information in order to maximize profits through the optimization of operating processes as well as risk management and efficient conduct of operations.

At the same time, every company upon implementation of big data systems has to take into account many factors, peculiarities of the activity and business specific issues. Big data technology implementation should be integrated with the progress of the current activity of the organization, eventually becoming a part of it and helping to improve the profitability and efficiency indices. In turn, big data systems make their impact on domestic policy of the organization regulating the relationship between employees and big data systems, the level of access to various confidential data, the creation of corporate policies regarding the big data access.

Considering the amount of supply in the big data system market currently the use of the services of software providers for the data automation is more than reasonable, especially compared to the labour inputs in developing their own solutions. Products of this nature penetrating deeper into the market will eventually decrease in price.

Bibliographic references:

1. Analytics: The new path to value, 2010 Massachusetts Institute of Technology, GBE03371-USEN-01
2. PECIONCHIN Maxim, USMAN Muhammad, *Data mining twitter to predict stock market movements*, Economies și Sociologie, nr. 1 / 2015, ISSN: 1857-4130
3. Специальное исследование IDC: Большие данные в финансовой отрасли: обзор и оценка перспектив развития мирового и российского рынков, 2015, IDC #12235

IMPACTUL RELĂȚIILOR ECONOMICE INTERNAȚIONALE ASUPRA INTEGRĂRII ECONOMICE EUROPENE

Prof. dr. Nicolae ȚĂU, ASEM

*The foundation stone of a European Community was laid by the French Foreign Minister, **Robert Schuman**, in his declaration of 9 May 1950, in which he put forward the plan he had worked out with Jean Monnet to pool Europe's coal and steel industries. He made history by putting to the Federal Republic of Germany, and to other European countries who so wished, the idea of creating a community of pacific interests. In so doing he extended a hand to yesterday's enemies and erased the bitterness of war and the burden of the past. In addition, he set completely new process in international relations by proposing to old nations together to recover, by exercising jointly their sovereignty, the influence which each of them was incapable by exercising alone.*

Cuvinte-cheie: *integrare europeană, globalizare, uniune vamală, optimizare, sustenabilitate, cercetare cantitativă, dezvoltare durabilă, piață comună, relații economice internaționale, creștere economică, transfer de tehnologii, GATT, OMC.*

Prima inițiativă oficială, privind integrarea europeană, are loc în 1929 și aparține lui Aristide Briand, cunoscut om politic francez, artizan al Societății Națiunilor, laureat al Premiului Nobel pentru Pace (1926), adept al unei „legături federale”, bazate pe apropierea franco-germană.

La 9 Mai 1950, Ministrul Afacerilor Externe al Franței, Robert Shuman a anunțat crearea unei piețe comune în două sectoare economice importante pentru Europa: cărbunele și oțelul, plan care se află la temelia Comunității Europene. Acest plan prevedea plasarea producției (franco-germane) a cărbunelui și a oțelului sub responsabilitatea unei autorități supreme independente, care exercita puterea și decizia asumată de statele membre în aceste două sectoare. La apelul acestui Plan, au dat un răspuns favorabil doar cinci state europene (Germania, Italia, Belgia, Luxemburg, Olanda). La 18 aprilie 1951, la Paris, doar șase state (plus Franța) au semnat **Tratatul Comunității Europene a Cărbunelui și Oțelului**. Tratatul a intrat în vigoare la 25 iulie 1952, durata sa de valabilitate fiind de 50 de ani.

La 25 martie 1957, au fost semnate, la Roma, două noi tratate de integrare de către aceleași șase țări. Este vorba de Tratatul cu privire la crearea **Comunității Economice Europene (CEE)** și **Tratatul privind crearea Comunității Europene a Energiei Atomice (EUROATOM)**.

În 1961, Marea Britanie și-a manifestat formal disponibilitatea pentru negocieri privind accederea în structurile comunitare. Negocierile au durat până în 1963, când președintele Franței, Charles de Gaulle, a apreciat că dobândirea calității de membru al Comunităților europene este prematură și nu este cazul continuării negocierilor[1.p.13]. S-a afirmat că Marea Britanie nu se află în poziția de a accepta tarife externe comune, de a renunța la preferințele privind statele din Comunitate, de a abandona cererile privind favorizarea agriculturii. Pe de altă parte, s-a considerat că prin accesul acestei țări s-ar fi întărit controlul SUA asupra întregii comunități atlantice, fiind, în același timp, un adevărat „cal troian” al americanilor în Europa. În 1967, Marea Britanie adresează oficial, pentru a doua oară, cererea de aderare la CEE.

De această dată, guvernul britanic și-a manifestat voința de a accepta Tratatul de la Roma, cu unele rezerve care ar rezulta din procesul de aderare la Comunitate a unui nou membru și asupra unor probleme care generează unele dificultăți, precum incidențele politicii agricole comune asupra costului vieții și asigurarea evoluției pozitive a agriculturii britanice, sistemele ei de finanțare și implicațiile bugetare, ca și asupra balanței de plăți ori problemelor generate de existența Comunității. Cereri similare de aderare au depus, odată cu Marea Britanie, Norvegia, Danemarca și Irlanda. Procesul de accedere a acestor țări, inițial, s-a ciocnit de opoziția Președintelui Franței, Generalul de Gaulle. După o perioadă îndelungată de dezbateri și negocieri grele, în timpul cărora Franța a folosit de două ori dreptul de veto, prima dată în 1961 și a doua oară în 1967, aceste țări – **Anglia, Danemarca și Irlanda** sunt admise în CEE în **1973**. Norvegia nu a dobândit această calitate în urma rezultatului negativ al referendumului organizat pe plan național în acest

scop. Aceasta a fost prima lărgire, care a mărit numărul statelor membre de la 6 la 9, în 1973. Odată ce democrația a fost restaurată în Grecia, Portugalia și Spania, aceste țări depun cerere pentru a deveni membri ai Comunității Europene, **Parlamentul Vest-european** ratifică tratatul de aderare a Greciei, la 1 ianuarie 1981, Grecia fiind al zecelea membru al CEE. **Spania și Portugalia devin membri ai CEE la 1 ianuarie 1986.** Prin semnarea **Actului Unic European**, în iunie **1987**, cele 12 state decid să finalizeze piața unică europeană până la 31 decembrie 1992. În decembrie 1991, țările membre decid, la **Maastricht**, să construiască și dezvolte, în interiorul pieței unice, uniunea economică și monetară, politica afacerilor interne, politica externă și politica de securitate comună, transformând, în așa fel, Comunitatea Europeană în Uniunea Europeană. La **1 ianuarie 1995**, Europa celor 12 devine Europa celor 15, odată cu aderarea **Austriei, Finlandei și Suediei**.

În 2004, zece țări din Europa Centrală și de Est au aderat la Uniunea Europeană: Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Republica Cehă, Slovacia, Slovenia și Ungaria. Această lărgire a fost istorică și a avut semnificația reunirii Europei după decade de diviziune, de Cortina de Fier.

Aderarea României și a Bulgariei, la 1 ianuarie 2007, au finalizat a cincea lărgire a Uniunii Europene lansată în 2004, astfel numărul statelor membre s-a mărit de la 25 la 27. **În 2013, Croația** a devenit cea de a 28 țară, care a aderat la UE:

Însă este necesar să recunoaștem că integrarea economică europeană a fost promovată în baza sistemului relațiilor economice internaționale, lansate în anii 40 ai secolului trecut de Statele Unite ale Americii și Marea Britanie la Conferința de la Bretton Woods (1944). Reflectând supremația sa industrială, negociatorii Statelor Unite doreau să promoveze comerțul liber și piața externă deschisă, cât mai curând posibil. Reprezentanții Marii Britanii, de asemenea, erau atașați principiilor comerțului liber, dar, totodată își făceau griji referitor la o eventuală „criză de dolari,” și o posibilă pierdere a autonomiei economice domestice în promovarea politicii de folosire completă a forței de muncă și a altor probleme în promovarea relațiilor economice internaționale. Un eventual acord de compromis a fost crearea Organizației Internaționale a Comerțului, care a lăsat multe chestiuni ne rezolvate.

În 1948, Statele Unite ale Americii împreună cu partenerii economici principali au lansat Acordul General pentru Tarife și Comerț (GATT), pentru a promova o piață liberă în comerțul exterior, în primul rând, cu scopul de a reduce tarifele prin organizarea negocierilor. Atunci când, în anul 1950, Senatul Statelor Unite nu a sprijinit crearea Organizației Internaționale a Comerțului, GATT a devenit principala organizație mondială a comerțului. GATT a fost un sistem de comerț cu reguli fixe, este necesar de subliniat că un așa sistem bazat pe reguli fixe este complet diferit de comerțul administrat sau orientat spre rezultate care înaintază scopuri cantitative pentru a atinge rezultatele scontate. Activitatea Acordului General pentru Tarife și Comerț a fost bazată pe principiul multilateral; regulile comerțului s-au extins fără discriminarea tuturor membrilor acordului; unilateralitatea, bilateralismul și alianțele comerciale fiind interzise. O altă trăsătură a sistemului a fost principiul integral sau general de reciprocitate; care însemna că liberalizarea comerțului și regulile trebuiau determinate prin concesiuni reciproc balansate. Sistemul de reciprocități specifice, din altă parte, cere concesiuni complet specifice mai degrabă, decât generale să fie făcute. Acordul, de asemenea, a încorporat prevederile de adjudeca imparțial negocierile[2.p.45]. De asemenea, principiile regimului de comerț al GATT au fost limitate semnificativ prin evitarea clauzelor și a excepțiilor, creația lor a fost o realizare majoră, și a facilitat reduceri de bariere în comerț extrem de importante.

Acordul General pentru Tarife și Comerț a avut un succes remarcabil în creșterea liberalizării comerțului și a promovat cadrul pentru discuții în comerțul internațional. Totuși, în contrast cu Organizația Internațională a Comerțului abandonată, autoritatea și scopul responsabilităților au fost sever limitate; esențial GATT a fost un forum pentru negocieri, mai degrabă, decât o organizație internațională, care nu a avut autoritatea să promoveze regulile de joc. În plus, a lipsit un mecanism adecvat pentru negocieri și regulile erau aplicate, în primul rând, pentru mărfurile fabricate. Acordul GATT nu a avut autoritate să se ocupe de agricultură, servicii, protejarea drepturilor proprietății intelectuale, sau de investițiile directe străine; de asemenea, acordul nu a avut autoritate suficientă pentru a se ocupa de uniunea vamală și alte aranjamente în interiorul comerțului preferențial. Puterea de soluționare a disputelor comerciale a fost, de asemenea, foarte limitată. Succesiv, Administrațiile Americane și alte guverne au promovat limite esențiale în cadrul Acordului General pentru Tarife și Comerț și, în urma Runde de la Uruguay, l-au încorporat, în 1995, în Organizația Mondială a Comerțului (OMC), responsabilitatea căreia și autoritatea sunt mult mai largi și care este o organizație internațională matură, în comparație cu secretariatul internațional – GATT.

Acordul a servit drept scop important politic, favorizarea reducerii barierelor comerciale. Principiile avantajului comparativ indică faptul că națiunea trebuie să majoreze câștigul prin deschiderea pieței pentru mărfurile străine; și, de asemenea, o piață deschisă o piață liberă va promova prețuri reduse, selecția consumatorului și eficiența mare a națiunii. Cu toate acestea, pentru că persoanele care vor pierde potențialul

se vor opune ridicării barierelor comerciale, susținătorii comerțului liber vor fi nevoiți să se confrunte cu atitudinea mercantilistă, care consideră exportul o afacere bună și importul o afacere rea. Această atitudine este dezvăluită atunci când acordul de comerț este caracterizat drept „concesie” făcută unui guvern străin. Pentru că această atitudine este predominantă, și pentru alte cauze politice, reducerea barierelor comerciale prin negocieri, bazate pe principiul reciprocității au fost necesare. Logica politică a acordului a fost aceasta, deoarece liberalizarea duce la pierderi, fără doar și poate, a intereselor, care, inevitabil, se vor opune liberalizării comerțului, și a fost necesară promovarea, într-un mod coordonat, cu concesii pentru concesii, care a făcut posibilă învingerea protecționiștilor. Și dacă barierele comerciale erau reduse, cadrul acordurilor era de așa natură că devenea foarte dificil de a le majora din nou.

Acordul General pentru Tarife și Comerț, în ciuda mandatului limitat și structurii organizatorice greoaie, a fost un mecanism important pentru mai mulți ani în reducerea barierelor în comerțul internațional și în stabilirea unor reguli de reducere a conflictelor în comerț. Acordul a promovat un regim bazat pe reguli în liberalizarea comerțului fondat pe principiile de ne-discriminare, reciprocitate fără condiții și transparențe; deoarece relațiile comerciale constituie o situație de „Prizonier-Dilemă”, sunt necesare reguli clare pentru a depăși situațiile de conflict [3.p124]. Regulile de comerț fiind determinate și barierele comerciale fiind reduse prin negocieri multilaterale în interior de membrii acordului. Ca rezultat, membrii GATT au fost de acord să stabilească un sistem de reguli pentru reducerea barierelor comerciale și, în continuare, să lase ca piața să determine modelul comerțului. Statele membre s-au angajat să nu recurgă la administrare sau comerț orientat la rezultate, care ar introduce cote pentru un produs specific. Sub auspiciile GATT, piața s-a deschis și noile reguli stabilite prin negocieri internaționale; acorduri bazate pe compromisuri ori reciprocități necondiționate, mai degrabă decât acțiuni unilaterale bazate pe reciprocități specifice. Scopul GATT a fost implementarea unui proces multilateral deschis, care a fost un acord promovat pentru extinderea regulilor negociate în comerț pentru toți membrii GATT fără discriminare. Totodată, candidații pentru a deveni membri trebuiau să cunoască criteriile și să fie de acord cu regulile aprobate. Fondatorii GATT au dorit un progres ferm în direcția unei economii deschise internaționale, fără reîntoarceri la ciclurile de război caracteristice anilor 1930.

Perioada de după război a fost martorul unui număr de acorduri, care au redus barierele tarifare. Un schimb semnificativ în procesul de negocieri a avut loc în perioada Rundei Kennedy (1964-1967). Această rundă, inițiată de Statele Unite, ca răspuns la avansarea procesului de integrare regională în cadrul Uniunii Europene și creșterii îngrijorărilor asupra posibilelor abateri sau consecințe discriminatorii ale Comunității Economice Europene, care au schimbat reciprocitatea generală cu product-product, apropiere la reducerea tarifelor (reciprocitate specifică). Membrii Acordului General pentru Tarife și Comerț au fost de acord să reducă tarifele la produse specifice cu un oarecare procent și să fie de acord cu un compromis într-un sector economic concret. Rezultatul rundei a constatat în reducerea barierelor la produse cu aproximativ 33 la sută și un număr de reforme de bază cu includerea reglării practicii de dumping. Adăugător, tratamentul preferențial a fost dat exportului din țările slab dezvoltate.

Următoarea inițiativă majoră în liberalizarea comerțului a fost Runda de la Tokio (1973-1979), ca răspuns la aderarea următoarelor țări europene: Anglia, Danemarca și Irlanda la Comunitatea Europeană. Această Rundă, după mai mulți ani de luptă înverșunată, a promovat un efort mult mai cuprinzător în comparație cu rundele anterioare. Ea a inclus reducerea semnificativă a tarifelor la majoritatea produselor industriale, liberalizarea comerțului în agricultură și reducerea barierelor netarifare. În plus, țările industrializate s-au angajat să acorde mai multă atenție cererilor țărilor slab dezvoltate pentru un tratament special vizavi de exportul lor. Totuși, cel mai important scop al Runde de la Tokio a fost formarea unui cod de conduită de a se ocupa de practica comerțului ilegal. La finele runde, negocierile au interzis subvențiile la export și au eliminat unele discriminări la procurările publice. Totodată, în opinia noastră, Runda de la Tokio nu a soluționat disputele serioase americană-europene referitor la agricultură, nu au satisfăcut cererile țărilor slab dezvoltate, nu a stopat proliferarea dăunătoare a barierelor netarifare, care au parvenit ca niște consecințe ale Protecționismului Nou lansat în anii 1970[4. p.99].

Cu toate acestea, acordul de liberalizare a comerțului a făcut posibilă creșterea rapidă a comerțului internațional. Expansiunea substanțială a comerțului a demonstrat că importul a pătruns mult mai profund și comerțul a devenit un component mai important al economiilor naționale. Acest fapt a avut un impact pozitiv asupra unor țări din Comunitatea Economică Europeană, a promovat extinderea și internaționalizarea comerțului Statelor Unite și Japoniei. Ca rezultat al dezvoltării relațiilor economice internaționale, numărul țărilor membre ale Acordului General pentru Tarife și Comerț a crescut și extinderea fluxului comerțului a creat o economie internațională interdependentă, în ciuda fluxului redus din anii 1970.

La mijlocul anilor 1980, regimul comerțului adoptat la Breton Woods nu a mai făcut față economiei mondiale înalt integrate, caracterizată prin competiția oligopolistică, economiei de scară și dinamic avantaj

comparativ. În plus, Protecționismul Nou din anii 1970 a dus la promovarea numeroaselor bariere netarifare, ca cote și subvenții guvernamentale [5.p55]. Cu atât mai mult, caracterul comerțului s-a schimbat și a depășit regulile și regimul comerțului de la începutul erei postbelice. În această perioadă, în relațiile economice internaționale, s-a integrat și activitatea societăților firmelor multinaționale, s-a dezvoltat rapid comerțul cu bunuri și servicii; comerțul dintre țările industrializate a devenit o trăsătură proeminentă a sistemului comerțului internațional. În anii 1980, cu pași rapizi, a început să se dezvolte strategia „regionalismului nou”, în special accelerarea mișcării spre integrarea europeană, care a fost recunoscută ca o amenințare pentru sistemul comerțului multilateral. Tot în această perioadă, Statele Unite ale Americii au inițiat o campanie de presiune asupra partenerilor lor comerciali prin lansarea unei noi runde de negocieri pentru consolidarea sistemului comerțului multilateral. Această campanie a influențat țările europene, Japonia și alți parteneri comerciali și, în anul 1986, a fost lansată Runda de la Punta del Este din Uruguay, încununate de intense negocieri, care s-au încheiat în 1993.

Tratatul finalizat de Runda de la Uruguay, care a intrat în forță la 1 ianuarie 1995, a redus tarifele în domeniul producerii, a micșorat barierele comerciale într-un număr important de domenii[6.p.101]. În același timp, au fost reduse până la un nivel foarte jos tarifele formale la mărfuri, au fost reduse sau chiar eliminate mai multe cote și subvenții. A fost adoptată o convenție din douăzeci și nouă acorduri separate, care, de asemenea, a redus barierele comerciale și, pentru prima dată, a extins regulile comerțului în mai multe domenii, care au inclus agricultura, textilele, serviciile, dreptul proprietății intelectuale și promovarea investițiilor străine. O estimare făcută la finele anului 2002 a arătat că acordul a majorat bunăstarea în cadrul economiei mondiale cu aproximativ 270 miliarde de dolari SUA. Totodată, este necesar de menționat că nu toți economiștii au fost de acord cu aceste rezultate, mult mai mulți au subliniat că rezultatele au fost modeste. În primul rând, efectele pe termen lung ale acestor realizări, care sunt puse la îndoială. Referindu-se la acord, John Jackson, expert principal al dreptului comercial a declarat că „nenorocirea este în detalii”[7.p.132]

Realizarea semnificativă a Runde de la Uruguay a fost crearea Organizației Mondiale a Comerțului (OMC). Această realizare este un pas important în cadrul organizațiilor internaționale care a fost propus încă la Breton Woods în 1944. OMC a încorporat Acordul General pentru Tarife și Comerț împreună cu multe decizii, reguli și practici. Mandatul legal și structura instituțională ale OMC au fost proiectate, ca să permită să joace un rol mult mai important în comparație cu GATT în guvernarea comerțului internațional. OMC este de mari proporții și este înzestrată cu mai multe reguli obligatorii. Pe lângă acestea, organizației OMC, ca efect, îi aparține responsabilitatea primară de a facilita cooperarea economică internațională și liberalizarea comerțului. Acordul de lansare a stabilit principiile de activitate ale OMC, care stipulează guvernarea comerțului de reguli multilaterale, și nu de acțiuni unilaterale sau negocieri bilaterale, care au fost promovate de GATT.

Organizația Mondială a Comerțului este, în esență, creație americană. Predecesorul ei, Acordul General pentru Tarife și Comerț, a servit foarte bine în suprapunerea economiei producției de masă, însă nu a putut servi economia modernă tot atât de bine. Ca o consecință a dezvoltării economice și tehnologice, în perioada anterioară Administrației Reagan, economia Statele Unite deja devenise orientată spre prestarea serviciilor și a tehnologiilor avansate. De aceea, pentru a reduce barierele comerciale, Administrația Reagan inițiază Runda de la Uruguay, care, mai târziu, a fost sprijinită de Administrația Bush și, după mai multă șovăială, de Administrația Clinton.

Organizația Mondială a Comerțului a primit mai multă autoritate, în comparație cu GATT. Totodată, mecanismele de negocieri practicate de GATT au fost încorporate în OMC fiind reformate prin eliminarea posibilităților de a amâna sau bloca procedurile și eșecurile frecvente, de a implementa deciziile. Acordul a stabilit un organ de supraveghere a cadrului de negocieri. Foarte important este decizia de a percepe amenzi de la țara care refuză să accepte deciziile luate în cadrul dezbaterilor.

Structura instituțională a regimului de comerț, de asemenea, a fost schimbată semnificativ. GATT a fost un acord comercial sprijinit de secretariat, OMC este o organizație constituită din membri, care a majorat coerența legală între drepturile largi și obligațiuni și a stabilit un forum permanent pentru negocieri. Întrunirea bienală la nivel de miniștri a majorat principiul politic al organizației. Runda Uruguay, de asemenea, a creat un mecanism de inspecție a politicii comerțului pentru monitorizarea activității țărilor membre. În opinia noastră, cu un număr de mai bine de 130 de țări, OMC este puțin probabil să poată face față responsabilităților.

În ciuda realizărilor impresionante ale Runde de la Uruguay, în reducerea barierele comerciale, multe chestiuni importante au rămas nesoluționate. Comerțul în așa domenii, cum ar fi agricultura, textilele și transportul pe apă au rămas înalt protejat. Eșecul de a reduce tarifele în agricultură și textile a fost și a rămas, în special, un lucru supărăcios deoarece tarifele joase creau avantaj țărilor slab dezvoltate. Barierele comerciale au rămas destul de înalte în majoritatea țărilor dezvoltate, în special cu respect la prestarea

serviciilor, țările dezvoltate continuă să mențină restricțiile la importul automobilelor, oțelului, textilelor, obiectelor electronice și produselor din agricultură. Finalizarea Rundei de la Uruguay și, mai ales, așa-numita agendă montată în interior a fost crucială, deoarece, la închiderea negocierilor, multe chestiuni au rămas problematice și nerezolvate.

Conclusions

In Western Europe, North America, and Pacific Asia as well as elsewhere, dominant power and their allies within a region have joined forces to solve regional problems and increase their bargaining leverage in global economic negotiations. The countries of the European Union already participate in international trade negotiations as a regional bloc. Regionalism has become a central strategy used by groups of states to increase their economic and political strength and therefore has become an extremely important feature of the global economy.

The trade regime was one of the most important achievements of the latter half of the twentieth century. The eight GATT rounds of trade negotiations, beginning with the Kennedy Round in the early 1960s, reduced tariffs in industrialized countries to less than 4 percent on average, one-tenth of what they had been in the 1940s. Quotas were reduced and some subsidies were eliminated. Experts estimated that lowered trade barriers have put an additional \$1000 annually into pockets of American consumers. However, as trade has expanded and penetrated more deeply into domestic economies and the trade agenda has broadened significantly, trade has come into conflict with powerful local interests and has become increasingly controversial.

Bibliografie:

1. BOULOUIS J., *Droit institutionnel de l'Union europeenne*, 5-e edition, Montchretien, Paris, 1995, p.13.
2. BHAGWATI Jagdish, *The World Trading System at Risk*, Princeton University Press, New York, 1991, p.45.
3. DIXIT Avinash K., *The Making of Economic Policy: A Transaction-Cost Politics Perspective*, Cambridge: MIT Press, 1966, p.124.
4. European Union agricultural subsidies are approximately \$324 per acre in contrast to \$34 per acre in the United States. Burligton Free Press, 12 December 1999, 3A, p.99.
5. CORDEN W. M., *The Revival of Protectionism*, Group of Thirty, New York, 1984, p.55.
6. WHALLEY John and HAMILTON Colleen, *The Trading System After the Uruguay Round*, Institute for International Economics, Washington, D.C., 1996, p.101.
7. JACKSON John, KENEN Peter B., *Managing the World Economy: Fifty Years After Bretton Woods*, Institute for International Economics, Washington, D.C., 1994, p.132.

THE ROLE OF EU FINANCING IN THE INDUSTRIAL DEVELOPMENT OF EU NEW MEMBER STATES

Assoc. Prof., PhD Rodica CRUDU, ASEM
rodikakrudu@gmail.com

Student Augustin IGNATOV
Faculty of International Economic Relations, ASEM
augustinlignatov1@gmail.com

The main goal of the present paper is to assess the effects of European Union integration upon the industrial development of new member states (hereafter NMS) which have become parts of the European community since 2004 and 2007, excluding Malta and Cyprus. The current paper will consider the EU financing dimension of integration and its interconnection with the industrial development and competitiveness indicators such as: high tech exports as a share of the total exports of manufactured goods; overall industrial performance and economic energy intensity. Consequently, there will be covered the following aspects of industrial competitiveness such as the availability of progressive and innovative capacities, overall industrial efficiency and, finally, degree of productivity of energy consumed in economic activities. As a result, there will be explicitly highlighted how directly are linked the EU integration of NMS and the countries' industrial development and competitiveness.

Key words: *Industrial Development; EU financing; Economic Energy Intensity; High-tech exports; Industrial Performance*

JEL: F15; F43; O14; P33

Introduction

The industrial sector is the backbone of the European Union's economy. There was paid great attention in supporting the industry through different policies and actions which aim to increase the industrial development and foster industrial productivity. The current paper is meant to assess the effects of EU financing policies and their instruments upon the evolution of industrial sector of East EU countries. Also, it is necessary to point out which was the influence of European integration through financing upon the industrial competitiveness.

Since the countries' EU integration in 2004 and 2007, the national authorities, assisted by the institutions of the European Union, paid important attention towards manufacturing sector development through various policies. There were set the following goals such as to foster competitiveness and productivity, encourage innovation and research, promote business friendly environment and assure efficient use of resources.

Our task is to identify how much the European Union's institutions and national governments succeeded through allocating financial resources in assuring new development prospective to EU industry.

The methodology on which the present paper is based includes the analysis of relevant economic indicators' and their dynamics showing the change in the competitiveness and development of NMS' industrial sector. Firstly, the indicators include high-tech exports % of the total manufacturing one intended to present the general industry tendency of East EU states to either higher or lower complexity of manufactured products. Secondly, it is assessed the correlation between the EU financing and overall industrial performance, expressing the general EU influence upon the industrial efficiency. Finally, the current paper is intended to determine the effects of EU financing upon the increase of energy efficiency, taking into consideration the importance of energy supplies for industry.

EU financing and industrial development of new member states: literature review

As the issue researched in the present paper is of high concern within the political and economic elites of the European Union, there were undertaken a wide range of studies highlighting different aspects. Thus, Sanfey P. and Zeh S. (2012) underline the idea that the EU integration of NMS improved considerably their economic climate fostering the economic growth and industrial development. It is also mentioned that the most important achievements have been made by East EU countries in areas of innovation, business sophistication, and investment climate leading to a much more favourable ground for industrial growth.

Mohl P. and Hagen T. (2009) concluded that the allocation of European Union's funds towards NMS, in fact, had a positive impact on economic growth of states' regions including the acceleration of industrial development. However, this improvement did not occur immediately, it requiring several years since the funds have been received and corresponding projects realized.

It is necessary to take into consideration the fact that most of East EU countries competed on the same cost efficiency layers of economy as China and India the nations which possess considerable comparative advantages in this field comparing to NMS. Thus, the strategic orientation of EU financing was directed to develop technologically intensive industries to assure competitive and not comparative economic advantage to these countries (Puigcerver-Peñalver, 2007). Therefore, the focus of allocated funds has been put on developing technological oriented economies characterized by high innovation level and, of course, business sophistication. Moreover, the allocation of EU structural funding has taken into consideration the national peculiarities of NMS in order to maximize the efficiency and minimise the waste and misdistribution. In this way the industrial development of NMS has been oriented towards more technologically intensive economic sectors (Pianta, 2014 and Becker, 2012).

Ozkorkmaz (2013) and Török (2013) explain the necessity of institutional strength in order to maximize the absorption capacity and efficiency of EU structural funds in the regions below the threshold of 75% from the European average of GDP/Cap. The authors promote the idea that structural funds have a positive impact on economic development in the regions which benefited from them. In such a way, regional industrial competitiveness is stimulated, providing employment and economic prosperity to the citizens. The European financing of NMS is one of the pillars allowing the EU to enhance the countries' industrial sector through fostering productivity and innovative capacities. Consequently, the propelled cohesion amongst the regions would open new prospective for economic development to the union as a whole (European Investment Bank, 2016).

Therefore, the main objective of this research is to find the impact of European Union structural financing upon the industrial development of new member states. Consequently, there would be measured the overall performance of countries in attracting EU financing, the efficiency of utilisation and its impact upon the industrial competitiveness. Finally, there would be identified the leaders of economic development in the region and the countries lagging behind.

The European Union's financing provided to New Member States

One of the most important instrument of European Union integration of NMS has been EU financing. This was an important part of NMS economic development policies intended to assure higher degree of compliance between the Western and Eastern European countries (Mohl P. and Hagen T., 2009). The major purpose of EU financing was to foster the economic and social potential of NMS. In order to achieve the proposed goals there were established various tools such as: The European Regional Development Fund (ERDF); The European Social Fund (ESF); The Cohesion Fund; European Agricultural Fund for Rural Development (EAFRD); European Maritime and Fisheries Fund (EMFF) and others (Sanfey P. and Zeh S., 2012).

Further, it will be examined the European Union financial resources provided to NMS including: Baltic States (Estonia, Lithuania and Latvia); Central European (Poland, Slovakia, Slovenia, Czech Republic and Hungary) and South-Eastern European (Romania and Bulgaria) states. The following table provides information regarding the total financing received by these countries from the EU, including ERDF, ESF, EAFRD and Cohesion Fund and other EU expenditure in the region (Table 1).

Table 1

Total expenditures financed by European Union (EUR million)

	Baltic States			Central European States					South Eastern EU states	
	Estonia	Lithuania	Latvia	Poland	Slovakia	Slovenia	Czech Republic	Hungary	Romania	Bulgaria
2000	45	48	51	248	62	34	100	156	158	90
2001	33	70	57	328	69	56	99	195	248	160
2002	43	100	54	532	122	68	254	140	240	143
2003	75	307	79	684	104	59	228	190	303	176
2004	202	488	267	2720	388	282	816	713	572	292
2005	249	665	385	4029	609	366	1075	1357	634	286
2006	300	800	403	5306	696	406	1330	1842	693	361
2007	377	1044	675	7786	1083	390	1721	2428	1602	591
2008	368	1134	610	7639	1242	456	2441	2003	2666	972
2009	716	1790	710	9253	1192	616	2949	3569	2951	979
2010	808	1602	844	11822	1905	756	3416	3650	2317	1222
2011	505	1653	911	14441	1785	847	3029	5331	2659	1107
2012	954	1833	1179	15736	2287	932	4529	4177	3446	1732
2013	973	1881	1063	16179	2026	814	4893	5910	5561	1977
2014	668	1886	1062	17436	1669	1142	4377	6620	5944	2255
TOTAL	6316	15302	8351	114141	15239	7224	31258	38280	29995	12343

Source: Developed by the authors according to the European Commission data. Available at: <http://ec.europa.eu/> EU expenditure and revenue 2000-2014 data download (Accessed at 20.07.2016)

As it can be noticed the NMS have benefited intensively from EU financing transferred to different economic domains of concern. As our goal is to assess the influence of EU financing upon the industrial development of East EU countries, it will be examined the interdependence between the EU investments and various relevant industry indicators. In such a way, it will be possible to identify the importance of EU financing upon the economic development of NMS and the influence over the evolution of industrial competitiveness and efficiency. Consequently, it will be assessed the effectiveness of EU financing and their direct impact on industrial capacities of NMS.

The interconnection between the European financing and the technological development in East EU member countries

It is known that the highest value added is provided by more complex and sophisticated industrial products. High-technology has become one of the most important priorities for most industrialized countries providing enormous economic advantages upon other economies. In the last decade, European Union has understood the necessity of focusing the investments in sectors mobilizing research and innovation (Puigcerver-Peñalver, 2007).

It is very important to mention that, globally, during the last decade the share of high tech exports in the total amount of manufactured exports (HT exports) diminished from 24% in 2000 to almost 18% in 2014. This fact means that the high technology trade has increased at lesser extent than the trade in other goods. This situation explains the complexity of the industrial process required to produce high tech goods which need high rates of investments and expenditure in areas such as R&D, science and innovative technologies.

The East EU countries have established as a determining goal the development of the high technology industrial capacities. This fact is intended to motivate more intensive economic growth by providing higher value added products for internal market and also for export. Therefore it would be assured long term competitive advantages in external commerce (Pianta, 2014 and Becker, 2012). Further, it will be examined figure 1 explaining the evolution of the share of high tech NMS' exports in the total amount of manufactured one.

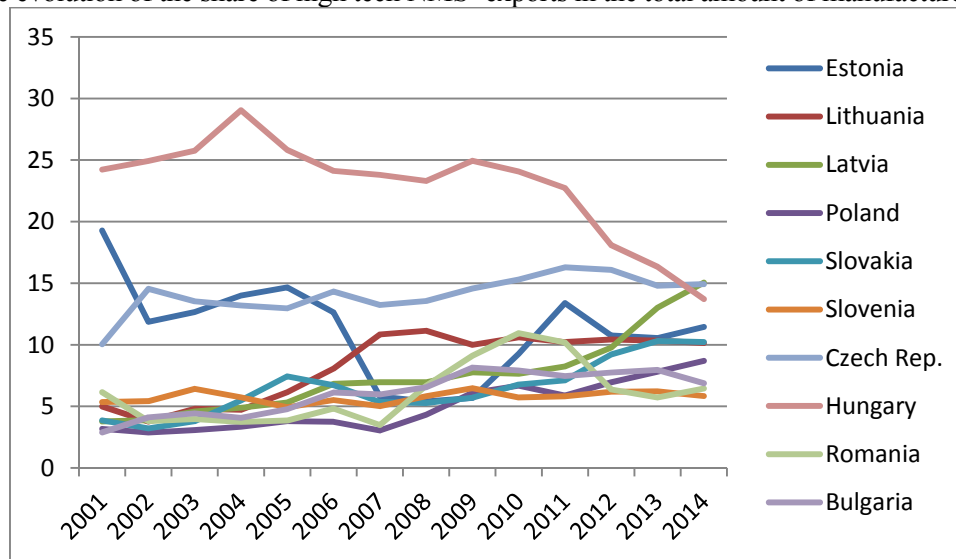


Figure 1. High-technology exports (% of manufactured exports)

Source: Drafted by the authors based on the World Bank data, available online at:

<http://data.worldbank.org/indicator/TX.VAL.TECH.MF.ZS?view=chart> (Accessed on 06.08.2016)

So, it is possible to remark that most of the countries from Eastern EU increased their share of high tech exports in the total amount of manufactured during 2001-2014. This fact means that these countries facing impressive growth in this area are investing more in the automotive, aerospace, telecommunication, pharmaceuticals, semiconductor, computer technology and other high tech industrial domains. Therefore, it is necessary to mention that the highest growth of this indicator was faced by Latvia (+299%) from 3, 77% weight in 2001 to 15, 04 % in 2014; Poland (+174%) from 3, 17 % to 8, 7 %; Slovakia (+165 %) from 3, 86 % to 10, 22 %; Bulgaria (+138%) from 2, 89 % to 6, 88 %; Lithuania (+103%) from 4, 99 % in 2001 to 10, 13 % in 2014; Czech Republic (+48%) from 10, 05 % to 14, 91 %; Slovenia (+ 9,46%) from 5, 34 % to 5, 84 % and Romania (+5%) from 6, 14 % share to 6, 45 %. However, it shall be noticed that several countries recorded sharp reduction of the high tech exports % of total manufactured and namely Hungary (-43%) from 24 % in 2001 to 13, 70 % in 2014 and Estonia (-41%) from 19, 28 % to 11, 44 %.

It is important to mention that the European Union funding provided to NMS stimulated in general the development of the high technology sector. This fact is demonstrated by a high correlation index between the EU expenditure allocated towards these countries and the share of high tech exports in the total amount of manufactured one. The strongest correlation of these indicators is visible for Poland (0, 93); Lithuania (0, 88); Latvia (0, 87); Slovakia (0, 80); Bulgaria (0, 78); Czech Republic (0, 69) (Table 2). Weaker still positive interdependence could be assessed for: Romania (0, 41) and Slovenia (0, 34). Negative correlation could be deducted for Hungary (-0, 81) and Estonia (-0, 46), this fact being a direct result of industrial re-specialization towards the industrial sectors requiring less complex technological processes.

This fact shows that the role of EU funding and proper government managing enforces the development of countries' industrial competitiveness based on high technology and innovation. In the long run this specialization would provide considerable competitive advantages stimulating entrepreneurial activities.

The correlation analysis between NMS' Competitive Industrial Performance Index and EU funding

According to the UNIDO (United Nations Industrial Development Organization) the industrial competitiveness is the capacity of countries to increase their presence in international and domestic markets whilst developing industrial sectors and activities with higher value added and technological content. In order to have a clear picture upon the Competitive Industrial Performance (CIP) index it is necessary to take into consideration the 2 dimensions which are characteristic for the indicator: 1st dimension manufacturing value added per capita and manufactured exports per capita; 2nd dimension industrialization intensity and export quality. Figure 2 represents the effect of European Union integration upon the industrial competitiveness of NMS (Figure 2).

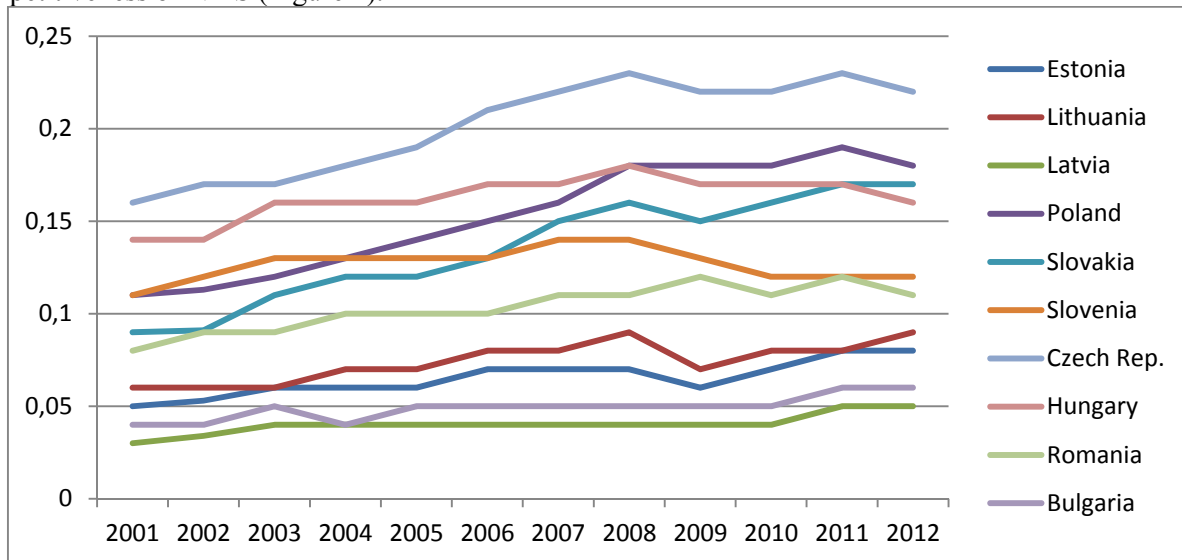


Figure 2. Competitive Industrial Performance Index score of selected countries, 2001-2012

Source: Drafted by the authors based on the UNIDO data, available online at: <http://www.unido.org/data1/Statistics/Research/cip.html>, last visited on 05.08.2016

As it can be seen from the figure above the effect of EU integration upon the NMS' industrial potential is highly positive, CIP index increasing in dynamics for all states. The industrial leader among these state is Czech Republic with an index of 0, 22, followed by Poland (0, 18), Slovakia (0, 17), Hungary (0, 16), Slovenia (0, 12), Romania (0, 11), Lithuania (0, 09), Estonia (0, 08), Bulgaria (0, 06) and Latvia (0, 05).

It can be noticed strong interconnection between the evolutions of Competitiveness industrial performance and the EU expenditure in the region for almost all East EU states. This fact is demonstrated by impressively high correlation index of these indicators. So, Slovakia and Poland have highest correlation indexes of 0, 94 and respectively of 0, 93; Romania 0, 86; Czech Republic 0, 85 and Latvia 0, 8 (Table 2). Impressively strong correlation of these indicators is also characteristic for Bulgaria 0, 76; Lithuania 0, 74 and Estonia 0, 71. Moderate correlation index could be assessed for Hungary, 0, 59. For all these countries, except Slovenia correlation index of which is -0, 04, the increase of EU funding had a favourable impact upon the industrial development. The EU funding, as demonstrated, fostered, in general, the external industrial competitiveness of NMS.

The influence of EU financing upon the NMS' economic energy intensity

Economic energy intensity (EEI) is one of the most important indicators of energy efficiency of a nation. The EEI is calculated in terms of GDP (PPP method) which was produced as a result of the consumption of a standard unit of energy. It is a relevant indicator of economic competitiveness, describing how much energy a country needs in order to produce nation's welfare in terms of economic value.

Industry is an important consumer of energy supplies assuring countries with material and technological base for economic development (Török, 2013). Therefore, there can be assessed a direct link between energy consumption and industrial output. Consequently, energy efficiency can be viewed as a suitable and significant indicator showing not only the economic but also the industrial competitiveness of a nation. The increase of energy efficiency is equivalent with technological development meaning same quality but lower priced products and services. As a result, lowering the prices but maintaining quality the same offers the

industry a stronger position on the market. Countries with more efficient energy consumption have a serious base for fostering their industrial competitiveness and development.

Energy efficiency is one of the most important priorities of East EU member states. Therefore, the national authorities alongside with private sector paid significant attention in developing more energy intensive capacities, including in the industrial sector (Figure 3).

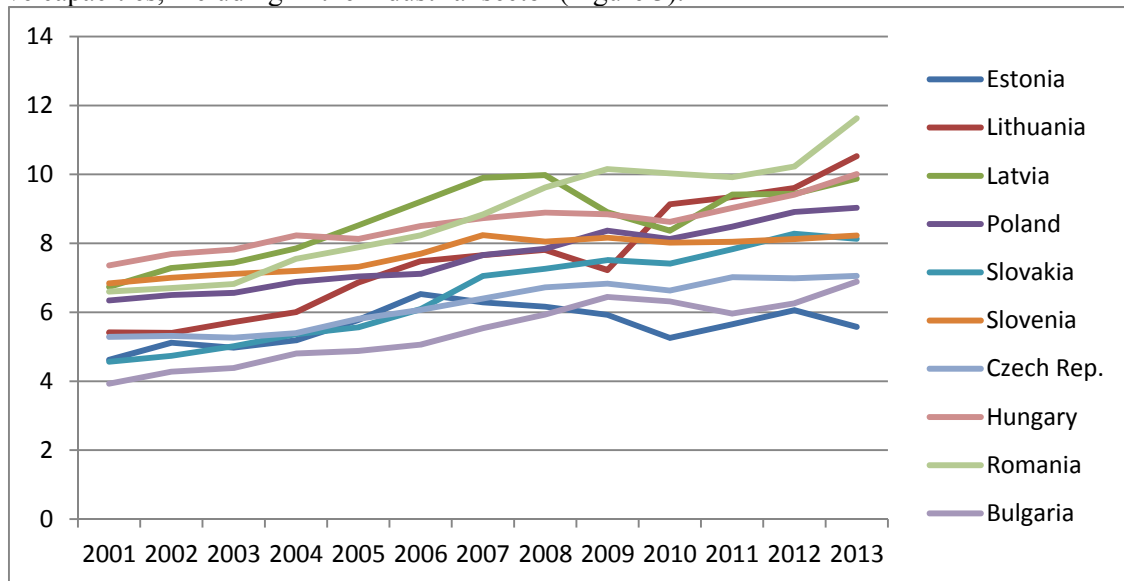


Figure 3. GDP per unit of energy use (constant 2011 PPP \$ per kg of oil equivalent)

Source: Drafted by the authors based on WB data, available online at

<http://data.worldbank.org/indicator/EG.GDP.PUSE.KO.PP.KD>, accessed on 04.08.2016

There were achieved impressive results by NMS in terms of energy efficiency enhancement, exceeding well above the world mean. In such a way, it can be noticed that during 2001-2013 the average world GDP per kg of oil equivalent increased from \$ 6.5 to \$ 7.6, meaning growth of 17 %. The NMS have registered much more remarkable results in terms of GDP per unit of energy use. Thus, Lithuania, during the same period, faced a growth rate of this indicator of 94 %, Slovakia of 78 %, Romania of 76 %, Bulgaria 75 %. Lower, still significant increase of the energy intensity indicator was registered by Latvia 47 %, Poland 42 %, Hungary 36 %, Czech Republic 33 %, Estonia 21 % and Slovenia 20 %.

An important role in achieving this notable progress was played by the EU financing policies promoted in NMS. They focused on streamlining the NMS' economic processes and fostering the industrial productivity. Consequently, there can be underlined significantly high correlation index between the EU financing provided to NMS and the GDP per unit of energy use. So, the highest correlation level of these indicators could be noted for Poland 0, 98; Slovakia 0, 96; Romania 0, 95. Also, strong correlation index is characteristic for Czech Republic 0, 93; Bulgaria 0, 92; Hungary and Lithuania 0,91; Slovenia 0,84 and Latvia 0, 9. Weaker still positive correlation can be identified for Estonia 0, 38 (Table 2).

In this regard, it can be stated that the European financing is highly interconnected with the enhancement of energy intensity of East EU countries. This fact is another relevant proof of how important have been the EU funds for developing the industrial capacities of NMS (European Investment Bank, 2016).

Conclusions

From the perspective of the current research, it can be noticed that the European Union integration and the successive EU expenditure and funding have played a substantial role for the development of economic capacities, in general, and industrial potential, in particular, of NMS. Thus, it can be stated that there is a strong interdependence between the EU financing and the indicators showing industrial competitiveness and complexity increase. In this regard, it has been demonstrated the high interconnection between the European financing in East EU member countries and their industrial development. The industrial progress was expressed through the overall per region increase of the share of high tech exports in the total amount of manufactured exports. Moreover, the same fact could be considered taking into account high correlation between Competitive industrial performance index of NMS and the allocation of EU financing for the same period of time. Furthermore, the same conclusions have been reached taking into consideration impressively strong interconnection between the increase of economic energy intensity, one of the indicator of industrial competitiveness, and EU financing.

Since their accession to the EU, all the analysed countries have impressively increased their level of industrial performance. The role of EU financing in enhancing industrial competitiveness is more visible for some countries and less for the others. Overall, EU financing had a beneficial impact upon the improvement of innovative capacities. The correlation between EU funds and different indicators taken into account to measure the industrial performance highlights that EU expenditure in the region has greatly improved scientific excellence in Europe and strengthened its competitiveness by improving industry's capacity to innovate. These statements are proved by the calculated correlation relations (Table 2).

It should be remarked that some countries reported higher correlation indexes between the receipt of EU financing and the level of industrial development than the other ones (for example: compare Poland with Slovenia or Estonia). This fact is a direct result of the EU distribution priorities set up either to reduce poverty, to increase regional convergence or to foster industry progress within a certain area. So, the financing resources were oriented by the authorities to sectors of national interests in order to meet the objectives of EU policy in the region. Another explanation would be linked to the countries' position in the global network of supply chains. Therefore, some countries have specialized in first and intermediate stages of manufacturing whereas other ones in the final stage depending on their sectorial competitiveness. (*First stage position is determined by low (or no) imports of intermediate inputs and high exports of the target industry's intermediates. In between, being at an intermediate stage of a supply chain is equivalent to a combination of a high proclivity to import intermediate inputs and a high proclivity to export the target industry's intermediates* (OECD, 2013)).

Table 2

Correlation indexes between EU financing and industrial development indicators

	Baltic States			Central European States					South Eastern EU states	
Correlation index	Estonia	Lithuania	Latvia	Poland	Slovakia	Slovenia	Czech Republic	Hungary	Romania	Bulgaria
EU financing & HT exports	-0,46	0,88	0,87	0,93	0,80	0,34	0,69	-0,81	0,41	0,78
EU financing & CIP	0,71	0,74	0,81	0,93	0,94	-0,04	0,85	0,59	0,86	0,76
EU financing & EEI	0,38	0,91	0,79	0,98	0,96	0,84	0,93	0,91	0,95	0,92

Source: *Drafted by the authors based on own calculations*

As a result, it has been reached the general conclusion that the European Union through providing financing towards the East EU countries fostered their industrial development motivating the increase of competitiveness and productivity. So, it has been clearly demonstrated that the European Integration not only assured industrial progress of NMS, but also created favourable economic preconditions to improve the living standards of the population. Higher industrial competitiveness of NMS is a strong evidence of how favourable EU membership can be in assuring development prospective for a region as a whole.

Bibliography:

1. BECKER S. O., *EU Structural Funds: Do They Generate More Growth?*, The CAGE– Chatham House Series, No. 3, December 2012. Available online at: https://www.chathamhouse.org/sites/files/chathamhouse/public/Research/International%20Economics/1212bp_becker.pdf
2. EUROPEAN INVESTMENT BANK. *Restoring EU competitiveness*, 2016. Available online at: http://www.eib.org/attachments/efs/restoring_eu_competitiveness_en.pdf
3. ÖZKORKMAZ H. T., *Effectiveness Of The Structural Funds And Economic And Social Impact On The Member States*, 2013. Available online at: http://www.jeanmonnet.org.tr/Portals/0/scholars_database_thesis/hasan_tevfik_ozkorkmaz_tez.pdf
4. Pianta M. *An Industrial Policy for Europe*, 2014. Available online at: http://www.econ.uniurb.it/RePEc/urb/wpaper/WP_14_01.pdf
5. PUIGCERVER-PENALVER M.C. *The Impact of Structural Funds Policy on European Regions' Growth: A Theoretical and Empirical Approach*, 2007, available online at: <http://eaces.liuc.it/18242979200702/182429792007040204.pdf>
6. SANFEY P., ZEH S., *Making sense of competitiveness indicators in south-eastern Europe*, European Bank for Reconstruction and Development 2012. Available online at: <http://www.ebrd.com/downloads/research/economics/workingpapers/wp0145.pdf>
7. TÖRÖK Á. *The "resurrection" of industrial policy in the European Union and its impact on industrial policy in the New Member Countries*, 2013. Available online at:

12. http://www.foreurope.eu/fileadmin/documents/pdf/Workingpapers/WWWforEurope_WPS_no026_MS69.pdf
13. UNIDO. Competitive Industrial Performance. Available online at: <http://www.unido.org/data1/Statistics/Research/cip.html>
14. WORLD BANK. GDP per unit of energy use (constant 2011 PPP \$ per kg of oil equivalent)
15. indicator, available online at: <http://data.worldbank.org/indicator/EG.GDP.PUSE.KO.PP.KD>
16. WORLD BANK. High-technology exports (% of manufactured exports). Available online at:
17. <http://data.worldbank.org/indicator/TX.VAL.TECH.MF.ZS?view=chart>

SUR L'APPLICATION DES METHODOLOGIES DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ET DU FRANÇAIS SUR OBJECTIFS UNIVERSITAIRES EN MILIEU UNIVERSITAIRE AU SEIN DES FILIERES FRANCOPHONES

Gheorghe MOLDOVANU,
Docteur d'Etat, professeur à Académie d'Etudes Economiques de Moldova,
ghmold@ase.md

This paper discusses the use of French for specific Purposes and French for University Purposes methodologies in teaching/learnig French language within the Filières Francophones. It first summarizes different views on the notions of General French and French for Specific Purposes in the light of recent developments emanating from a didactic perspective, that invite us to rethink established conceptions of teaching/learning French Language. Based on the analysis of peculiarities of General French, on the one hand, and of French for Specific Purposes, on the other hand, the article argues for an understanding of French for Specific Purposes like a separate domain of didactics in teaching/learning French and reveals the arguments that corroborate such an understanding. The article deals after with the conception of French for Academic Purposes that integrates the work skills that help students in their actual subject tasks. On this basis, the paper reexamines the objectives of French for Specific Purposes and French for Academic purposes.

Key words: General French, French for Specific Purposes, French for Academic Purposes, task, language activities

Mots-clé: Le français général, le français sur objectifs spécifiques, le français sur objectifs universitaires, tâche, activités langagières.

JEL: A 23

1. Introduction

Les étudiants des filières francophones des universités moldaves, arrivés de différents lycées du pays, avec une maîtrise de la langue française souvent peu stabilisée, ont besoin de bénéficier d'un accompagnement d'intégration universitaire, qui généralement se présente sous des formes diverses mais qui méritent d'être largement revues. L'objectif majeur de cette intégration réside dans une formation linguistique solide, correspondant aux besoins générés par des situations langagières exigeantes.

Autrement dit, cette formation de langue se réalise à l'aide d'une méthodologie qui a pour objectif de répondre de la façon la plus correcte possible aux besoins réels d'un public particulier en recensant l'ensemble des situations de communication les plus présentes auxquelles ce public est confronté et ce, pendant la formation linguistique ou pendant l'activité professionnelle future.

Cette approche, déclinaison du Français sur Objectifs Spécifiques (F.O.S.), intègre fortement la dimension institutionnelle des situations langagières visées, et la dimension cognitive des comportements attendus de la part d'étudiants des filières francophones ou insérés dans des universités d'expression française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique. Ceci étant, un questionnement s'impose et porte sur un nouvel aspect de la démarche F.O.S. adapté dans un contexte universitaire et qu'on appelle Français sur Objectifs Universitaires (F.O.U.).

Cet article se donne pour objectif de décrire, d'une part, les spécificités du français de spécialité par rapport au français commun et, d'autre part, de mettre en relief le rôle des méthodologies du F.O.S. et du

F.O.U. en milieu universitaire ayant pour enjeu de faciliter le processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel et du savoir-faire universitaire au sein des filières francophones.

Un programme de formation hybride de F.O.S. et de F.O.U. permet aux apprenants d'acquérir les compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques nécessaires à la réussite de leurs études universitaires en français. Ce programme de formation les aide également à intégrer de façon optimale les différentes composantes de l'université, son objectif visant, à la fois, un perfectionnement et un approfondissement des connaissances générales et spécifiques en langue française dans les disciplines universitaires de la composante que veut intégrer un étudiant.

2. Le français langue étrangère *versus* le français de spécialité

La tendance qui se dessine à vouloir dissoudre le F.O.S dans le français langue étrangère (F.L.E.) (voir, par exemple, Cuq & Gruca 2002 :10) au nom d'une commune préoccupation pour les objectifs d'enseignement/ apprentissage est dommageable bien évidemment pour le F.O.S., mais aussi pour le F.L.E. qui n'a rien à gagner à une approche indifférenciée des contextes d'enseignement/apprentissage des langues. Comme le montre certaines études (Richer 2008 : 15-30), les caractéristiques langagières et méthodologiques du F.O.S., ainsi que les particularités des acteurs du F.O.S (enseignants et apprenants), justifient de considérer le F.O.S. comme une didactique spécifique ayant pour enjeu de faciliter le processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel et professionnel.

On a longtemps considéré pouvoir localiser la spécificité des enseignements spécialisés dans une langue de spécialité qui se différencierait de la langue générale soit «comme une sous-langue ou un sous-système linguistique» (Frandsen, 1998 : 15), autrement dit un sous-système autonome caractérisé par une sélection et un certain usage de moyens linguistiques, soit comme une variante de la langue générale se distinguant de cette dernière par une fréquence de certains termes, de certaines structures.

Il est connu que la problématique de différenciation de la langue commune et des langues de spécialité s'est focalisée principalement sur le lexique. Il est vrai que la fonction référentielle propre à chaque langue se retrouve amplifiée dans les langues spécialisées où la désignation, la caractérisation du réel jouent un rôle important. Mais si l'exigence de dénomination que comportent les langues de spécialité imprime souvent à leur lexique un «caractère univoque et mono-référentiel qui se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre.» (Vigner & Martin, 1976 : 8) : Toutefois, cette monosémie n'est pas systématique et n'exclut pas la polysémie et la métaphore. En d'autres termes, les langues de spécialité ne sont pas des langues purement référentielles, purement instrumentales et univoques (Richer 2008 : 17).

En effet, leurs termes migrent d'un domaine disciplinaire à un autre. Ainsi «Des termes économiques puisés dans la physique comme *force, masse, vitesse* et *accélérateur* [...] ont pris de nouvelles dimensions en économie tout en conservant le goût de la science dont ils dérivent.» (Celotti, Musacchio, 2004 : 268).

Les termes des langues de spécialités effectuent un va-et-vient permanent entre la langue courante et la langue spécialisée : ainsi de *croissance* qui en économie «devient, par analogie au développement d'un organisme, «Accroissement à moyen et long terme de la production nationale, qui implique des changements structurels» (Petit Robert, 2001), mais qui garde aussi son acception générale de «augmentation» comme dans *croissance du chômage, de l'emploi, de la productivité...*» (*Ibid* : 268).

De surcroît, il faut mentionner que, dans les langues de spécialité, le lexique est soumis à la variation qui dérive du contexte sociolinguistique, ainsi que le rappelle J. Boutet : «L'intense création verbale au travail aboutit à ce que s'y confrontent au moins trois ensembles lexicaux: le lexique commun, conventionnel, celui de l'ensemble des personnes qui parlent le français; le lexique technique ou spécialisé, c'est-à-dire le lexique qui est prescrit par les offices de terminologie ou les directions d'entreprises ou les organismes de formation; le lexique des salariés eux-mêmes, celui qu'ils ont créé, soit pour remplacer les dénominations communes, soit pour remplacer les mots techniques.» (Boutet 2001 : 192). Ainsi, dans le monde de l'entreprise, par exemple, on trouve au moins deux termes pour désigner cette institution : *l'entreprise* (terme commun) et *la boîte* (argot des salariés). Ces exemples illustrent le fait que la spécificité des langues de spécialité ne réside pas dans le lexique qui s'y trouve soumis aux mêmes variations sémantiques et sociales que dans les langues communes.

Les particularités des langues de spécialité ont aussi été recherchées dans le domaine de la syntaxe et ont été traitées sous la forme de la présence non de traits syntaxiques originaux, mais d'une fréquence d'apparition plus ou moins élevée de certaines formes syntaxiques. Comme le souligne P. Lerat, les langues spécialisées ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de référence, mais avec des prédilections en matière d'énonciation et des phraséologies professionnelles (Lerat 1995 : 29).

Toujours sur le plan syntaxique, la conception de «l'objectivité pure et dure, et de l'impersonnalité» (Gambier, 1998 : 47) des langues de spécialité a été remise en question par l'analyse de discours qui a montré que les traces de subjectivité (modalités, évaluations, etc.) sont très présentes dans les énoncés de

spécialité, que ce soit dans les relations d'affaire, dans les domaines du commerce, de l'artisanat et de l'industrie (Moirand 1990 : 52), ce qui fait penser que la spécificité des langues de spécialité ne peut pas être localisée dans une mise en œuvre particulière de la syntaxe.

Si le lexique et la syntaxe des langues de spécialité ne divergent pas de ceux de la langue commune, quand bien même les langues de spécialité se distinguent de cette dernière, non pas au niveau de la phrase, mais au niveau des énoncés dans leur intégralité, par la présence de certains types de discours, spécifiques à chaque domaine de spécialité, et porteurs de réglages textuels contraignants qui laissent à l'énonciateur plus ou moins de marge de manœuvre. On peut citer à titre d'exemple la lettre administrative, la circulaire, la note de service, mais on peut signaler également le rapport, le compte rendu etc.

Une autre particularité importante des langues de spécialité, mis à part les genres de discours propres aux domaines de spécialité, réside dans le fait que le langage est souvent intimement lié à l'action: paroles qui accompagnent l'activité comme dans le bâtiment et les travaux publics, «parole «comme» activité, lorsque le travail est d'ordre langagier» (Lacoste 2001: 33), c'est-à-dire lorsque « les actes de langage y constituent les actes de base du travail.

Par conséquent, si les langues de spécialité comportent une spécificité, cette dernière ne réside pas dans le lexique, ni dans la syntaxe comme le pensait la recherche sur les langues de spécialité dans les années 60-70, mais elle réside dans les genres de discours spécifiques suscités par chaque domaine professionnel et dans le lien étroit entre langage et action qu'impose le monde du travail.

3. Le français de spécialité versus le français sur objectifs spécifiques

Comme on le sait, le français de spécialité est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle. Il est prévu pour un public large. Les cours du français de spécialité sont courants au sein des études universitaires. En règle générale, les langues sont enseignées en fonction du domaine des études universitaires. Cela revient à dire qu'un étudiant en économie étudie le français des affaires, un étudiant en droit étudie le français juridique, etc. Selon la Didactique fonctionnelle du français (Vigner), le français de spécialité se définit comme : «... une langue chargée d'exprimer certains contenus de savoirs spécialisés en opposition à une langue chargée d'exprimer certains contenus de savoirs spécialisés en opposition à une langue générale,...» (Vigner 1980 : 13). De plus, il existe même les domaines d'études pour lesquels le français de spécialité est le contenu.

Pour illustrer le cas mentionné, on peut citer l'Académie d'Etudes Economiques de Moldova qui propose un cours de français de spécialité pour la pratique économique et/ou juridique comme un des domaines de la Faculté de Management, de Comptabilité, de Finance ou encore de Droit. Les étudiants desdites facultés approfondissent leurs connaissances en français général et s'approprient la terminologie économique et/ou juridique.

C'est aussi, *mutatis mutandis*, le cas de la Faculté des Langues étrangères de l'Université d'Etat de Chisinau ou encore de la Faculté de Relations Internationales de cette université où l'on dispense des cours des langues étrangères pour la pratique des relations internationales, économique et commerciale. Les diplômés de ses institutions maîtrisent le français de l'administration publique, de la gestion des ressources humaines, des relations internationales du droit etc.

La formation linguistique des étudiants des filières francophones en vue de suivre des cours en français ou d'une intégration dans une université d'expression française ne peut s'appuyer sur les seules formations en français général dont les apprentissages de communication «pour tous», aussi diversifiés soient-ils, ne répondent pas aux savoir-faire langagiers déterminants à l'université, à savoir la réception orale des cours, et l'écriture des travaux de validation.

En ce sens, le Français sur Objectifs Spécifiques est axé sur un objectif concret, spécifique et donc individuel ce qui devient évident déjà de sa dénomination. Le Français de spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Le Français sur Objectifs Spécifiques, en revanche, a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité.» (Mangiante & Parpette 2004: 6).

Le FOS s'est développé avec une vision utilitariste de la langue française, vecteur de communication au service des échanges commerciaux et de l'emploi. Certains spécialistes l'ont tôt distingué du F.L.E. tout d'abord, puis du français de spécialité, du français langue professionnelle et récemment du français sur objectif universitaire. Actuellement, les spécialistes sont de plus en plus enclins à considérer le F.O.S. comme une didactique spécifique à part entière.

Selon une conception très large de la fonctionnalité des enseignements /apprentissage conformément à laquelle on n'apprend plus une langue pour développer un savoir sur la langue, mais pour agir avec cette langue, tout enseignement/apprentissage du français est avec objectif(s), conception que l'on retrouve énoncée explicitement par M. Drouère et L. Porcher. «D'une manière générale, il n'y a plus d'autre

enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. [...]. Et, d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète.» (Drouère & Porcher 2003 : 8).

Il faut dire que F.O.S. n'a pas développé de méthodologie particulière : il s'est dispersé dans les divers courants méthodologiques propres à la didactique du F.L.E. Actuellement, il s'inscrit pleinement dans la méthodologie communicative décrite dans le C.E.C.R. (2001), axée sur des tâches précises, variées et stimulantes.

La méthodologie du F.O.S. consiste à construire les programmes de formation linguistique au plus près des situations ciblées. Elle suppose une connaissance précise de ces situations, des discours qui y circulent et des savoir-faire langagiers qu'il faut y maîtriser. Pour le public en formation, les enjeux sont souvent lourds et les délais courts.

Une des caractéristiques du F.O.S. qui le distingue de l'enseignement du F.L.E. et de l'enseignement du français de spécialité consiste en ce que l'enseignant du F.O.S. doit avoir la capacité de concevoir, lui-même, pour ses enseignements, du matériel didactique correspondant aux besoins concrets des apprenants et aux finalités du cours étant donné qu'il ne peut pas recourir à un manuel unique,

Le F.O.S. met un accent tout particulier sur la primauté des besoins/objectifs. En effet, si les besoins langagiers en situation scolaire sont difficilement spécifiables, et si en situation de F.L.E. non scolaire les besoins spécifiques des apprenants ne sont pas toujours réellement pris en compte faute de temps, de moyens, de personnels qualifiés etc., en situation de F.O.S. l'identification et la prise en compte de ces besoins communicatifs précis constituent des préoccupations centrales, ce qui confère au F.O.S. une de ses caractéristiques fondamentales comme le soulignent Hutchinson et Waters dans leur ouvrage : «What distinguishes ESP from General English is not the existence of need as such but rather an awareness of the need.» (Hutchinson & Waters 1987: 53); «it is the awareness of a target situation - a definable need to communicate in English - that distinguishes the ESP learner from the learner of General English.» (*Idem* : 54).

Toutefois en FOS les besoins ne se limitent pas aux seuls besoins langagiers (faire une réservation par téléphone, s'excuser pour un retard de livraison, etc.). Doivent s'y ajouter les savoir-faire professionnels puisque la langue en F.O.S. constitue un médium pour réaliser des tâches propres à une sphère d'activité sociale (rédiger une lettre de commande, une lettre de rappel; savoir présenter le bilan financier d'une société, etc.), dans la mesure dans laquelle «La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Selon l'opinion de B. Tauzin «...le FOS ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français **pour**». C'est du français pour travailler - pour les uns - et pour suivre des études - pour les autres.» (B. Tauzin, 2003 : 82).

Les besoins en F.O.S. ne se réduisent pas aux besoins langagiers, aux savoir-faire professionnels. Ils s'étendent : - aux besoins d'apprentissage, c'est-à-dire à toute cette dimension langagière (être capable de demander des informations, de demander à reformuler, etc.) indispensable dans le cadre d'une formation pour qu'il y ait acquisition effective et progressivement autonome d'une compétence à communiquer langagièrement, c'est-à-dire à tout ce qui relève des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant et à sa culture d'apprentissage. - aux besoins culturels: plus qu'en F.L.E., en F.O.S. les besoins culturels acquièrent une dimension fondamentale, et cette composante de la compétence de communication a été très longtemps négligée en F.O.S. comme le relève D. Lehmann : «les conceptions (classiques) du français de spécialité reposent, toutes, sur une vision trop étroite du problème, parce qu'elles négligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle.» (Lehmann, 1993 : 8).

On doit comprendre par besoins culturels, les savoirs sociaux, historiques et géographiques. Faire du français de l'économie, par exemple, signifie de connaître le découpage administratif de la France en régions/ départements, la législation économique européenne, mais aussi les «outils» dérivant de l'anthropologie culturelle pour décoder ces évidences invisibles que constituent pour chaque culture le rapport à l'Autre et qui est souvent causes de chocs culturels et de dysfonctionnements dans l'univers professionnel.

De plus, dans les domaines professionnels, chaque culture détermine des pratiques spécifiques : on ne négocie pas en français et avec des Français comme on négocie avec des Allemands; on ne présente pas une lettre administrative en français comme en anglais. Il convient donc de connaître les spécificités des discours oraux et écrits que chaque domaine de spécialité engendre et, lorsqu'ils sont communs à deux ou plusieurs cultures, leurs éventuelles nuances culturelles.

L'évaluation en F.O.S. comporte avant tout une dimension d'ordre social et pour l'apprenant en F.O.S., à la différence du F.L.E. où une maladresse linguistique dans les échanges courants peut toujours être rattrapée, une incapacité à réaliser des tâches en français peut avoir des impacts sociaux décisifs et entraîner, par exemple, une sanction sociale pénalisante.

Cet accent sur le savoir-faire professionnel, sur une évaluation en termes de tâches à réaliser explique l'importance que revêtent en F.O.S. les jeux de rôles, les simulations, les résolutions de problème et maintenant les tâches communicatives.

Le concept de tâche, qui envahit actuellement la didactique des langues, défini dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.) (Didier, 2001) de la manière suivante est présent dans le F.O.S. depuis les années 80. «Il y a «tâche» dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.» (Didier 2001 : 15), qui, dans sa définition, combine langage et action : «Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières » (*Ibid.* : 121).

Dans cet ordre d'idées, Hutchinson et Waters écrivaient en 1987: «The ultimate purpose of language learning is language use. Materials should be designed, therefore, to lead towards a communicative task in which learners use the content and language knowledge they have built up through the unit.» (Hutchinson & Waters 1987 : 109).

Le concept de tâche, tel qu'il est repris par le C.E.C.R., se présente comme la traduction méthodologique de la perspective actionnelle revendiquée par le C.E.C.R. dont la définition : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.» (Didier 2011 : 15) souligne le lien entre le langage et l'action. En ce sens, le F.O.S., ou l'activité langagière est souvent accompagnée de l'activité physique, se prête particulièrement bien à la mise en œuvre d'un tel concept méthodologique.

4. Conditions spécifiques d'enseignement/apprentissage du français au sein des filières francophones : quand le français sur objectifs spécifiques vire au français sur objectifs universitaires

Les étudiants des filières francophones suivent des formations linguistiques dont le but est de les amener à la maîtrise langagière qui permettrait, dans un premier temps, le bon déroulement de leurs études en français, au sein de la filière, avec la possibilité éventuelle de suivre, ultérieurement, un cursus universitaire en France. Dans cet ordre d'idées, il est important de mentionner que les étudiants desdites filières sont confrontés à deux types de difficultés.

Les filières francophones représentent un cadre spécifique d'apprentissage dans lequel l'apprenant ne se trouve pas en contact direct avec le milieu parlant la langue visée et la civilisation dont elle est le reflet. Il ne bénéficie pas de l'immersion dans un univers linguistique différent du sien, et ne se trouve pas obligatoirement contraint d'utiliser la langue étrangère dans la vie quotidienne et dans les activités plus spécialisées qui sont siennes.

Toutefois, même si l'apprentissage est effectué sur place, dans le pays d'origine dont la langue d'enseignement n'est pas la langue objet d'étude, l'apprenant sera appelé à avoir des contacts avec un milieu parlant la langue visée, et il lui faudrait recourir à une méthode active, capable de suppléer l'absence de milieu linguistique ambiant. Il s'agit donc de créer un milieu bilingue, où la langue-cible est avant tout utilisée comme véhicule d'un enseignement magistral et d'une culture scientifique.

Ceci étant, bien que la majorité des disciplines spécialisées soient dispensées au sein des filières francophones en français, quelles que soient, en l'occurrence, les ambitions du professeur de langue, il sera la plupart du temps contraint d'évoluer dans un cadre défini d'avance : sa démarche sera tributaire du niveau des connaissances linguistique des apprenants souvent très hétérogène, des programmes d'études trop souvent immuables, des horaires encore bien chichement impartis à l'étude des langues vivantes, des décisions prises au niveau de l'établissement d'enseignement ou des législations locales.

Un des facteurs particulièrement important pour situer dans une juste perspective l'enseignement des disciplines économiques en langue française aux filières est le perfectionnement du niveau des compétences langagières des professeurs de spécialité à qui il appartient de dispenser ces cours, la langue-cible n'étant pas leur première langue de communication. Pour que la langue-cible devienne effectivement le véhicule d'un enseignement magistral et d'une culture scientifique générale, il serait opportun d'augmenter la mobilité des professeurs, de compléter le centre de documentation avec des manuels français en usage et des supports audio-visuels, d'introduire plus énergiquement des formules didactiques pratiquées et des types d'examen en vigueur dans les Universités similaires de France.

C'est dans ce contexte que la langue-cible en tant que véhicule du savoir sera peu à peu découverte et progressivement maîtrisée comme, d'abord, la langue normale d'études, c'est-à-dire à des fins scolaires, puis, à des fins de communication immédiate. Cette progression des apprenants vers la maîtrise d'une langue-cible véhiculaire doit être nécessairement accompagnée par un enseignement de langue-cible comme objet d'études.

Comme on le sait, dans le cadre dudit programme, la langue française joue le rôle de support linguistique, en d'autres termes, d'outil de travail dans la communication professionnelle. En ce sens, le rôle de l'enseignant de français est de transformer la forme de connaissances en modifiant le contenu de manière à ce que la formation obtenue réponde aux standards européens de l'enseignement. Cela nécessite le passage à une nouvelle méthodologie, basée sur les principes cartésiens, et à de nouveaux modèles pédagogiques relatifs aux types de devoirs, à la présentation de l'information, à l'enchaînement logique des éléments, etc.

Etant donné que les étudiants rencontrent des difficultés dès le premier contact avec les cours de spécialité et que ceux-ci se font essentiellement à travers les cours magistraux, l'enseignant de langue a une double fonction: il doit, d'une part, accompagner les étudiants dans le perfectionnement de leur compétence à communiquer langagièrement, d'autre part, les aider à s'approprier les modes de raisonnement qui sous-tendent les disciplines scientifiques (dans notre cas les disciplines économiques).

Par ailleurs, les mots et les formulations les plus incompréhensibles pour nos étudiants ne sont pas nécessairement les plus techniques, car la terminologie est souvent internationale et puis l'intercompréhension dans les langues romanes est un support non négligeable pour eux. C'est plutôt toute la phraséologie et les méthodes de raisonnement propres aux disciplines scientifiques qui constituent la clé du problème dans la compréhension d'un cours magistral (l'argumentation, la démonstration, le commentaire, l'exploitation des documents visuels, etc.).

Ceci étant, on peut subdiviser, conventionnellement, le travail de l'enseignant de langue en trois volets, notamment le travail sur la langue, le traitement de l'information et la présentation de l'information, ces trois composantes étant interdépendantes et formant un tout.

Le travail sur la langue vise le développement de la compétence à communiquer langagièrement qui englobe la composante linguistique, socioculturelle et pragmatique, chacune de ces composantes étant constituées, à leur tour, de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. Dans cette acception, le travail sur la langue a trait non seulement aux savoirs et aux savoir-faire relatifs au lexique, à la morphologie et à la syntaxe, mais aussi aux paramètres socioculturels de l'utilisation du français. En plus, ce travail recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue en question (actes de parole, maîtrise du discours, cohérence et cohésion du discours, etc.).

5. La démarche du français sur objectifs universitaires

Dans la majorité des cas, l'écart entre la compétence linguistique des étudiants, au moment de leur inscription à la filière, et celle qui, idéalement, leur permettrait de suivre des cours en français, surtout lorsque ceux-ci sont donnés par des locuteurs natifs, est très important.

D'autre part, le parcours intellectuel que doit effectuer un lycéen accédant à l'université pour acquérir les compétences académiques, sans que cette dernière se soit clairement interrogée sur l'accompagnement qu'elle pourrait lui fournir pour l'amener à remplir efficacement sa fonction d'étudiant, finit, souvent, par le décourager.

Etant donné que le programme des filières francophones est standardisé selon le modèle européen, et plus précisément français de formation, ce programme suppose des exigences particulières d'ordre linguistique et extralinguistique imposant la connaissance et le respect des normes de l'enseignement universitaire français.

En ce sens, les difficultés rencontrées par les étudiants allophones, en général, ne sont guère éloignées de celles, rencontrées par des étudiants français. Dans les disciplines de sciences humaines qui pratiquent beaucoup le cours magistral, - sciences économiques, droit, entre autres -, nombreux sont les professeurs français qui estiment que les étudiants français ont des difficultés de réception, de prise de notes et de compréhension d'ensemble des données, en d'autres termes, ils ne sont pas en mesure de maîtriser toute la complexité discursive [Parpette 2007].

Dans cet ordre d'idées, force est de constater que laisser aux seuls étudiants des filières et aux enseignants de français langue étrangère la tâche de combler cet écart par la formation linguistique traditionnelle donne des résultats limités. Avec la multiplication de nos expériences d'enseignement à la filière, jointes aux réflexions pédagogiques des chercheurs étrangers sur le français sur objectif universitaire (Mangiante & Parpette, 2011), actuellement nous essayons d'orienter nos efforts sur une intégration bidimensionnelle.

La première consiste à donner aux étudiants la possibilité de faire progresser leurs compétences linguistiques en compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite à travers une offre de cours de langue. La deuxième a pour objectif d'adapter les pratiques d'enseignement des différentes disciplines économiques de manière à faciliter la maîtrise des situations universitaires par les étudiants de la filière (lecture des polycopiés, prise de notes, structure du discours économique : démonstration avec différents types de raisonnements, commentaire, interprétation et extrapolation à partir d'un document visuel, etc.).

Cet accompagnement leur permet de surmonter les difficultés linguistiques et cognitives en les amenant à remplir plus efficacement leur fonction d'étudiant. En d'autres termes, il s'agit d'un accompagnement spécifique en français, proposé aux étudiants de la filière francophone en relations économiques internationales, qui combine le F.O.S. et le F.O.U., ce dernier présentant «l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité» (Mangiante & Parpette 2004 : 16).

En effet, le F.O.S. a comme objet un discours spécifique : c'est la spécialité qui donne le vocabulaire, le mode de communication privilégié, des structures syntaxiques spécifiques etc. (Parpette, 2007). Or, le choix de faire de l'accompagnement en français pour les étudiants allophones une aide transversale, s'appuyant sur l'intervention des enseignants de F.L.E., provoque un certain effacement du contenu qui est donné par la discipline. Si le français sur objectifs spécifiques s'appuient généralement sur une matière précise (la langue du tourisme, des affaires, de la médecine, du droit, etc.), le français sur objectifs universitaires représente cette branche du FOS où le contenu lexical spécialisé est plus général que la spécialité. Si on compare *markéting*, *agence de voyage*, *infraction*, etc. à des termes tels *problématique*, *annonce du plan*, *croissance*, etc. pour ne prendre que quelques exemples, on se rend compte que l'on passe du domaine du spécialiste à une terminologie transversale.

Les spécialistes relèvent au moins deux caractéristiques du FOU par rapport au F.O.S. La première caractéristique est liée au fait que «ce n'est pas un français de spécialité parce qu'il n'a pas le contenu d'une spécialité. La deuxième en découle : il est amené à traiter en priorité la forme et les procédures, que ce soit dans la compréhension, surtout orale, ou dans l'expression, surtout écrite, l'objectif général étant le comment : *comment prendre des notes*, *comment rédiger*, *comment faire un exposé*, *comment apprendre en autonomie*, etc.» (Hilgert 2009 : 51).

Comme on peut le voir, les activités qui sont regroupées sous l'étiquette « français sur objectifs universitaires » se présentent surtout sous forme de la compréhension des cours, qui vise la *compréhension orale* et la prise de notes, ainsi que le discours universitaire dans sa complexité et la *méthodologie de l'écrit*, qui dépasse la reproduction de cours, consistant en l'application des techniques d'écriture des exercices académiques.

Parmi les divers discours oraux sur lesquels s'appuie un programme F.O.U. et qui conduit les étudiants à bénéficier d'une compétence orale leur permettant de réaliser les tâches qu'on leur assigne pendant leur cursus universitaire, on a, tout d'abord, le cours magistral (C.M.). Dans l'enseignement universitaire, en première année, le cours magistral joue un rôle d'initiation sur plusieurs plans. Il affronte l'étudiant à une nouvelle discipline ou à des thèmes ou des sujets jusque-là traités d'une manière assez globale et il le met dans un cadre spatio-temporel particulier, puisque ce dernier nécessite une prestation orale d'une heure et demie. En dehors du contexte dans lequel s'inscrit le C.M., celui-ci est le résultat d'une préparation écrite variable qui sera ensuite oralisée dans une situation de communication bien particulière. Comme il peut être spontané puisqu'il a lieu en face-à-face avec les étudiants, l'enseignant est donc censé être préparé à toute réaction ou intervention de la part de ses étudiants qui peuvent éventuellement perturber son cours (bruits, réaction contre la rapidité, questions, etc.). Ainsi, comprendre un C.M. nécessite une maîtrise langagière qui ne porte pas seulement sur son contenu mais aussi sur sa complexité de structure discursive.

Lors de la construction d'un cours de F.O.U., le professeur de langue doit prendre en compte les particularités d'un C.M. ce dernier recouvrant à la fois le discours disciplinaire puisqu'il doit veiller à la transmission des connaissances liées à la discipline et le discours pédagogique qui s'occupe de l'accompagnement des étudiants afin de leur assurer une bonne intégration universitaire. En d'autres termes, c'est en même temps, un discours monologué et interactionnel.

En dehors de cette dimension, il existe d'autres caractéristiques qu'il faudrait envisager, notamment la dimension situationnelle du C.M., celui-ci étant normalement découpé en plusieurs séances d'une manière progressive au fil des semaines. Au début de chaque séance, l'enseignant rappelle brièvement ce qu'il a abordé lors du cours précédent en établissant un lien avec ce qu'il sera traité dans la séance qui commence. Ces annonces varient d'un enseignant à l'autre, pouvant être détaillées, explicites ou plus ou moins courtes.

Ces rappels ou annonces portent généralement sur le plan et le contenu des cours. Mais le rôle de l'enseignant, est aussi d'accompagner ses étudiants dans leur formation universitaire. L'enseignant chargé du cours magistral doit être objectif dans son discours universitaire. Il explique, décrit, expose des idées avec un certain recul scientifique qu'exige la situation. Comme il doit être aussi pédagogue, il est obligé de dire ce qu'il pense réellement. Bref, au-delà de l'objectivité du discours universitaire et de l'implication de l'enseignant en tant que chercheur, on est en présence de cette polyphonie qui consiste à établir le lien entre les théories existantes dans la discipline et l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de ces théories, d'où les répétitions, les reformulations etc. pour aider les étudiants à mieux comprendre et prendre des notes. Lors d'un C.M., l'enseignant a la possibilité de combiner entre sa présentation orale et des projections sous plusieurs formes en utilisant des diapositives (power point). Les projections peuvent être verbales (liste, énoncés PDF etc.) ou iconiques (schémas, graphiques, etc.). Souvent, à partir d'un schéma projeté, l'enseignant apporte des explications verbales afin de rendre son discours beaucoup plus abordable surtout si la représentation iconique expose des données chiffrées. Toutes les dimensions décrites très brièvement ci-dessus sont à prendre en compte puisqu'elles constituent les éléments de base pour l'enseignant-concepteur d'un cours de F.O.U.

Cependant, le travail universitaire ne repose pas uniquement sur la compréhension orale et les cours magistraux mais aussi sur des travaux écrits qui présentent également une partie importante dans l'enseignement supérieur.

La réception orale des cours doit aboutir à la production d'écrits répondant à des règles d'écriture précises, souvent implicites car les étudiants français sont censés avoir été préparés dès le secondaire à leur rédaction. Ces règles déterminent en quelque sorte des genres textuels universitaires qui constituent la majeure part de l'évaluation.

La source principale de la production écrite est la prise de notes, qui accompagne l'écoute des cours magistraux ou travaux dirigés. Mais les étudiants ont besoin pour préparer leurs examens écrits de relire et retravailler leurs notes, de les compléter pour s'en approprier les contenus scientifiques nécessaires aux écrits exigés. Les notes ne suffisent pas et la compréhension écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite sera aussi nécessaire. Il s'agit d'articles ou de références apportés par l'enseignant en cours ou fournis le jour de l'examen.

Le schéma de la communication écrite universitaire qui aboutit à la production des étudiants est représenté par J-M. Mangiante et Ch. Parpette de la manière suivante :

Cours magistraux



Prise de notes



Écrits complémentaires (modèles, corrigés fournis par le professeur pour fixer la méthodologie)



« Inter-espace d'appropriation » :

□ Notes complétées, fiches de lecture, documents classés...

Énoncés



Consignes + mots-clés notionnels



Productions inscrites dans un genre textuel universitaire. (Mangiante & Parpette 2012 :155).

En grandes lignes, on distingue trois grandes catégories de productions écrites qui révèlent des caractéristiques linguistiques et des actes langagiers proches :

- les restitutions du cours, qui sont les plus fréquentes en début de cursus, surtout en 1ère et 2ème année de licence ;
- les commentaires et synthèses de documents, récurrents dès la 2ème année et surtout en 3ème année et master 1;
- les études de cas ou simulations, analyses d'expérimentations, qui correspondent à des démarches d'analyse et de production écrite proches de la situation professionnelle (*Idem* : 156)

Chacune des catégories répond à un ensemble de consignes d'écriture, à une mobilisation des compétences cognitives particulières de la part des étudiants quand ils préparent leurs examens à partir de leurs notes de cours et quand ils utilisent les documents annexés aux énoncés. En ce sens, l'enseignant de F.O.U. est censé dégager pour chaque catégorie un ensemble de tâches langagières qu'il peut travailler en cours avec les étudiants:

□ **Restitutions du cours:**

◇ rédaction des définitions de termes ou de notions;

- ◇ réponse aux questions de cours;
- ◇ rédaction d'une démonstration dont les paramètres ont changé.

□ **Commentaires et synthèses:**

- ◇ réponse aux questions qui découlent du cours (prolongent, contestent, etc.) ;
- ◇ réagir à des situations décrites, exprimer un avis, une réflexion, argumenter et comparer.

□ **Etudes de cas et simulations:**

◇ analyse des situations à partir de paramètres ponctuels (prévisibles et déviants), interprétation des données et leur adaptation à un schéma ou un processus étudiés en cours.

Comme on peut le voir, les formations F.O.U. ont pour objectif essentiel d'inscrire l'apprentissage linguistique dans le contexte universitaire.

Conclusions

A l'issue de ce parcours où l'on a recherché les particularités que pourraient avoir, dans le F.L.E. et dans le F.O.S., les paramètres de toute situation d'enseignement/apprentissage, il résulte qu'une affirmation de ressemblance entre le F.L.E. et le F.O.S. est à écarter. En effet, on a vu se dessiner, pour le F.O.S., des contours distincts qui justifient de le considérer comme un champ disciplinaire à part entière. Ainsi, du point de vue de la langue, l'objet d'enseignement/apprentissage en F.O.S. se différencie par des types de discours spécifiques et par le lien étroit entre langage et action (souvent collective). Les apprenants du F.O.S. se singularisent par une perception augmentée de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire linguistiques et professionnels.

La méthodologie du F.O.S. diffère de celle du F.L.E. par son orientation communicative par excellence, l'identification des besoins langagiers et l'établissement des objectifs et des contenus d'apprentissage étant centraux en F.O.S. Enfin, l'évaluation en F.O.S. se fait sous forme de tâches à accomplir.

La question de l'accompagnement en français des étudiants allophones de la filière francophone de l'AEEM nous a amené vers la méthodologie du F.O.U. qui représente un champ de travail pratique et un champ d'études émergent. La démarche F.O.U. fait appel, comme nous l'avons vu, à des outils et une méthodologie d'analyse de discours pour, classer et comparer les différents discours universitaires oraux et écrits afin d'en dégager les régularités, les structures récurrentes, l'organisation interne et permettre de dégager des pistes d'exploitation didactique destinées à amener les étudiants allophones à maîtriser les savoir-faire langagiers et leur intégration universitaire.

Bibliographie:

1. BOUTET, J., *Les mots du travail*, In: Anni Borzeix, Béatrice Fraenkel (coord.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action*, Paris : CNRS Éditions, 2001, pp. 88 -111. ISBN : 2-271-05909-7.
2. CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, Didier/Division des langues vivantes Strasbourg, 2001. ISBN : 227805075-3.
3. CUQ, J.-P., GRUCA, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2002. 440 p. ISBN : 2 7061 1082 1.
4. CELOTTI, N., MUSACCHIO, M.T., *Un regard diachronique en didactique des langues de spécialité*. In : Etudes de Linguistique Appliquée, Vocabulaire de spécialité et lexicographie d'apprentissage, juillet-sept, 2004, n° 135, pp. 263-270. ISSN : 0071-190X .
5. DROUERE, M. PORCHER, L. , *Introduction. A propos d'objectifs*. In: Les Cahiers de l'Asdifle : Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?, Paris : Alliance Française, 2003, n°14, p. 7-8. ISBN-10: 2090382392 ; ISBN-13: 978-2090382396.
6. FRANDSEN, F., *Langue générale et langue de spécialité – une distinction asymétrique ?* In : Gambier, Y., *Discours professionnels en français*, Peter Lang, 1998, pp.15-34. ISBN : 3 631 31523 6.
7. HILGERT, E., *Quand le F.O.S. vire au F.O.U. (français sur objectifs universitaires)*. In Bérard E., Borg S. (coord.), *L'ouverture de filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Terres de FLE n°2, Université de Franche-Comté, Besançon, 49-61. ISBN en cours
8. HUTCHINSON, T. & WATERS, A., *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987. ISBN: 978-0-521-31837-2.
9. LACOSTE, M., 2001, *Peut-on travailler sans communiquer?* In : *Langage et travail, Communication, cognition, action*, coord. par A. Borzeix, B. Fraenkel, Paris : CNRS Editions, 2001, pp.21-53. ISBN : 2-271-05909-7.
10. LEHMAN, D. : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1993. 224 p. ISBN : 2-01020646-0

11. LERAT, P., 1995, *Les langues spécialisées*, Paris : PUF, 1995. 208 p. ISBN-10: 2130466028; ISBN-13: 978-2130466024
12. MANGIANTE, J. M., PARPETTE, Ch., *Le français sur objectif spécifique*. Paris : Hachette, 2004. 160 p. ISBN 978-2-01-155382-9.
13. MANGIANTE, J. M., PARPETTE, Ch., *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG, 2011. 252 p. ISBN 978-2-7061-1633-9.
14. MANGIANTE, J. M., PARPETTE, Ch., *Le français sur objectif universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires*. In : Synergies Algérie, 2012, n°15, pp.147-166. ISSN: 1958-5160.
15. MOIRAND, S., *Décrire des discours produits dans des situations professionnelles*. In : Le français dans le monde, Recherches et applications, «Publics spécifiques et communication spécialisée» août-sept. 1990, pp. 52-62. ISBN : 978-2-09-037102-4.
16. RICHER, J.J., *Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?* In : Synergies Chine, 2008, n°3, pp.15-30. ISSN 1776-2669.
17. RICHTERICH, R. : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette, 1985. 175 p. ISBN 2.01.007807.1.
18. PARPETTE, C., *Les cours magistraux : où situer les difficultés de compréhension?* In : Goes, J. et Mangiante J.- M. (éds.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*, Arras, Artois Presses universités, 2007, pp. 49-60. ISBN-10 : 2848320664 ; ISBN-13 : 978-2-84832-066-3.
19. Puren, CH. : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier - Crédif, 1994. 203 p. ISBN - 2-278-04267 X.
20. TAUZEN, B., *Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition, Table ronde «Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)?* In : Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ? - Actes des 29e et 30e Rencontres, Mars 2002, Paris - Octobre 2002, Grenoble, Les cahiers de l'ASDIFLE, 2003, n°14, pp. 82-98. ISBN : 2-00-219703-2.
21. VIGNER, G., *Didactique fonctionnelle du français*. Paris : Hachette, 1980. 241 p. ISBN : 2010073142 .
22. VIGNER G. et MARTIN A., *Le français technique*. Paris : Hachette-Larousse, coll. Le Français dans le Monde /BELC, 1976, 111p. ASIN: B006SYBVE6.
23. WIDDOWSON, H.G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : Hatier-Credif, 1981. 191 p. ISBN 2-218-05893-6.

DIMENSIUNEA SOCIOLINGVISTICĂ ÎN PROCESUL DE STUDIERE A LIMBII STRĂINE

Conf. univ. dr. Svetlana DRAGANCEA
Catedra Limbi Moderne de Afaceri, ASEM
svdragancea@yahoo.com

In the context of globalization and the emergence of multilingual societies, it is essential to favor the development of linguistic and intercultural skills. Knowing how to communicate in different intercultural contexts means sharing what we know about our similarities, differences, and our antagonisms that helps us break unexpected barriers. Additionally, it means that you recognize and get to know yourself better through others and this helps to enlighten and to mutually adapt.

Key words: *socio-cultural competence, intercultural communication competence, language skills, teaching strategies.*

Autorii Cadrului European Comun de Referință pentru limbi au scos în evidență dimensiunea sociolingvistică a fenomenelor de limbă. Ei abordează noțiunea de competență sociolingvistică conform nivelelor A1, A2, B1, B2, C1, C2. Constatăm că primele nivele prevăd o utilizare mai mult sau mai puțin stereotipizată a elementelor, făcând referință la competențele socioculturale. Începând cu nivelele avansate de cunoaștere a limbii străine, competența sociolingvistică joacă un rol semnificativ.

Învățarea unei limbi străine întrușipează, prin însăși natura sa, prezența celeilalte culturi și contactul cu ceea ce este diferit de cultura noastră în formarea unor reprezentări culturale. Într-un astfel de context de

predare / învățare, devine la fel de important să se urmărească deschiderea către alte culturi pentru a dezvolta competența lingvistică.

Cunoaștem exemple ale influenței limbii asupra comportamentului cognitiv și emoțional al individului. Sensul anumitor cuvinte comportă o valoare emoțională sau o valoare, adesea, nebănuită de către studenți, traducători și chiar politicieni. Unele cuvinte pot provoca reacții puternice, în timp ce altele ne lasă indiferenți. Prin urmare, se pare că, în ciuda eforturilor de a însuși o limbă străină și în conformitate cu cele mai recente cercetări, relația dintre limbă, cultură și gândire rămâne încă subestimată. Astfel, se impune o revizuire a modelelor noastre de predare/ învățare și identificarea unor noi căi de intervenții educaționale.

Bourdieu (1982) afirma că limba este mai mult decât un instrument de comunicare. Ea modelează percepțiile pe care le avem despre oameni și viziunea noastră asupra lumii sociale. Luând în calcul importanța simbolică a limbii, nu mai putem considera învățarea unei limbi străine drept însușirea unei competențe pur lingvistice, discursive sau sociolingvistice. Este necesară studierea interacțiunii indivizilor și a discursurilor pentru a înțelege edificarea unor reprezentări culturale.

Niciun alt cod semiolingvistic nu este la fel de explicit ca limba pentru a exprima convingerile și opiniile și a înțelege rolul actorilor sociali (Van Dijk, 1997).

Pentru început, ar trebui să ne întrebăm cum se construiesc reprezentările noastre culturale.

„Se știe că o incursiune în istoria cuvintelor este și o incursiune în istoria culturii și că înțelegerea universului culturii tradiționale este posibilă, doar prin cuprinderea lui dinspre mai multe discipline; lingvistica este una dintre științele care servesc acestui scop, deoarece cuvintele păstrează stocate în memoria lor informații despre straturi de cultură care s-au succedat. Adâncirea cunoașterii lumii rurale dinspre cuvânt și cu ajutorul cuvântului conduce, nemijlocit, la explicarea și înțelegerea tradiției” (Crețu E., Hriban Buzatu M. 2001).

Studiile în psihologie, ca și studiile de comunicare, arată că orice formă de raport între grupuri de indivizi implică, în mod necesar, întâlnirea și partajarea diferitelor sisteme simbolice. Indivizii vorbesc limba într-un mod variat și dezvoltă identitatea culturală, precum și reprezentările lor despre alte culturi în funcție de rolul și situațiile create (Clement, 1996). În acest sens, studiul identității culturale legate de psihologia socială a grupurilor este important. Cu toate acestea, noi prea puțin ne interesăm de identitatea culturală a tinerilor, adică caracteristicile tinerilor din aceeași cotă de grup ce împărtășesc aceleași viziuni pentru a se distinge de alte grupuri de indivizi (Doron și Parot, 1991). Se pare că, în predarea limbilor străine, de prea multe ori, ne limităm la învățarea elementelor vizibile în reprezentările culturale, cum ar fi stereotipuri, aspecte folclorice. Ar trebui să se înțeleagă că, în învățarea unei limbi, dezvoltarea competențelor interculturale este la fel de importantă ca și dezvoltarea competențelor lingvistice (Byram, 1989; Lussier, 1997), deoarece „structurile lingvistice de tipul expresiilor idiomatice, locuțiunilor, proverbelor se constituie în modalități complexe de reprezentare a mentalului colectiv, de exprimare – prin metaforizarea semnificației literale – a identității etnice, socioculturale la nivelul cel mai autentic” (Crețu E., Hriban Buzatu M. 2001).

Ce este o competență interculturală?

Această competență, în situația studierii limbii străine, ar putea fi definită ca fiind *abilitatea unui individ de a se comporta și de a reacționa într-un mod adecvat și flexibil în corespundere cu așteptările interlocutorilor săi, care trebuie să fie conștienți de diferențele și interferențele socioculturale între propria lor cultură și cea a străinilor.*

În conformitate cu Enciclopedia de Științe Sociale, există peste 165 de definiții ale culturii. Trebuie să ne întrebăm ce vrem să știm exact despre cultura țării a cărei limbă o studiem, pentru a le permite studenților să se dezvolte și să se comporte în diferite contexte sau situații ca un vorbitor nativ. Este necesară o conștientizare a celuilalt și a culturii aceuia, iar competențele culturale dobândite să-i permită individului să demonstreze atitudini pozitive față de cultura țării-țintă, a altor culturi și să aibă o privire diferită asupra culturii proprii.

Există încă o cultură, cea de cult, cu un C majuscul, cultura cultivată, acest patrimoniu ține de civilizație, de o educație umanistă. De câțiva ani, transmiterea unui patrimoniu cultural s-a cam stins, lăsând loc unei abordări antropologice în legătură strânsă cu formarea relațiilor dintre indivizi (bărbați, femei) din alte culturi și societăți, știind bine că reprezentările culturale se construiesc în decursul anilor și pot fi influențate de către indivizi, evenimente și instituții. Reprezentările culturale, pe care le construim, există atât în cultura noastră, cât și în cultura altora, iar acestea pot fi pozitive sau negative. Reprezentările pozitive sunt asociate cu atitudini xenofile (Galisson, 1997). Acestea sunt exprimate prin comportament și practici de deschidere spre alte culturi. Reprezentările negative sunt asociate cu atitudini xenofobe. Cele din urmă se exteriorizează în comportamente de respingere și de neacceptare a altora. De aici vine importanța studierii, nu doar a unui cod lingvistic, dar și a însușirii unor studii literare, a elementelor de civilizație, pentru a putea explora mai departe interacțiunile dintre indivizi (Van Dijk, 1997). Dezvoltarea competențelor interculturale ar însemna, de asemenea, pătrunderea în domeniul emoțional și psihologic.

În procesul de predare, trebuie să fie integrată conștientizarea graduală, susceptibilă să inducă o schimbare de comportament al studenților în căutarea lor de socializare. În acest sens, predarea limbilor străine poate revendica un rol important în educația tinerilor.

La acest moment, este important să se includă studierea culturii într-o coerență logică (Lussier, 1997), dat fiind faptul că nu este îndeajuns să enumeri practicile ce îmbunătățesc nivelul de cunoștințe în domeniul cercetării interculturale. În așa mod, este important să abordăm studierea limbii în legătura strânsă cu dezvoltarea unor reprezentări culturale. Este imperativ să orientăm procesul pedagogic spre formarea unei „competențe de comunicare interculturală”, spre cultivarea cunoștințelor (de *savoirs*, de *savoir-faire*, et de *savoir-être*). Este vorba de a crea situații de învățare, care să permită cursanților să interacționeze adecvat din punct de vedere social, dincolo de elementele de stereotip și folclorice, precum și de a preda studenților medieri culturale în circumstanțe, care pot genera neînțelegeri, dezacord, tensiuni și chiar conflict.

Dacă, în cazul competenței lingvistice, este ușor de definit, de proiectat și de desfășurat procesul, atunci dezvoltarea competenței socioculturale este dificil de realizat, deoarece aceasta este formată din două componente, cognitivă și emoțională, care evoluează în mod succesiv. Formarea competenței sociolingvistice are caracter ciclic și nu unul liniar (Sophie Babault, Tirvassen Rada, 2006), pentru că la fiecare etapă de învățare, cunoștințele și abilitățile formate anterior sunt supuse deconstrucției și reconstrucției în permanență sub influența noilor cunoștințe. De aici, vine dificultatea de a evalua progresul competenței socioculturale.

Din moment ce studierea limbii franceze de afaceri în instituția de învățământ superior implică, în principal, studenți care au deja un nivel mai ridicat de cunoaștere a limbii străine, dimensiunea socioculturală face obiectul studiilor și preocupărilor noastre. Căutăm metode inovatoare de predare, care încorporează dimensiunea sociolingvistică în procesul de învățare a francezei pe obiective specifice.

Procesul de predare și învățare a limbii implică strategii diferite. Noi aderăm la cele citate de Juliane House (1996), acceptând ideea că ar putea exista și multe altele:

1. *Strategia de predare comparativ-interculturală* (cross-lingual comparative teaching strategy) (Stern 1992). Ne vom referi, într-un mod conștient, la comparație și la confruntarea între diferite sisteme lingvistice și socioculturale. Prin aceasta, limba maternă nu este exclusă din procesul educațional și traducerea ar putea fi un instrument de luat în calcul.

Procesul de sensibilizare a unei cunoașteri sociale trece prin acceptarea unor noi reprezentări, a altor modele de comportament și anumite concepții / reprezentări ale unei lumi diferite de a sa.

2. *Strategia de predare explicită și analitic-cognitivă*, ce ne permite să conștientizăm valorile funcționale ale fiecărui fenomen de limbă și sociocultural în sistemul integral al sociolingvisticii limbii străine.

La lecțiile de gastronomie, la specialitatea turism, adesea ne confruntăm cu situația când unele alimente pe care le considerăm de consum curent în cultura noastră se regăsesc printre produsele cele mai delicioase și de lux pentru francezi (foi gras, fasolea). Această diferență interculturală a evaluării alimentelor nu are o explicație logică și necesită o explicație mai amănunțită, făcând referință la tradițiile gastronomice, la percepțiile culturale distincte.

3. *Strategia bazată pe experiența culturală* (experiential strategies) implică o apropiere mai mare de autenticitate, de mediul limbii de studiu.

Pentru a face să funcționeze limba în dimensiunea sa socială, studentul ar trebui să aibă posibilitatea de a contacta cu nativii (metoda preferată) în cazul studierii limbii franceze – mediul francofon. De asemenea, ne întrebăm care ar fi cele mai bune condiții pentru dobândirea competenței sociolingvistice. Programele de schimb de studenți pentru un semestru sau programele de plecare a studenților peste hotare cu scopul de a munci și a călători reprezintă, la fel, o oportunitate pentru a putea dezvolta competențele socioculturale.

În contextul globalizării și apariției societăților multilingve, este esențial să fie privilegiată dezvoltarea competențelor lingvistice și interculturale. A ști cum să comunici într-un demers intercultural înseamnă să împărtășești ceea ce știm despre asemănările, diferențele, antagonismele noastre pentru a sparge barierele ciudate, înseamnă, la fel, să te recunoști și să te cunoști mai bine prin celălalt pentru a te îmbogăți și a te adapta reciproc (Galisson 1997).

Procesul de predare/învățare a limbilor străine implică o dimensiune socioculturală, care se cristalizează în formarea competenței sociolingvistice și ne învață existența în diversitate.

Bibliografie:

1. AGAR, M. *The Intercultural Frame*, International Journal of Intercultural Religion, vol. 18, n° 2 (1994).
2. BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.
3. BRUNER, J., *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Éditions Retz. 1996.

4. BYRAM, M. S., *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon. Multilingual Matters, 1989.
5. CALVET, L.-J., *Pour ou contre Saussure : vers une linguistique sociale*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1975.
6. CLEMENT, R. *Social Psychology and Intergroup Communication*, Journal of Language and Social Psychology, n° 15 (1996).
7. DORON, R., et PAROT F. (dir.), *Dictionnaire de psychologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1991.
8. GALISSON, R., *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLÉ international, 1991.
9. LUSSIER, D. *Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues*, Revue de didactologie des langues et cultures. Études de linguistique appliquée, n° 106(1997).
10. VAN DIJK, T. A., *Discourse as Social Interaction*, London, Sage Publications, 1997. HIVER 2004 | Qué <http://erec.revues.org/> et vous conseille de visiter la page : <http://erec.revues.org/1400>
11. BABAULT Sophie, TIRVASSEN Rada, *Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue*, in La classe de langue : théories, méthodes et pratique, Publications de l'Université de Provence, 2006, 175- 197
12. COSTE Daniel, *Les langues au cœur de l'éducation*, p.164-167
13. ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Former et éduquer en contexte hétérogène, Pour un humanisme du divers*, Ed. Anthropos, Paris 2003, p. 74-99
14. CRETU E., HRIBAN BUZATU M., *Reprezentări cultural-lingvistice ale locuirii* , Universitatea „Vasile Alecsandri“, Bacău, http://www.upm.ro/cc12/volCCI_II/Pages%20from%20Volum_texteCCI2-123.pdf p.1034, p.1039
15. DEARDORFF, D. (2006): *Interkulturelle Kompetenz-Schlüssel kompetenz 21. Jahrhundert?* Bertelsmann Stiftung // Volkmann, L. (2000) :): *Interkulturelle Kompetenz als neues Paradigma der Literatur didaktik?* În Bredella, L. și colab. (2000): *Wie este Fremdverstehen lehr-und lernbar?* Tübingen: Narr, p.64-190

CONFIGURAȚII DIDACTICE ÎN PREDAREA/ÎNVĂȚAREA ENGLEZEI DE AFACERI

Lect. sup. Parascovia GROZAV, ASEM
parascoviagroav@yahoo.com

The paper deals with the main characteristic features of Business English, and at the same time reveals those similarities and differences between Business English and English for Specific Purposes (ESP). Business English is an area of ESP that is relatively poorly researched, although in the last several decades it has attracted increasing interest and awareness. This course is taught at the ASEM since its foundation, and during the years the teaching approaches, length of courses, course content and methodology has changed as the practical use of language for our students is more important than the theoretical knowledge about the language. Great emphasis is put also on sense of purpose, clear communication and social aspects. The role of the teacher has changed, as it provides a chance to work with highly-motivated learners. In Business English there are highly specific goals and objectives which demand a tight control of the course plan and careful selection of materials and activities. Business English training encompass business knowledge and general language skills.

Key words: skills, needs, training, approach communication, business knowledge, syllabus.

JEL: A 23

Procesul de globalizare, caracterizat prin utilizarea masivă a noilor tehnologii informaționale de comunicare, pe de o parte, și comerțul internațional, pe de altă parte, au contribuit la extinderea ariei de utilizare a limbii engleze, aceasta din urmă îndeplinind funcția de **lingua mundi**. În acest context, limba engleză are menirea să satisfacă nu doar nevoile în materie de educație, dar și nevoile unui public mai larg de consumatori, precum ar fi oamenii de afaceri, diplomații etc.

În pofida unui interes sporit față de limba engleză de uz general, Engleza de Afaceri, rămâne, totuși, a fi un domeniu mai puțin explorat de specialiști, care preferă să lucreze asupra unor arii mai ușor definite, precum ar fi engleza pentru scopuri speciale (ESP). Evident că Engleza de Afaceri (BE) trebuie privită într-un context întregit al Englezei pentru Scopuri Speciale (ESP), deoarece ea întrunește aceleași elemente importante de analiză ale nevoilor consumatorilor Englezei de Afaceri și anume: proiectarea programelor

cursului, selectarea și crearea materialelor, care sunt proprii tuturor domeniilor de lucru ale limbii engleze pentru scopuri speciale (ESP). Pe de altă parte, Engleza de Afaceri (BE) impune și definitivarea unui corpus specific de limbă, cu o anumită alură asupra unor tipuri individuale de comunicare, ce se derulează într-un anumit context special.

Totuși, Engleza de Afaceri diferă de alte varietăți ale limbii Engleze pentru Scopuri Speciale prin faptul că ea este un amestec de contexte speciale (referitoare la un anumit domeniu individual de lucru sau domeniu industrial) și conținutul general (referitor la abilitățile generale de comunicare mai efectiv, **albeit** în situații de afaceri).

Modul de predare a Englezei de Afaceri, în decursul anilor, variază de la o etapă la alta. Un impact pozitiv l-a avut și tendința de a axa procesul de predare pe domenii funcționale, și anume s-a pus accentul pe nevoile consumatorilor de engleză, în cazul nostru studenții ASEM, viitorii oameni de afaceri – dezvoltarea deprinderilor de a utiliza limba învățată.

Astăzi, putem vorbi de mai multe varietăți ale Englezei de Afaceri. Cea mai importantă deosebire ce necesită a fi luată în calcul este deosebirea între cursanții fără experiență și acei cu experiență de muncă. Cursanții fără experiență de muncă, în cazul nostru studenți ASEM, vor demonstra două tipuri de nevoi: nevoia de a utiliza manuale de limba engleză, să asculte lecții și să facă notițe în limba dată. Componenta principală a instruirii lor va fi dezvoltată deprinderilor de audiere, citire și scriere, axate, cu prioritate, pe vocabularul subiectului. În plus, ei vor participa la seminare ținute în limba engleză și vor scrie lucrări, teze de licență în limba engleză.

De remarcat faptul că imperativul timpului și dezvoltarea accelerată a economiilor mondiale au impus aplicarea unor strategii specifice de comunicare între partenerii de afaceri, au solicitat o nouă abordare a tehnicilor de comunicare scrisă și orală bazată pe perfectarea anumitor documente (rezumate, scrisori de afaceri, memo, rapoarte, procese verbale etc.).

Limba este folosită pentru a ajunge la finalul contat și utilizarea cu succes a acesteia din urmă rezidă în faptul derulării cu succes a tranzacției sau a evenimentului în cauză. Utilizatorii Englezei de Afaceri au nevoie să comunice în engleză, în primul rând, doar pentru faptul că ei trebuie să avanseze și să acumuleze noi și noi informații referitoare la domeniul de muncă prestat. Se știe că afacerile reprezintă un domeniu concurențial: concurența există între companii și în cadrul companiei, și între angajații care aspiră la o carieră mai bună. De aici, rezultă că obiectivele referitoare la performanță sunt prioritare obiectivelor educaționale.

Așadar, cea mai mare parte a limbii utilizate de oamenii de afaceri (separat de limbajul social) este limbajul tranzacțional: obținerea rezultatului scontat și convingerea partenerilor de a accepta direcția propusă de tine. În acest caz, limba utilizată va fi mai frecvent una obiectivă decât subiectivă sau personală. Spre exemplu, abordând diferite teme, discutând și participând la întruniri de afaceri, va fi mai relevant să evaluezi anumite evenimente din punct de vedere obiectiv (ex., aceasta este o opinie pozitivă, pe de altă parte, dezavantajul este...) decât să-ți exprimi sentimentele sau opiniile personale.

Aspectele sociale sunt, de asemenea, un domeniu de care se va ține cont în predarea Englezei de Afaceri. Studenții (viitorii oameni de afaceri) în derularea afacerilor vor veni în contact cu parteneri din diferite culturi, cu parteneri, pe care nu i-au văzut niciodată. Și aici apare necesitatea acceptării unui mod internațional de conlucrare, încât partenerii ce vin din culturi diferite să se simtă confortabil și să se poată adapta mai ușor într-un mediu necunoscut, fapt pentru care contactele sociale sunt, deseori, mult ritualizate. Un limbaj formulatic și un anumit stil ce este concis, politicos și direct este relevant în aceste situații. În plus, în unele situații (ex., întreținerea unei conversații în timpul unui dineu), conținutul și stilul interacțiunilor sociale va fi tipizat, reieșind din dorința de a stabili niște relații bune și, totodată, evitând stilul prea familiar. În decursul întâlnirilor de afaceri, un rol deosebit îl joacă și comunicarea, care trebuie să fie clară, logică și concisă. Pentru a economisi timpul, care este foarte prețios pentru oamenii de afaceri, au apărut termeni destul de cunoscuți, precum ar fi **compania-mamă, industria primară, sediul principal, filială**.

În proiectarea programelor analitice ale cursului de Engleză de Afaceri, se va ține cont de nevoile specifice ale studenților (viitorii oameni de afaceri), de aceea, selectarea itemurilor necesită o mare atenție. Unele subiecte gramaticale, cum ar fi condiționalul-utilizat în negocieri, ori verbele modale ce exprimă posibilitatea, politețea, utilizate în întrunirile de afaceri, discuții, vor solicita o mai mare alocare de timp, decât, spre exemplu, unele forme gramaticale complexe. Programele analitice se vor axa pe deprinderile raportate la măiestria de a conduce o adunare, întrunire de afaceri, a prezenta un raport, a scrie un proces-verbal, o scrisoare de afaceri, un memo etc. În acest context, se va utiliza un vocabular tipic pentru descrierea anumitor schimbări și tendințe referitoare la calitate, produs, proces și proceduri, strategie. Aceste concepte se vor diviza în domenii funcționale, cum ar fi comparația și contrastul; exprimarea cauzei și efectului, acordul și dezacordul. Limba inclusă în programa analitică va include și subiecte lexicale și gramaticale, elemente ale discursului oral și scris.

Fiind un curs relativ nou, mai puțin explorat de specialiști, desigur că profesorul se va confrunta cu unele greutăți în predarea acestui curs și anume acelea ce țin de domeniul afacerilor. Acum profesorul are o sarcină dublă de a altoi deprinderi profesionale prin intermediul limbii engleze. Este însă important să menționăm că profesorul este, totuși, un lingvist, dar care este cointerestat și de modul în care activează companiile: sisteme, organizare, proceduri, strategii de marketing, planificare financiară, proceduri etc.

Una din trăsăturile cele mai importante ale Englezei de Afaceri, în raport cu Engleza de Uz General e schimbarea statutului acesteia, transformându-se într-o industrie a serviciilor pentru alte specialități. În multe cazuri, această transformare a condus și la schimbarea statutului profesorului de Engleza de Afaceri.

Bibliografie:

1. ELLIS M., JOHNSON Ch., *Teaching Business English*, Oxford University Press, pag. 237. 1994, ISBN: 0 19 437167 0.
2. HUTCHINSON T., WATERS A., *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, pag. 180.
3. CHILVER J., *English for business*, 2nd edition, pag. 304.
4. MACKENZIE I., *English for Business Studies*, third edition, Cambridge University Press, ISBN 978-0-521-74342-6 pag. 125.
5. GRANT D., McLARTY R., *Business Basics*, Oxford University Press 1995, pag. 189. 1994, ISBN: 0 19 457208 0.

ROLUL SARCINILOR ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA LIMBAJELOR DE SPECIALITATE DIN PERSPECTIVA ACȚIONALĂ. SARCINI ACȚIONALE

Lect. univ. Svetlana APACHIȚA, ASEM
apachita.svetlana@yahoo.com

Lect. univ. Natalia BOLGARI, ASEM
bolgari_natalia@yahoo.com

Lect. sup. Corina DEMCENCO, ASEM
corina_demcenco@yahoo.com

The given article describes the notion of the task as a certain action or situation, artificially created by the teacher, fulfilled by the student to develop his or her communication skills. As well it tackles a range of task-based methods such as case study, presentation and role-play. The accomplishment of the task depends on the student's skills and abilities, on its degree of difficulty, the time allocated for this task, the learning environment and the usage of information technologies.

Key words: task-based teaching, methods, communication skills, case-study, presentation, role-play.

JEL: A23

Introducere

Utilizarea unei limbi, inclusiv învățarea ei, cuprinde un șir de acțiuni îndeplinite de profesori sau studenți, care, în calitate de indivizi și actori sociali, își dezvoltă un ansamblu de competențe generale, dar mai ales o competență de comunicare. Comunicarea și învățarea implică realizarea unor sarcini, ce presupun unele activități comunicative și apelează la competența de comunicare a subiectului. Ei utilizează competențele, de care dispun, în contexte și condiții variate, care permit receptarea și producerea textelor pe anumite teme asupra unor domenii specifice, aplicând strategiile cele mai adecvate pentru îndeplinirea sarcinilor date. Putem vorbi despre **sarcină**, în măsura în care acțiunile sunt îndeplinite de unul sau mai mulți subiecți, care aplică, în mod strategic, competențele de care el/ei dispun pentru a obține un rezultat anume.

Astfel, conform Cadrului European Comun de Referință, **sarcina** poate fi definită ca orice acțiune întreprinsă în vederea atingerii unui scop. Scopul în sine presupune onorarea unei obligații în baza deprinderilor, atingerea unui obiectiv în comunicarea curentă și soluționarea unei probleme în baza unor studii de caz, simulări/jocuri de rol.

Sarcinile pot fi clasificate drept creative (bazate pe deprinderi), de rezolvare a problemelor și de comunicare curentă. Astfel, pentru elaborarea unui panou publicitar, itinerar turistic, elaborarea unui pliant promoțional, studentului i se propune o sarcină creativă. Însă, pentru exprimarea opiniei în baza unui subiect, redactarea scrisorilor de afaceri și elaborarea rapoartelor, sarcina ce urmează a fi îndeplinită este bazată pe deprinderi. Cuvintele încrucișate și studiile de caz sunt exemple de sarcini de rezolvare a problemelor. În

plus, în acest context, se regăsesc și sarcinile de comunicare curentă ce implică participarea la o discuție, prezentarea unui expozeu oral, participarea la un proiect, lectura unui mesaj și răspunsul la acesta.

Realizarea unei sarcini în context pedagogic depinde, în egală măsură, de *competențele studentului, complexitatea sarcinii, timpul acordat* (pregătire și executare) și *condițiile materiale / mijloacele tehnice*.

Orice tip de sarcină necesită un ansamblu de competențe, cum ar fi cunoașterea lumii, cunoștințele socioculturale, capacitatea de a învăța, precum și aptitudinile și practicile din viața de zi cu zi.

Complexitatea sarcinii depinde de îmbinarea mai multor factori, care fac parte din competențele sale și din caracteristicile sale personale, precum și din constrângerile impuse la realizarea sarcinii. Este dificil de determinat gradul de dificultate sau simplitate al sarcinii. De aceea, este necesară găsirea unor modalități pentru a diferenția sau adapta conceperea și realizarea sarcinii în funcție de învățare. Trebuie să se țină cont de competențele specifice ale studenților și de factorii care determină dificultatea sarcinii.

De asemenea, trebuie luate în considerare aspectele temporale în pregătirea și executarea sarcinii. Într-o comunicare spontană, planificarea este imposibilă și succesul sarcinii este condiționat de nivelul înalt de utilizare înconștientă a strategiilor. Pe de altă parte, timpul alocat pentru executare depinde de urgența actului de comunicare.

Condițiile materiale (spațiul adecvat) și mijloacele tehnice (TIC-urile) joacă un rol nu mai puțin important în realizarea sarcinii.

În predarea-învățarea limbajelor de specialitate, **sarcinile** contribuie la atingerea obiectivelor cognitive, lingvistice și didactice, antrenarea competențelor lingvistice, implicarea maximă a studentului, evaluarea sarcinii îndeplinite și (auto)evaluarea competenței de comunicare a studentului.

Conform Cadrului European Comun de Referință, distingem sarcini-țintă (apropiate de cele din viața reală), care sunt selecționate în funcție de nevoile studentului în afara contextului de învățare; sarcini de comunicare pedagogică, întemeiate pe natura socială și interactivă reală, unde studenții participă la simulări utilizând limba-țintă (limba străină); sarcini de pre-comunicare pedagogică, bazate pe exerciții specifice de utilizare decontextualizată a formelor lingvistice.

În predarea limbajelor de specialitate, competența de comunicare poate fi dezvoltată prin intermediul sarcinilor acționale.

Sarcina acțională, fiind nu doar de natură comunicativă, ci și socială, **este aplicarea sarcinilor comunicative sau actelor de vorbire în acțiuni concrete ce urmează a fi îndeplinite.**

Prin intermediul sarcinii acționale, studentul devine utilizator activ al limbii. Astfel, studentul este transformat într-un actor social, care acționează împreună cu colegii săi pentru a soluționa o problemă concretă în societate. În plus, sarcina acțională contribuie eficient la dezvoltarea competențelor comunicative ale studenților prin intermediul activităților interactive.

Sarcinile acționale presupun următoarele funcții comunicative:

- *A da și a cere informații* (identificarea avantajelor, corectarea datelor, cererea de informații, răspunsul la o solicitare);
- *A exprima și a descoperi atitudini* (aptice – acord/dezacord; de cunoaștere - probabilitate/certitudine; de modalitate – obligații, necesitate, capacitate, permisiune; atitudini-motive – plăcere/neplăcere, gust/indiferență, satisfacție, interes, uimire, speranță, dezamăgire, grațitudine; morale - scuze, aprobare, regret, compasiune);
- *A cere și a sugera* (sfaturi, cereri de ajutor, avertisment, încurajări, invitații, oferte);
- *A stabili relații sociale* (a atrage atenția, a se adresa oamenilor printr-o comunicare, a prezenta, a saluta publicul);
- *A structura discursul* (a deschide și modera dezbaterile, a lua cuvântul cu scopul ..., a încheia o afacere, un contract);
- *A remedia* (a soluționa, a aplană o dispută, a rezolva o situație de conflict interpersonal, a ajusta o reclamație).

Din perspectiva predării acționale, studiul de caz, expozeul oral și simularea sunt cele mai frecvent utilizate metode.

Studiul de caz este o metodă interactivă utilizată în vederea realizării sarcinii acționale. Studiile de caz reprezintă niște subiecte actuale orientate spre soluționarea unor probleme concrete, ce abordează un șir de dificultăți, care trebuie depășite cu ajutorul unor soluții adecvate. Un subiect interesant și bine documentat motivează studenții și asigură o acuratețe în luarea de decizie și comunicare.

Operând cu date și denumiri fictive sau reale, cazurile analizate ilustrează mulțimea obiectivelor, pe care întreprinderile, într-o economie de piață, le pot urmări și atinge prin aplicarea unor soluții adecvate. De asemenea, structura problematică a studiilor de caz pune în evidență modalitățile prin care cercetarea problemei contribuie la fundamentarea deciziilor de natură strategică imprimându-le coerență, eficacitate și

finalitate economică și socială. Diversitatea cazurilor utilizate constituie un bogat izvor informațional de natură să ofere idei, să inspire și să incite viitorii specialiști la creativitate și originalitate în conceperea și desfășurarea activității economice în funcție de obiectivele asumate și de potențialul de care dispun.

Drept exemple de *studiu de caz* pot servi următoarele situații:

1. O companie producătoare de ustensile de bucătărie se confruntă cu produse ieftine de import din China, fapt care afectează negativ vânzările ei.

Sarcina: de a lua o decizie în calitate de Ministru al Economiei - a accepta situația oferind consumatorilor posibilitatea de a achiziționa produse la prețuri mai competitive, iar compania să ia propriile decizii sau a stabili taxe vamale mai mari la produsele de import pentru a proteja producătorii autohtoni;

2. Compania X face față unor vânzări în descreștere. După efectuarea unui studiu de piață și analiza rezultatelor, au fost identificate punctele slabe ale produsului X, în comparație cu alte produse concurente.

Sarcina: de a veni cu idei și propuneri de îmbunătățire a produsului pentru redresarea situației.

O altă metodă interactivă utilizată în vederea realizării sarcinii acționale este **expozeul oral**. **Expozeul oral** este o prezentare dezvoltată, amănunțită și sistematică expusă oral, a unor fapte, a unei situații, a unor idei etc. Iar în predarea-învățarea limbajelor de specialitate, expozeul oral este un discurs menit să descrie un produs nou, să lanseze o idee sau o lucrare în fața unui auditoriu. Sarcina prezentatorului constă într-o angajare verbală cu auditoriul în vederea determinării lui de a reacționa atât pozitiv, cât și negativ. Cu alte cuvinte, expozeul este angajamentul celui care vorbește de a ajuta publicul să acționeze într-un anumit mod, astfel evaluând capacitatea prezentatorului nu doar de a transmite un mesaj, dar și de a-și respecta angajamentul.

Următoarele situații sunt exemple în care studenții utilizează *metoda expozeului oral*:

1. De a descrie produsul Y, în fața unor potențiali clienți, cu scopul de a-l promova și comercializa;

2. De a prezenta compania Z, în baza unui business-plan, în fața unei comisii de creditare pentru a contracta un credit necesar inițierii unei afaceri.

Simularea este o altă metodă interactivă de aplicare a sarcinii acționale. Eficiența ei rezidă în faptul că îi atribuie studentului un rol activ în procesul de instruire. Simularea/jocul de roluri se bazează pe imitarea unor activități reale, urmărindu-se, îndeosebi, formarea de comportamente profesionale, în cazul dat, formarea și dezvoltarea competenței de comunicare. Această activitate relaționează situațiile, propuse pentru a fi jucate, la experiențele trecute sau potențial-viitoare ale participanților. De exemplu, studenților li se propune simularea unui interviu de angajare, simularea unei negocieri a termenelor de plată, dintr-un contract de cumpărare-vânzare, în vederea obținerii unui rabat comercial etc.

Din perspectiva învățării, propunem următoarele exemple de sarcini acționale:

1. Subiectul: Careers

Sarcina acțională: De a-și prezenta propria candidatură la un interviu de angajare.

Descrierea situației: S-a anunțat suplینirea unui post vacant, pentru care studentul-candidat urmează să-și prezinte propria candidatură pentru a fi selectat dintr-un număr de candidați.

2. Subiectul: Financing

Sarcina acțională: De a convinge membrii unei comisii de profil să acorde asistență financiară.

Descrierea situației: Studentul fiind în rolul directorului financiar al unei companii are drept scop contractarea unui credit pentru dezvoltarea afacerii.

3. Subiectul: Marketing

Sarcina acțională: De a genera soluții pentru a spori volumul vânzărilor.

Descrierea situației: Studentul, fiind angajat al departamentului marketing, participă la o întrunire ce are drept scop identificarea unor soluții eficiente pentru a spori vânzările unui produs care este în declin.

4. Subiectul: Conflict

Sarcina acțională: De a identifica și a argumenta cea mai rezonabilă soluție pentru aplanarea unui conflict între membrii unei echipe.

Descrierea situației: Studentul, fiind în rolul managerului departamentului resurse umane, are sarcina de a soluționa conflictul între doi angajați. Comportamentul verbal al unuia dintre ei a fost neadecvat vis-à-vis de un client fidel, căruia nu i-a fost acordată prioritate în executarea comenzii, celălalt angajat solicitând intervenția managerului.

Competența de comunicare nu se reduce doar la cunoașterea formelor lingvistice, ci și la aplicarea lor într-o interacțiune verbală. Studenții sunt angajați într-o interacțiune în care fiecare inițiativă antrenează un răspuns și face ca schimbul comunicativ să avanseze spre scopul său, printr-o serie de etape succesive, de la începutul comunicării până la sfârșitul discursului. Activitățile de comunicare interactivă cuprind succesiuni structurate de acțiuni efectuate pe rând de către interlocutori. Ansamblul procesului poate fi reprezentat, în

mod schematic, cu scopul de a descrie interacțiunile conversaționale. Schema reprezentată mai jos servește drept exemplu de interacțiune în timpul cumpărării anumitor mărfuri sau servicii:

1. A merge la locul tranzacției

- a găsi drumul spre butic, magazin, restaurant, gară, hotel....
- a găsi unde se află tezgheaua, raionul, biroul, ghișeul....

2. A stabili contactul

- a saluta comerciantul, angajatul, recepționistul etc.
- salutările angajatului
- salutările clientului

3. A alege marfa/ serviciul

3.1. A identifica categoria de mărfuri/servicii dorită

- a solicita informația
- a da informația

3.2 .A identifica alegerile

3.3. A discuta argumentele pro/contra diferitelor posibilități (calitatea, prețul, culoarea, dimensiunea mărfurilor)

- a căuta informațiile
- a da informațiile
- a cere sfat
- a da sfaturi
- a întreba despre preferințe
- a-și exprima preferințele etc.

3.4. A identifica mărfurile alese

3.5. A examina mărfurile

3.6. A-și da acordul pentru cumpărare

4. A schimba mărfurile contra unei plăți

- a-și da acordul referitor la prețul articolelor;
- a-și da acordul referitor la suma totală;
- a face/a primi plata;
- a da/a lua în primire mărfurile (și chitanța);
- a-și mulțumi reciproc: mulțumirile angajatului; mulțumirile clientului.

5. A-și lua rămas bun

5.1. A-și exprima satisfacția (reciprocă)

- angajatul își exprimă satisfacția;
- clientul își exprimă satisfacția.

5.2. A schimba câteva cuvinte (de exemplu, despre timp, zvonuri)

5.3. A face schimb de formule de rămas bun

- salutările angajatului

Concluzii

Selectarea adecvată a sarcinilor acționale, de către profesor, permit antrenarea competențelor de comunicare și o maximă implicare ale studentului. Selectarea se efectuează în funcție de diferite competențe ale studenților și caracteristicile lor (aptitudini, motivații, nevoi, interese).

Strategiile-metodele de predare permit corelarea eficace dintre competențele de comunicare ale studentului și performanțele lui în executarea reușită a activităților.

Percepția personală a dificultății unei sarcini poate fi luată în considerare la evaluarea sarcinii îndeplinite și la (auto)evaluarea competenței de comunicare a studentului.

Referințe bibliografice:

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Editura Tipografia Centrală, Chișinău, 2003, ISBN: 9975-78-259-0
2. CERGHIT, Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași, 2006, p.315, ISBN: 973-46-0175-X
3. NAUNTON, Jon, *Head for Business*, Intermediate, Student's Book, Oxford University Press, 2000, ISBN: 0-19-457350-8
4. NEACȘU, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*, Polirom - 2015, p.320, ISBN: 9789734651467

5. NUNAN, D., *Research Methods in Language Learning/National Center for English Language Teaching and Research*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – p.249, ISBN: 978-0-521-42968-9

NOI TENDINTE DE EVALUARE A PERFORMANTELOR STUDENȚILOR LA LIMBA ENGLEZĂ ÎN CADRUL SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

*Lect. sup. Luminița DIACONU, ASEM
diaconulumi@yahoo.com*

This article reflects the assessment process as viewed and analyzed from various methodological perspectives. The modern performance assessment is based on a long-run progressive teacher-student relationship based activity. As technology takes over the modern society, the students face the difficulty of learning based on traditional methods and techniques. Linguists and pedagogical scientists have come up with a diverse list of performance assessment strategies that reflect methods and techniques useful to use in classroom activities and perform the competences leading to the successful realization of educational curriculum. The outcome of a rich methodological assessment is a graduate student that can handle the modern society requests of engagement.

Key words: *evaluation, test, portfolio project, reports.*

JEL : A-23

Introducere:

Sistemul unic de evaluare Common European Framework of Reference (Cadrul European Comun de Referință pentru limbi) descrie nivelurile de cunoaștere a limbilor în corespundere cu standardele europene, testele, examenele și sistemul de acordare a calificărilor. Documentul Consiliului Europei, cu denumirea „Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare” (“Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment”), reflectă rezultatele activității experților din țările reprezentate în Consiliul Europei, începute încă în 1971, privind sistematizarea diverselor abordări referitoare la predarea limbilor străine și standardizarea evaluării nivelurilor de cunoaștere a limbii. Descrierea competențelor arată, într-o formă clară, ce trebuie să posedă persoana care studiază o limbă astfel, încât s-o poată utiliza în comunicare, ce cunoștințe trebuie să dobândească și ce deprinderi trebuie să-și formeze/dezvolte, ca această comunicare să fie eficientă.

Evaluarea cunoștințelor în învățământul superior, dintotdeauna, a constituit un capitol esențial. Odată cu aderarea învățământului superior, din Republica Moldova, la Procesul de la Bologna, s-a presupus extinderea competențelor stipulate de standardele de formare profesională. În articolul ce urmează, vom analiza atât metodele tradiționale, cât și cele complementare de evaluare a competențelor de comunicare în limba engleză a studenților din ASEM.

Argumentare:

Schimbările esențiale, care se produc în universitățile din Republica Moldova, vizează ameliorarea metodelor și tehnicilor de evaluare în scopul realizării unor corelații eficiente între predare - învățare - evaluare. În viziunea pedagogului Jinga I., evaluarea continuă se aplică pe tot parcursul desfășurării procesului de învățământ. Ea este „implicată în proces”, rolul acestei evaluări este de „diagnosticare și ameliorare”. Evaluarea continuă după Cerghit, este efectuată de către profesor și, eventual, de student a performanțelor, a temelor și proiectelor realizate în cadrul unui curs. Controlul continuu presupune că evaluarea este integrată în curs și contribuie, în mod cumulativ, la rezultatul final. Evaluarea continuă apreciază mai bine creativitatea și diferitele aptitudini, însă este, în mare măsură, dependentă de capacitatea profesorului de a fi obiectiv. În viziunea pedagogului V. Țărcovnicu, principalele metode de evaluare a randamentului învățării, ale activității și comportării studenților sunt: **observarea, chestionarea orală, lucrările scrise și lucrările practice.**

1. Observarea. Profesorii pot controla nivelul pregătirii și comportamentului studenților, observându-i. E. Macavei considera că observarea curentă contribuie la dezvoltarea interesului, dorința de a învăța limba străină, efortul de a progresa, într-un cuvânt, participarea la actul învățării.

În cadrul predării limbii engleze, observarea curentă este prezentă la fiecare oră, unde studenții, personificând și vorbind la o temă de conversație oferă profesorului posibilitatea de a analiza nivelul de asimilare, înțelegere a temei de studiu, astfel denotând un anumit nivel de performanțe acumulate.

2. Chestionarea orală. Controlul cunoștințelor studenților se efectuează temeinic și sistematic cu ajutorul chestionării orale. Prin examinarea orală, se poate constata ce cunoștințe posedă studenții, ce deprinderi de vorbire, ce goluri și confuzii au în cunoștințele lor, în timpul orelor, se pot depista cauzele acestor lipsuri, susține Cristea S. [2]. Chestionarea individuală are rostul de a particulariza evaluarea, de a-l verifica pe fiecare student, de a-i cunoaște și recunoaște performanțele. Chestionarea este curentă și se efectuează constant și continuu, la fiecare lecție. Pentru asimilarea unor reguli de linii generale instructive la învățarea limbii engleze, studenții sunt supuși contactului direct cu profesorul. La momentul acestei chestionări-interviu, profesorul verifică fiecare student și cunoștințele acestuia. Această metodă poate avea loc în mai multe ipostaze. Acest interviu poate avea loc între profesor-student, sau profesor-studenți, sau student-student. În urma acestei metode, studenții pot fi evaluați continuu și la fiecare oră.

3. Testele. Prin teste poate fi verificată, în cadrul unei singure ore, întreaga grupă de studenți. Testele de control curent nu sunt anunțate, iar tema care se dă studenților pentru a o dezvolta în scris se alege din lecția de zi. Testele scrise asigură un grad mai mare de obiectivitate, în apreciere și notare, sunt mai convingătoare și pentru examinați și pentru examinatori. Verificarea scrisă favorizează, de obicei, firile timide și pe cei care se exprimă oral cu dificultate susține Cartaleanu, T [5]. Lucrările de control au o importanță deosebită în evaluarea performanțelor studenților la limba engleză. Ele permit evidențierea cunoștințelor și aptitudinilor de scriere, înțelegerea deprinderilor gramaticale și stilistice ale limbii engleze. Exemple de lucrări scrise pentru evaluarea limbii engleze a studenților pot fi considerate următoarele: **dictarea; expunerea; dictarea-comentariu; expunerea-rezumat; eseu; comentariul etc.**

4. Lucrări practice. Studenții sunt impuși să-și implementeze toate cunoștințele acumulate la pregătirea lecțiilor. O altă metodă poate servi la ora de studiu, cu ajutorul **jocului de rol, dramatizarea.**

5. Verificarea cu ajutorul testelor docimologice. După E. Macavei [1], testul docimologic este instrumentul conceput și realizat pentru a controla obiectiv modificările produse în comportamentul studentului. Aceste modificări sunt: cunoștințe, deprinderi, capacități, aptitudini. După natura lor, sunt două categorii de teste: **teste obiective** – standardizate, validate, etalonate-create de grupuri de specialiști și teste create de profesor, susține Platon, C. [6]. Testele obiective sunt de mai multe tipuri. După natura randamentului sunt: – **teste de cunoștințe sau de inventar**, ele pun în evidență cantitatea și varietatea cunoștințelor; – **teste de nivel sau de dificultate**, ele constată și măsoară gradul de cunoaștere, gradul aptitudinal la care a ajuns studentul. După finalitatea aprecierii, sunt: – **teste de maturitate**, care măsoară nivelul achizițiilor studentului, **teste diagnostic-analitice** pentru a descoperi deficiențele particulare și cauzele lor; **teste prognostice** – au rostul de a recomanda predicții, de a prevedea evoluția celui ce a fost examinat. **Drept test docimologic la limba engleză poate fi considerat testul de evaluare scrisă a cunoștințelor, alcătuit din itemi, al căror tip și număr oscilează de la caz la caz.** După pedagogul Cabac V. [5]: itemii cu alegere duală; itemii cu alegere multiplă; itemii de tip pereche, itemi: cu răspuns scurt; cu răspuns deschis.

Spre deosebire de metodele tradiționale, care realizează evaluarea rezultatelor academice obținute pe un timp limitat și, de regulă, cu o arie mai mare sau mai mică de conținut, dar oricum definită, **metodele alternative** de evaluare, după Jinga I., Petrescu I., Gavota, M., [6] prezintă cel puțin două caracteristici: a) pe de o parte, realizează evaluarea rezultatelor în strânsă legătură cu instruirea/învățarea, de multe ori concomitent cu aceasta; b) pe de altă parte, ele vizează rezultatele academice obținute pe o perioadă mai îndelungată, care au în vizor formarea unor capacități, cum ar fi obținerea de competențe. După cercetătorul Radu T. [2], dintre ele putem menționa:

Raportul se pot diferenția două tipuri de raport: **de investigație științifică independentă**, bazată pe descrierea demersului unei activități desfășurate în sala de cursuri și pe analiza rezultatelor obținute; și **bibliografic**, bazat pe informarea documentară, biografică. Pentru limba engleză, ele pot fi folosite pentru o dezvoltare mai generală și mai aprofundată a cunoștințelor și deprinderilor studenților și performanțele acestuia. Studenții pot participa la **conferințe studențești** la limba engleză practicând metoda referatului.

Investigația sau cercetarea se poate formula și sub forma unor teme pentru acasă, dar definitivarea se va face în sala de cursuri, prin comentarea concluziilor. Drept investigație poate fi considerată orice temă dată pentru o căutare de informații aditivă temei de lucru în sală. Drept exemplu poate fi considerată tema „Management”, studenții anului [1] întâi au avut de investigat, de cercetat, de analizat și de prezentat în informații despre unii dintre cei mai vestiți și importanți manageri din ai lumii. Studenții anului doi au avut însărcinarea de a prezenta informații la tema: **Tips for writing a memo**

Proiectul constituie o metodă complexă de evaluare, individuală sau de grup, subiectul este stabilit de profesor, dar după ce se obișnuiesc cu acest tip de activitate, studenții înșiși vor putea propune subiectele. Drept proiect la limba engleză a fost propusă tema: „Presenting your company”. Cercetătorul Voiculescu, E. [4] sugerează că proiectul reprezintă o activitate mai amplă, care începe în auditoriu prin definirea și

înțelegerea sarcinii – eventual și prin începerea rezolvării acesteia, - se continuă în afara orelor pe parcursul câtorva zile sau săptămâni – timp în care studentul are permanente consultări cu profesorul – și se încheie tot în auditoriu, prin prezentarea, în fața colegilor, a unui raport asupra rezultatelor obținute și, dacă este cazul, a produsului realizat. Proiectul poate fi individual sau de grup. Proiectul presupune o serie de activități, realizabile preponderent în grup, cum sunt: identificarea unei probleme, teme, subiect (acestea pot fi oferite de profesor sau lansate de studenții înșiși, în virtutea intereselor profesionale, pe care le au sau și le formează). Este important ca subiectele pentru cercetări și proiecte să fie proaspete (să nu se reia același set de teme de cercetare din an în an) și să aibă tangența cea mai clară cu formarea profesională și disciplina predată; culegerea, prelucrarea și organizarea informațiilor legate de problema sau tema aleasă; elaborarea unui set de soluții ale problemei; evaluarea soluțiilor și luarea deciziilor. Metoda proiectului presupune parcurgerea unor pași, de la pregătirea acestuia, la evaluare:

1. Pregătirea proiectului - profesorul împreună cu studenții vor decide câteva repere care se pot formula prin întrebări ce pot dirija dimensiunea evaluativă; **a)** pe ce se va centra demersul evaluativ: – pe produs final? – pe proces? – pe ambele? **b)** ce rol va avea profesorul: – consilier permanent al studentului? – doar evaluator final? – coordonator al întregii activități? **c)** care este statutul resurselor implicate în derularea proiectului: – sunt ele puse, de la început, la dispoziția studentului? – sunt identificate pe parcurs? – sunt comune pentru toți studenții? **d)** există o anumită structură: – propusă? – impusă de profesor? – aleasă de studenți? **e)** există niște caracteristici ale produsului final obligatorii pentru toți studenții?

2. Stabilirea ariei de interes și a tematicii proiectului - discutată și negociată între profesor și studenți (Trebuie să fie adecvată relevanței scopului și obiectivelor pe care proiectul și le propune din perspectiva specificului disciplinei respective).

3. Stabilirea premiselor inițiale, cadrul conceptual, metodologic, datele generale ale investigației, tipul de informații de care au nevoie. Studentul poate să-și stabilească un set de întrebări esențiale care vor fixa elementele-cheie ale proiectului.

4. Identificarea și selectarea resurselor materiale (altele decât cele date suport).

5. Precizarea elementelor de conținut ale proiectului (pentru prezentarea în scris sau orală) – Pagina de titlu (tema, autorii/autorul, perioada de elaborare) – Cuprinsul (titlurile capitolelor, subcapitolelor, subtemelor etc.) – Argumentul – Dezvoltarea elementelor de conținut (pliante, postere, diagrame, citate, desene, cântece) – Concluzii (elemente de referință desprinse din studiul temei). Capacitățile care se evaluează în timpul realizării proiectului după pedagogul Strunga C. [2] pot fi: a) capacitatea de a observa și de a alege metode de lucru; b) capacitatea de a măsura și de a compara rezultatele; c) capacitatea de a utiliza corespunzător bibliografia; d) capacitatea de a manevra informația și de a utiliza cunoștințe; e) capacitatea de a raționa și de a utiliza proceduri simple; f) capacitatea de a investiga și de a analiza; g) capacitatea de a sintetiza și de a organiza materialul; h) capacitatea de a realiza un produs. Proiectul poate avea o conotație teoretică, practică, constructivă, creativă. El se poate derula într-o perioadă mai mare de timp, pe secvențe determinate în prealabil sau structurate circumstanțial. În funcție de particularitățile studenților, acesta poate să includă și componente ludice.

Portofoliul prezintă o tehnică de evaluare, care presupune stocarea unui șir de materiale elaborate, realizate, selectate și perfecționate de student, pe o perioadă de timp, considera C. Cucoș [3]. Portofoliul stimulează creativitatea, ingeniozitatea, perseverența și originalitatea studenților și poate fi realizat individual, de un student, sau de un grup de studenți; de aceea, portofoliul este o tehnică ce oferă oportunități excelente pentru combinarea reușită a activității individuale cu activitatea colectivă. După Callo, T. [6] el se constituie din elemente diferite, ca forme de transmitere a informației și a mesajului: fișe de informare și documentare independentă, referate, eseuri, pliante, prospecte, desene, colaje, care pot constitui subiectul unor evaluări punctuale, dar nu în mod obligatoriu. Portofoliul le prezintă „cartea de vizită” a studentului, prin care profesorul poate să-i urmărească progresul și să-l ajute pe student să se autoevalueze. La limba engleză, în portofoliu, pot fi incluse materialele efectuate ale studenților depuse pe parcursul anului de studiu. Spre exemplu, anul întâi a fost adus la cunoștința cu faptul ca la finele anului de studiu trebuie să prezinte toate proiectele de lecții, referatele, lucrările de bază pe parcursul anului. Studenților li s-a cerut să facă o pagină introductivă a portofoliului numită „Who Am I Today” (Cine sunt eu azi?). Pe parcursul semestrului, rezultatul completării portofoliului cu informații și lucrări, studentului i se va cere să se autoevalueze, solicitând comentarii și de la colegi, astfel încât studentul își va observa propria creștere profesională, iar profesorul va nota creșterea nivelului de performanțe instructive.

Observarea sistematică – conceptul pedagogic de evaluare a procesului de învățământ reflectă o realitate complexă, de natură sociologică și psihologică, obiectivată la nivelul activității didactice. Analiza sa implică, pe de o parte, o perspectivă sociologică, realizabilă în termeni de sistem, care vizează situația programelor, manualelor și instituțiilor de învățământ, determinată la nivelul politicii educației, pe de altă

parte, perspectiva psihologică evidențiază faptul că evaluarea procesului de învățământ reflectă calitatea sistemului sau unei părți a sistemului educațional. Astfel teoria și practica evaluării eficiente operează o distincție metodologică între acțiunile de măsurare și de apreciere proiectate și realizate la nivel de sistem și de proces. La nivel de sistem, considera Calin M. [5], urmărește gradul de realizare a finalităților macrostructurale, iar la nivel de proces urmărește gradul de realizare a obiectivelor microstructurale. Aceste acțiuni complexe sunt determinate de mai mulți factori, și anume finalități macrostructurale; corelațiile profesor-student, rezultatele și performanțele; corespondențele pedagogice; operațiunile de măsurare și apreciere; instrumentele oficiale instituționalizate pentru consemnarea rezultatelor. Ca rezultat al acestor relații, cercetătorul Lisievici P. [3] implică trei componente interdependente: 1) controlul; 2) aprecierea; 3) notarea; aceste interdependențe urmează în forme de evaluare determinate de perioada de studiu care sunt: a) **evaluarea inițială**, ce diagnostichează nivelul de pregătire la începutul anului; b) **evaluarea curentă**, ce asigură pregătirea sistematică și continuă, pentru realizarea feed-back-ului; c) **evaluarea periodică**, ce verifică gradul de restructurare a materiei în module informaționale mai mari; d) **evaluarea finală**, ce verifică structurarea în sisteme informaționale a capacității de sinteză privind cunoașterea întregii materii de studiu. Prin colaborarea acestor criterii, putem concluziona că evaluarea se realizează pe tot parcursul unui demers pedagogic. Datorită acestor factori, evaluarea performanțelor studenților este actuală și foarte solicitată de către pedagogi. Acest interes a promovat formarea a mai multor feluri de evaluare a performanțelor studenților. Cercetătorul Cucos C. [3] ne propune următorul tabel drept ilustrare a acestor tipuri subsecvente:

Metode și instrumente de evaluare	Tradiționale	Probe orale Probe scrise Probe practice
	Complementare	Observarea sistematică a elevilor Investigația Proiectul Portofoliul Tema pentru acasă Tema de lucru în clasă Autoevaluarea

Tipurile menționate sunt în continuă resemnificare și extensie. Metodele complementare sunt în permanență folosite și profesorii sunt mai moderni și doresc folosirea acestor metode mai activ decât în anii precedenți. Caracterul acestor metode complementare implică arsenalul instrumental mai bogat decât cel tradițional. Ele 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 metodă alternativă de evaluare a performanțelor studenților la limba engleză ce implică un interes sporit din partea studenților, și o folosință mai activă din partea profesorului universitar este metoda observării sistematice a comportamentului studenților. Aceasta este o probă complexă ce se bazează pe următoarele instrumente de evaluare: **1) fișa de evaluare; 2) scara de clasificare; 3) lista de control/verificare.** **1. Un posibil model de fișă de evaluare** cuprinde următoarele: a) General data on the student: name, surname, age; b) Age particularities: thinking, language, imagination, memory, attention, etc.; c) Abilities and interests; d) Affective features; e) Temperament features; f) Attitude towards: - self; - colleagues; g) Abilities, capacities, interest evolution. **2. Scara de clasificare** indică profesorului frecvența cu care apare un anumit comportament. Scările de clasificare pot fi numerice, grafice, descriptive. Se va răspunde la întrebări de tipul: a. At what degree do students participate in discussions? - never; -rarely; -occasionally; -frequently; -always. b. At what degree the comments made where in connection to the discussed topics? - never; -rarely; -occasionally; -frequently; -always. **3. Lista de control** indică profesorului faptul că un anumit comportament este prezent sau absent, ca de exemplu:

Students' attitude towards learning	Yes	No
Followed the instructions		
Asked for help when needed		
Cooperated with the other students		
Waited for his turn to use the material		

Shared the material		
Tried new activities		
Finished the activities		
Turned back the equipment used		
Cleaned his/her working place		

Pentru folosirea listelor de control: se completează cu X în dreptul răspunsului adecvat; pentru ca rezultatele să fie relevante, se folosesc cel puțin două dintre instrumentele prezentate; se completează informațiile asupra comportamentului studentului din timpul activității didactice. Metoda observării sistematice a comportamentului studenților este o metodă foarte eficientă pentru a evalua performanțele studenților la orice disciplină. Studenții sunt evaluați în conformitate cu nivelul de pregătire și de interes față de obiectul evaluat.

Autoevaluarea permite aprecierea propriilor performanțe în raport cu obiectivele operaționale preconizate. În acest scop, studentul va înțelege mai bine obiectivele și conținutul sarcinii pe care o are de realizat, modul în care efortul sarcinii este valorificat. Vogler I. [3] considera că, pe lângă această modalitate implicită a educării capacității de autoevaluare, profesorii pot dispune și de alte căi explicite de formare și de educare a spiritului de evaluare obiectivă. Iată câteva posibilități dintre ele: autocorectarea sau corectarea reciprocă; autonotarea controlată; notarea reciprocă; metoda de apreciere obiectivă a personalității.

Concluzii

Evaluarea în învățământul superior prezintă un mare interes pentru toți profesorii moderni, deoarece sistemul de învățământ modern pune un mare accent pe latura evaluativă a performanțelor studenților, considerând-o un deziderat al timpului. De aceea, recomandăm tuturor profesorilor de limba engleză se combine mai multe tipuri de evaluare pentru a fi mai obiectivi în procesul didactic.

Bibliografie:

1. ALKIN M. C. *Curriculum Evaluation Models*. In A. Lewy The International Encyclopedia of Curriculum, Pergamon Press, 1991.ISBN;1505-3432.
2. ANGHEL, P. *Stiluri și metode de comunicare*. București, Ed. Aramis, 2003, ISBN :1505-8659
3. BAYLON, MIGNOT, H. *Comunicarea*. Iași, Ed. Universității „Al. Ioan Cuza”, 2000, 973-765-768-7.
4. BĂNCILĂ, G. ZAMFIR, Gh. *Algoritmul succesului*. Iași, Ed. Polirom, 1999,973-468-487-
5. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău,
6. Tipografia Centrală, 2003, 204 p. ISBN 227805075-3.
7. ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press. 2003, 187 p. ISBN:1303-8743.

METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Lect. sup. univ., magistrul, Angela CHIOSEA
Catedra Limbi Moderne de Afaceri”, ASEM
angela_chiosea@yahoo.com

This article refers to the way teachers can focus the teaching of the foreign language in the classroom in such a way that students can communicate in a conscious way, taking into account their real experiences. Here, the origin of the Communicative Approach as a combination of different methods is clearly explained, as such as the role of the teacher and the students in a class. The communicative approach is based on the idea that learning language successfully comes through having to communicate real meaning. When learners are involved in real communication, their natural strategies for language acquisition will be used, and this will allow them to learn to use the language. Teachers help students develop the essential skills in communicating, understanding, using, and presenting authentic information in their profession.

Cuvinte-cheie: abordare comunicativă, Cadrul Comun de Referință pentru Limbi, Portofoliul European al Limbilor, (CCE) competențe de comunicare în limba engleză,

JEL: A 23

Introducere

Nevoia de comunicare pe care o avem, mai ales, într-o lume globalizată, a condus la apariția unor astfel de metode, abordarea comunicativă, în ceea ce privește predarea limbilor străine, care pune comunicarea în centrul activităților de predare.

Avantajul acestei metode este acela că ea se axează pe toate competențele lingvistice, nu doar pe gramatică. Cursantului i se oferă un limbaj funcțional, viu pe care cursantul îl poate lega de nevoile sale directe.

Așadar, putem observa că folosirea metodei comunicative are foarte multe beneficii pentru cursanți.

Argumentare

Studierea unei limbi străine de mare circulație va contribui mult la formarea profesională a studenților, prin explorarea diferitelor situații reflectate în diverse conținuturi, favorizând, în mare măsură, definirea intereselor și motivelor proprii ale studenților față de opțiunile profesionale.

Referitor la educația comunicativă, abordată în documentele Consiliului Europei (Cadrul Comun de Referință pentru Limbi, Portofoliul European al Limbilor), se scoate în evidență orientarea pragmatică a comunicării, axată pe acțiune, care se bazează pe resurse cognitive, afective, volitive, comportamentale și pe totalitatea competențelor pe care le are, deja, formate studentul, care învață o altă limbă.

S-a constatat că o abordare a cursului prin metoda comunicativă reduce stresul, stimulează imaginația, curiozitatea, creativitatea, facilitează învățarea prin experiență, contribuie la aprofundarea lingvistică, dezvoltă strategii de comunicare, dezvoltă spiritul de competiție, consolidează echipa.

Metoda comunicativă se axează pe limbă ca un mediu de comunicare. Recunoaște că orice comunicare are un scop social – cursantul are ceva de spus sau vrea să afle o informație. Comunicarea cuprinde un întreg spectru de funcții (de exemplu, căutarea de informații / scuze etc.) și noțiuni (de exemplu, scuzatul pentru întârziere / întrebarea pentru a ajunge la o anumită locație). Accentul, de asemenea, este pus pe sens mai degrabă decât pe formă (corectitudinea limbii și structura limbii). Limba străină este utilizată ca modalitate de transmitere a informațiilor legate de managementul clasei. Abordarea comunicativă este orientată către nevoile cursantului și către interesele acestuia. Programele noi, bazate pe metoda comunicativă oferă posibilitatea de comunicare în limba studiată de la stadiul incipient.

Metoda comunicativă are ca scop să pună accentul pe funcționalitatea limbii. Cursanții trebuie să fie capabili să se deplaseze într-o țară străină (unde se vorbește limba pe care au asimilat-o) și să fie pregătiți să facă față diverselor situații de zi cu zi cu care vor fi confrunțați.

Accentul trebuie să fie pus pe jocuri de rol/proiecte, orice activitate care încurajează spontaneitatea și improvizația. Nu este recomandabil ca, în timpul cursului să se utilizeze doar repetiția și exercițiul clasic.

Metoda comunicativă pune în aplicare învățarea activă, inclusive pairwork (lucrul în echipa), activitățile orale și de ascultare sunt încurajate în timpul cursului. Acestea permit cursanților să aibă un contact și mai direct cu limba decât atunci când îl aud pe profesor vorbind.

Metoda comunicativă, după cum arată aceste caracteristici, abordarea comunicativă se referă la nevoile individuale ale fiecărui cursant. Prin această raportare individuală, bazată pe îmbunătățirea abilității de exprimare orală, în special, cursanții pot dobândi competențele dorite într-un mod rapid și plăcut. Abordarea comunicativă nu se limitează doar la aptitudinile orale. Abilitățile pentru citit și scris trebuie, de asemenea, dezvoltate pentru a conferi încredere participanților în toate segmentele limbii. Prin inserarea mai multor elemente de predare (citit/rezumat/traducere/discuție/debate) se obține o fluiditate sporită și o manipulare mai ușoară a respectivei limbi străine.

Elementele de gramatică sunt, în continuare, predate, dar nu într-un mod sistematic, ci mai degrabă ca un mijloc de facilitare a comunicării orale. Materialele folosite trebuie să fie de actualitate, doar așa vor avea relevanță pentru cursanți. Resursele folosite trebuie să fie autentice: articole din ziare și reviste, poezii, manuale, rețete, cărți de telefon, video-uri, buletine de știri, programe de discuție – toate pot fi exploatate într-o varietate de moduri. Profesorul/trainerul nu trebuie să se limiteze la manual, ci să încerce să utilizeze o varietate cât mai mare de surse (ex. Intertextualitatea). Învățarea unei limbi străine prin intermediul metodei comunicative presupune reevaluarea propriei atitudini în ceea ce privește comiterea de greșeli. Sunt permise greșelile? Până în ce punct? Ce fel de greșeli sunt permise și ce fel de greșeli nu ar trebui trecute cu vederea?

Este perfect normal să se facă și greșeli în cadrul procesului de învățare. Aceasta este doar o etapă în drumul către atingerea unui nivel cât mai ridicat al respectivei limbi străine. Erorile sunt o parte naturală a învățării limbilor străine. Cursanții fac tot posibilul să folosească limbajul în mod creativ și spontan, astfel, încât greșelile sunt inevitabile. În acest caz, corectarea greșelilor trebuie să fie una discretă, constructivă.

Erorile nu sunt atât de importante în vorbitul unei limbi străine. Metoda comunicativă de predare se axează doar pe vorbire. Activitățile ar trebui să fie relevante și să implice o comunicare reală.

Un factor motivațional, din perspectivă comunicativă, este faptul că acesta oferă viitorilor specialiști oportunitatea de a întreprinde o analiză, de a propune alternative de rezolvare a unei situații, care reclamă

luarea de decizii, de a argumenta și a prezenta soluții de investigare a cazului în limba engleză. Dezbateră în negocieri implică, de asemenea, relațiile verbale interpersonale, cultivă spiritul de responsabilitate, făcându-i pe studenți conștienți de lipsurile existente în pregătirea lor și de necesitatea de a-și spori eforturile de autoinstruire teoretică și practică.

Orientarea comunicativă în învățarea unei limbi străine a fost abordată de către cercetători din mai multe perspective, care pun în valoare aspecte ce țin de acțiunea comunicativă ca factor al formării competențelor verbal-comunicative. Domeniul experiențial solicită cercetarea problemei competențelor comunicative la lecțiile de limbi străine în grupele cu profil economic. Unul dintre obiectivele importante ale învățării limbii străine într-o instituție superioară de învățământ este însușirea lecturii–obiectiv multiaspectual, aflat în centrul atenției mai multor cercetători, fapt care a condus la elaborarea unor lucrări fundamentale de învățare a limbii străine, semnate de C. Alderson, M. Popean, G. Grădinari ș.a.

Formulând sarcina de comunicare, trebuie stabilite conținutul și volumul materialului, pe care trebuie să-l stăpânească studentul. Putem stabili trei nivele de lucru cu materialul didactic.

1. Nivelul lingvistic de predare a materialului presupune lucrul cu exerciții de limbă (gramaticale, lexicale, fonetice) și vorbire (orientate spre mijloacele lingvistice pentru realizarea intențiilor de comunicare, actului de comunicare). Pe parcursul realizării exercițiilor pregătitoare (de limbă și vorbire), studenții își însușesc cunoștințele și își formează deprinderile.

2. Nivelul extralingvistic de prezentare a materialului didactic presupune însușirea cunoștințelor de cultură și civilizație, familiarizarea cu normele de conduită și exprimare în situații standard (ex., modul de folosire a telefonului automat).

3. Nivelul de comunicare practică presupune dezvoltarea priceperilor de comunicare ce țin de consolidarea ulterioară a cunoștințelor și deprinderilor dobândite, însușirea faptelor extralingvistice și a priceperilor corespunzătoare referitoare la conduita lingvistică și nelingvistică a studentului într-o situație nouă.

Principiile sarcinii de comunicare ar putea fi:

Principiul tematico-situațional, corespunzător temei comunicării (ex., Familia, Academia noastră, Timpul liber etc.), situației de comunicare (timpul și locul actului de comunicare) și rolurilor sociale (de ex., studenți români și studenți din Rusia);

Principiul funcțional de comunicare ce determină intențiile de comunicare (ex., Proiecte de viitor) și modul de comunicare (acord, refuz, argumente, comparație) și textul de un anumit tip (ex. Formule de salut);

Principiul integral, ce are în vedere fenomenele de limba ale tuturor nivelelor lingvistice (mijloace lexicale, gramaticale etc.) și funcționalitatea lor în comunicare.

Concluzie

Rezultatele muncii profesorilor de limba străină vor avea un impact pozitiv asupra procesului educațional la nivel de comunicare a studenților, fapt care contribuie la pregătirea lor profesională.

Un trainer/profesor bun va ști să utilizeze metoda comunicativă, înțelegând și exploatând avantajele predării unei limbi străine prin acest mod. Metoda comunicativă înglobează scrisul și vorbitul. De fapt, aceasta nu este o metodă, ci o nouă abordare a predării și învățării unei limbi. Accentul este pus pe sens, față de abordarea mai tradițională, care pune accentul pe cunoștințele de gramatică.

Accentul se pune pe materiale autentice față de un manual tradițional. Prin utilizarea de materiale autentice, cursanții pot face conexiuni cu propria lor limbă și cultură, în care aceștia au cunoștințe pentru a accesa această cunoaștere.

Obiectivul principal al procesului de predare îl constituie:

- comunicarea reală;
- oportunități de a încerca mai multe variante de răspuns;
- toleranța față de greșeli;
- fluenta și acuratețea trebuie dezvoltate;
- interdependența între toate aptitudinile existente;
- participanții la curs sunt încurajați să descopere regulile gramaticale, în mod mai degrabă intuitive.

Bibliografie:

1. AFANAS Aliona (2013) Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău, ISBN 978-9975-56-117-4.
2. BURNS, A. & RICHARDS, C. Jack. (2009). *The Cambridge Guide to Second language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-76012-6 hardback. ISBN 978-0-521-75684-6 paperback
3. DUDENEY, G. (2007). *The Internet and the Language Classroom: A practical Guide for teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. isbn 978-0-521-68446-0 paperback

4. „Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării”, conf. șt.-intern. (2011, Chișinău). Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării: Materialele conf. șt.-intern., 1-2 noiemb. 2011, Chișinău ISBN 978-9975-56-010-8.

ROLUL COMUNICĂRII INTERCULTURALE ÎN PREGĂTIREA SPECIALIȘTILOR-ECONOMIȘTI ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE

Lect. univ. Lidia PANAINTE, mag., ASEM,
panainte_lidia@yahoo.de

Lect. univ. Irina GUȚUL-GORDIENCO, mag., ASEM,
irina_gutsul@yahoo.de

The article describes the role of intercultural communication in the life of a young specialist in the context of European integration. Intercultural communication is viewed exclusively as a component of language programmes. In the context of language learning the emphasis will be on the integration of intercultural communication and language learning. Intercultural communication comprises a complex combination of knowledge, skills and attributes which are reflected in learner's behaviour. The courses of foreign languages provide students with knowledge and understanding about language, culture, institutions and different ways of life in differing communities, facilitate the application of this knowledge in intercultural situations by training in linguistic and intercultural skills.

Cuvinte-cheie: comunicare, intercultural, profesor, limbă străină, competențe, abilități, cunoștințe.

JEL: A23

Introducere

În ultimul timp, în contextul integrării europene, se vorbește tot mai mult despre comunicarea interculturală. Dar ce înseamnă comunicare interculturală și care este rolul ei pentru un tânăr specialist? Comunicarea interculturală este foarte importantă, pentru că un tânăr specialist trebuie să cunoască cum să se comporte într-o situație de afaceri, într-o cultură și limbă străină, atunci când merge într-o deplasare de serviciu peste hotare.

Comunicarea interculturală este definită ca fiind o comunicare între indivizi sau grupuri de diferite origini lingvistice și culturale. Astfel spus, comunicarea este relația activă între oameni prin limbaj și intercultural înseamnă că această relație de comunicare se manifestă între oameni din culturi diferite, în cazul în care cultura este manifestarea structurată a comportamentului uman în viața socială, în cadrul național specific și contextele locale, de exemplu, politice, lingvistice, economice, instituționale și profesionale. Comunicarea interculturală este identificată ca fiind un concept și o competență. Putem vorbi despre competență interculturală, atunci când persoanele posedă calități cu ajutorul cărora pot contribui la o comunicare interculturală eficientă și, ca urmare, aceste calități pot fi definite în termeni de trei atribute principale: cunoștințe, abilități și atitudini. Dobândirea de competențe și atributele umane, care pot îmbunătăți comunicarea interculturală, este privită exclusiv ca o componentă a programelor lingvistice, adică, ca un acompaniament la dobândirea practică a limbajului în sine.

Argumentare

Comunicarea interculturală este un element implicit al cursurilor de limbi străine sau este studiată ca subiect autonom în alte domenii disciplinare. Comunicarea interculturală este frecvent legată de subiecte, cum ar fi studii de afaceri, economie și turism, cu scopul de a oferi studenților competența de a opera în sectorul profesional în cauză. În unele cazuri, aceasta este predată nu numai ca niște cunoștințe și o abilitate, dar, de asemenea, cu scopul de a promova dezvoltarea unei atitudini, ca parte integrantă a învățării limbilor străine. Comunicarea interculturală este, uneori, asociată cu traducerea sau cu diseminarea cunoștințelor interculturale. În unele școli de afaceri, de asemenea, în universitatea noastră, este predată ca parte a limbii de afaceri, avem, de exemplu, curriculumurile: Uzanțe de protocol, Corespondența de afaceri, Comunicarea orală. În contextul învățării limbilor străine, se va pune accentul pe integrarea comunicării interculturale și a învățării limbilor străine.

Comunicarea interculturală cuprinde o combinație complexă de cunoștințe, aptitudini și calități, care se reflectă în comportamentul studenților. Cursurile de studiere a limbilor străine pot oferi studenților cunoștințe și înțelegere cu privire la limbă, cultură, instituții interculturale prin formarea competențelor lingvistice și interculturale.

Fiind considerat cel mai important mijloc de comunicare, limba împreună cu alte mijloace de bază non-verbale reprezintă un proces continuu de comunicare. Procesul de comunicare modernă reflectă situația stadiului actual de dezvoltare a societății, și anume situația, care se caracterizează printr-un interes sporit în comunicarea interculturală. Și acest lucru este adevărat, având în vedere extinderea relațiilor culturale și economice, dintre state, din epoca globalizării. În așa mod, apare necesitatea unei dezvoltări rapide a dialogului intercultural într-o societate modernă. Cunoașterea limbilor străine, în special la un nivel înalt, poate fi un mijloc eficient de realizare a obiectivelor de comunicare.

Modificările, care au loc în societatea de astăzi, au un efect semnificativ asupra conținutului și direcția proceselor de comunicare, asupra adaptării umane la noile condiții economice și sociale. Societatea orientată spre o dezvoltare eficientă și extinderea contactelor internaționale în diverse domenii ale economiei, integrarea pe o piață unică europeană, necesită nu doar profesioniști cu abilități solide de afaceri și profesionale, dar, de asemenea, profesioniști capabili să realizeze un proces complicat de eco-limbaj și mediere interculturală. Din acest motiv, societatea a început să conștientizeze necesitatea cunoașterii limbilor străine, care oferă avantaje incontestabile și oportunități, atât în ceea ce privește integrarea societății, fiind într-o schimbare continuă și bazată pe o economie de piață, cât și în ceea ce privește ocuparea forței de muncă. Limbile străine servesc la realizările economice și culturale ale civilizațiilor lumii, fac posibilă înțelegerea și interpretarea, în mod adecvat, nu doar al altor popoare și realitatea lor, dar, de asemenea, capacitatea de a evalua în mod critic propria lor realitate.

În condițiile noi de trai, un factor important este capacitatea și dorința omului de a se integra într-o lume umană, ce se află într-o schimbare continuă și într-un proces de comunicare schimbat. Principala instituție socială, care poate facilita această integrare, este, în orice stat, sistemul de învățământ, care are menirea de a răspunde și reacționa imediat la nevoile societății, care poate contribui la formarea unei noi atitudini față de limbile străine, pentru a le studia și a le vorbi. Universitățile, răspunzând la această nevoie, nu doar extind gama de specialități și discipline, dar, de asemenea, stabilesc nivelul de cunoaștere a limbilor străine și fixarea acestora în curriculum. Cerințele specifice pentru studierea limbilor străine sunt orientate spre funcționalitate, și anume, formularea de problemă, în așa mod, încât utilizarea unei limbi străine să devină un mijloc de comunicare reală cu reprezentanții altor naționalități, în alte țări. În contextul globalizării avansate, eliminarea frontierelor dintre țările europene, posibilitatea liberei circulații a persoanelor în spațiul deschis o importanță deosebită îl are conceptul de competitivitate a universităților noastre.

În conformitate cu aceste cerințe noi, universitățile stau în fața unei provocări de a pregăti persoane moderne cu studii superioare, care au o cunoaștere fundamentală nu numai într-o specialitate îngustă, dar și cunoașterea limbilor străine, ca parte a profesiei lor, dar, de asemenea, capacitatea de a aplica limbile străine la un nivel suficient de ridicat. Limba străină ar trebui să ofere posibilitatea de a comunica, de a transmite un schimb de informații și de experiență, precum și de a coopera cu specialiștii care vorbesc o altă limbă. Cu alte cuvinte, odată cu profesia și aptitudinile profesionale, un absolvent de studii superioare ar trebui să aibă și abilități de comunicare internațională, de nivelul căruia depinde în final și succesul statului. Astfel, sarcina națională actuală este de a adapta populația la condițiile moderne de dezvoltare rapidă și de a forma în universități profesioniști, în cazul nostru economiști, cu cunoștințe profesionale de limbi străine. Guvernul consideră misiunea învățământului superior în crearea, păstrarea și diseminarea cunoștințelor la cel mai înalt nivel de excelență; în formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivi pe piața națională și internațională a muncii; crearea oportunităților de formare profesională, pe tot parcursul vieții lor; precum și în păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice naționale în contextul diversității culturale [Codul Educației al Republicii Moldova, 2014, art.75.2].

Învățarea limbilor străine a fost, întotdeauna, un domeniu important pentru studiile de comunicare interculturală, deoarece comunicarea interculturală prin însăși natura sa, atrage după sine utilizarea limbilor străine (Piller, 2007). Competența în limba străină este indispensabilă pentru dezvoltarea abilităților de comunicare interculturală (Olson & Kroeger, 2001). Numeroase cercetări au arătat că neînțelegerile în comunicarea interculturală rezultă în principal din competența limitată, într-una sau mai multe dintre limbile participanților la întâlnirile interetnice, în special în limba dominantă, inclusiv conștientizarea limitată a diferitelor indicii de context (Birkner & Kern, 2000; Humphrey, 2007; Kramsch, 1986; Roberts, 2000), altfel spus, monolingvismul este un obstacol în calea dobândirii competențelor interculturale. Potrivit lui Lim (2002), limba constituie un sistem de reprezentare pentru percepție și de gândire și ar putea, astfel, într-o anumită măsură, determina natura gândirii noastre. Competența de limbă este una dintre elementele de bază ale comunicării interculturale de succes. Aproape la fiecare lecție de limbă străină ne confruntăm cu o cultură străină, care ne este prezentată cu ajutorul limbajului, de exemplu („La oficiul poștal”, „Aeroportul”). Învățarea limbilor străine, utilizarea activă a acestora în același timp, este, de asemenea, o condiție de înțelegere a propriei culturi, lecția fiind un loc de pregătire pentru un dialog productiv cu o cultură străină. În

prezent, există o piață unică europeană, dar aceasta nu înseamnă că managerii din diferite țări trebuie să se comporte la fel. Conflictele culturale apar și se dezvoltă atunci, când apare o situație de afaceri într-o limbă străină. Prin urmare, este necesar să se cunoască nu numai limba în sine, ci și tradițiile culturale ale diferitelor țări. Chiar și atunci când profesorul, la lecția de limbă străină, prezintă un nou material lexical, gramatical sau fonetic, profesorul acționează ca intermediar între studenți și cultura țării acestei limbi străine. Însăși limba străină, care este studiată, reflectă cultura și valorile acestei țări, de asemenea, ea este o reflectare a viziunii unice a lumii și cultura relațiilor umane.

Pe de altă parte, este posibil ca elevii să fie avansați în ceea ce privește competența într-o limbă străină, dar minimal conștient, sau cunoscut cu valori și moduri de comportament (de exemplu, stiluri de comunicare), care diferă de la țară la țară” (Jackson 2008: 356) . În mod similar, Deardorff (2006) a afirmat că limba în sine nu asigură competența unei persoane într-o cultură, adică persoana poate să înțeleagă mesajul altora, dar încă nu poate conta pe propria sa interacțiune interculturală. Din acest punct de vedere, profesorii de limbi străine joacă un rol important în îmbunătățirea competențelor interculturale ale elevilor lor, precum și a-i învăța limba-țintă. Pentru a gestiona acest lucru, profesorii au nevoie de cunoștințe suplimentare, atitudini, competențe și abilități. La acest capitol, putem menționa că profesorii noștri posedă aceste cunoștințe, datorită cursurilor de perfecționare atât în țară, cât și peste hotare, precum și utilizarea manualelor autentice, care includ diverse studii de caz și sarcini însoțite de informații suplimentare. În mod natural, fără a avea cunoștințe suficiente despre comunicare interculturală, profesorii nu vor fi în măsură să integreze formarea interculturală în programele lor. De multe ori, doar cunoștințele profesorului de limbi străine nu pot fi o condiție pentru obținerea competențelor studenților, care le-ar forma capacitatea de a interacționa într-o varietate de situații. Pentru ca cunoștințele și abilitățile profesorului să ajungă la discipolii săi, el trebuie să știe cum să aplice în practică toate cunoștințele lui teoretice din metodică, pedagogie, psihologie. La fel de importante sunt caracteristicile personale ale profesorului și atitudinea sa pozitivă față de subiectul de studiu, precum și față de studenți. Doar având astfel de calități, profesorul poate deveni un mediator în procesul de predare-învățare a unei culturi străine, precum și învățarea unei limbi străine. Cu toate acestea, alți specialiști în domeniu, precum Byram și colab. (2002) susțin că profesorii nu trebuie să fie experți în alte culturi și în comunicarea interculturală. Ceea ce profesorii au, de fapt, nevoie este de a promova o atmosferă în clasă, în care elevii vor avea șansa de a-și asuma riscuri în gândirea lor și imaginație despre interacțiunile interculturale. Pentru Byram și colab. (2002), scopul predării limbilor străine, cu accent pe comunicarea interculturală nu este de a încerca să schimbe valorile elevilor, ci pentru a-i face pe elevi să conștientizeze și să evalueze atât comportamentul lor, cât și al altora.

După cum am mai menționat, nu este deloc ușoară sarcina, care stă în fața profesorului unei limbi străine de a-i învăța pe studenți partea funcțională a unei limbi străine în vederea aplicării sale practice. Pentru realizarea cu succes a acestei sarcini, profesorul trebuie să-i învețe pe oameni cum să comunice în mod productiv. Pe de altă parte, învățarea unei limbi străine de către student nu ar trebui să depindă numai de cantitatea de timp alocat formării la clasă, sub îndrumarea unui profesor. La urma urmei, putem învăța să comunicăm, doar vorbind. Pentru a face acest lucru, profesorul folosește o varietate de forme și posibilități de a modela situații reale de comunicare. Numai în acest fel, pot fi proiectate competențe lingvistice într-o limbă străină obținute într-o situație de viață. Pentru aceasta, profesorul cere de la studenți pregătirea referatelor și prezentărilor cu discutarea lor ulterioară, citirea și discutarea diverselor rapoarte financiare, scrisori de afaceri și e-mailuri, să înțeleagă și să transmită informații într-o limbă străină. Pentru formarea competenței de comunicare, lecția ar trebui să fie orientată spre comunicarea interpersonală și interculturală. În practică, această sarcină este fezabilă, folosind metode, cum ar fi:

- lucru în grup sau în echipă;
- activități de simulare, urmate de discuții reflexive și / sau analiză scrisă;
- interacțiunea informală face - to - face în situații de contact ipotetice;
- portofoliile studenților;
- chestionare;
- schimburi în tandem;
- vizite de studiu în străinătate sau de contact local cu vorbitori de alte limbi;
- proiecte de studiu intercultural;
- rapoarte;
- prezentări orale.

Profesorul dezvoltă interesul studenților pentru o limbă străină simțindu-se purtători ai acestei limbi pe baza patrimoniului cultural și spiritual al țării, unde este vorbită această limbă. Un rol aparte îl joacă literatura, în general, precum și literatura de specialitate, care cuprinde fapte istorice, credințe, valori, precum

și sistemele politice și economice ale altor culturi. Elevii și studenții sunt familiarizați cu obiceiurile lor, tradițiile și modul de viață, folosind proverbe, zicători, expresii, diverse clișee etc. Cunoscând limba și cultura altei țări, studenții au o atitudine tolerantă față de tradițiile și cultura acesteia. În așa mod, orice persoană care deține una sau mai multe limbi străine, devine involuntar un purtător de cultură a acestei țări. Astfel, cursul de limbă străină ar trebui să se concentreze atât pe formarea competenței de comunicare în general, cât și pe comunicarea interculturală, încât un absolvent al universității, un tânăr specialist în științe economice să fie capabil să țină un discurs la nivel internațional, în cazul nostru, la un forum economic.

În ultimul timp, se accentuează și necesitatea unui program de mobilitate a studenților pe termen scurt, care poate fi o experiență interculturală profundă, care oferă o oportunitate unică de a dezvolta comunicarea interculturală, de ex., programul Work and travel sau schimburile de elevi și studenți. Desigur adversarii acestei idei susțin că elevii nu au nevoie de experiență internațională, deoarece aceștia pot îmbunătăți aceste cunoștințe, în țara lor de origine. În plus, nu este ușor de a oferi tuturor studenților posibilități de mobilitate. Chiar și atunci când elevii au posibilitatea de a studia în străinătate, rezultatele programului nu pot duce întotdeauna la obiectivele dorite.

Concluzie

După ce au finalizat un studiu explicit al comunicării interculturale, studenții ar trebui să:

- cunoască culturile, instituțiile, istoriile și modurile de viață ale diferitelor comunități;
- recunoască impactul lor asupra normelor de comportament în domeniile date de comunicare;
- să înțeleagă relația dintre cultură, comunicare și limbaj;
- să aibă sensibilitatea față de stereotipurile culturale și obstacolele legate de comunicarea interculturală.

Studenții care au dobândit astfel de cunoștințe vor trebui să demonstreze în viața lor profesională capacitatea de:

- a comunica eficient în limba interlocutorului lor;
- a aplica cunoștințele de cultură și valorile culturale la gestionarea de contexte interculturale;
- a adapta comportamentului lor conform cerințelor diferitelor situații interculturale.

Cursurile privind teoria și conținutul comunicării interculturale tind să evalueze cunoștințele atât prin examen scris, cât și prin evaluarea orală, de exemplu, prin intermediul interpretării bazate pe situație. Orice astfel de evaluare ar putea fi integrată cu alți factori asociați cu învățarea limbilor străine avansate. Dat fiind faptul că competența interculturală poate fi separată în cunoștințe, abilități și atitudini, numai componenta de cunoștințe poate, strict vorbind, să fie evaluată într-un mod tradițional. Abilitățile și atitudinile trebuie să fie evaluate în alte moduri, cum ar fi jocul de rol, de observare, de autoevaluare sau reflecție asupra incidentelor critice.

Indiferent de reformele petrecute în domeniul educației publice, problema predării limbilor străine a fost întotdeauna și rămâne una de bază. Dacă e să privim acum cu ochiul liber, dacă societatea are nevoie de cunoașterea limbilor străine, s-ar părea că această nevoie ar trebui să se reflecte în majorarea orelor de predare alocate programului de învățământ, ceea ce ar ridica statutul limbilor străine, ca subiect academic, în societate. Dar, din păcate, reformele din domeniul învățământului ne vorbesc despre optimizare și, respectiv, reducerea orelor de limbă străină în curriculum.

Bibliografie:

1. БУЛГАКОВА И., ПОМЕЛЬНИКОВА А. *Формирование межкультурной компетенции в подготовке конкурентоспособных специалистов по немецкому языку*. În: Materiale conf. științ. pract. intern. „Integrarea specialistului cu studii superioare pe piața muncii: aspecte naționale și internaționale“, Bălți, 21-22 oct. 2011. Bălți: Presa univ. bălțeană, 2012.-168 p. ISBN 978-9975-50-069-2, p.135-138.
2. CODUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA , publicat : 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. Nr : 634 MODIFICAT LP138 din 17.06.16, MO184-192/01.07.16 art.401; în vigoare 01.07.16
3. НАРОЛИНА В.И. *Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста*. În: Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2010, № 2 www.psychedu.ru / ISSN: 2074-5885
4. PRUTEANU Șt. *Manual de comunicare și negociere în afaceri*. Editura Polirom, Iași, 2000, ISBN 973 – 683 – 456 - 5

USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN TEACHING BUSINESS ENGLISH

Lecturer Svetlana BACINSCHII, ASEM
svetlana.butuc@yahoo.com

Articolul examinează posibilitățile de utilizare a materialelor video autentice în predarea limbii engleze de afaceri. În primul rând, articolul oferă o scurtă trecere în revistă a modului în care autenticitatea este definită de către alți autori, precum și posibilele avantaje și dezavantaje în raport cu nevoile și capacitățile studenților. Utilizarea materialelor video autentice în timpul orei de Limba Engleză de Afaceri, este importantă pentru faptul că acestea sânt modalitatea cea mai eficientă de a efectua un schimb de informație.

Cuvinte-cheie: materiale autentice, video, studenți, comunicare, limbaj autentic.

JEL: A23

Introduction

Authentic materials are an important element in teaching foreign language for a number of reasons. There are many benefits of using real English. Students have the opportunity to learn abbreviations and hear the genuine tone, observe the body language of native speakers when watching the video. Using authentic materials is a comparatively simple and convenient method of improving both the students' general skills and their confidence in a real situation.

Merriam-Webster Dictionary [3] gives 4 basic definitions of *authentic*:

- 1) *worthy of acceptance or belief as conforming to or based on fact;*
- 2) *conforming to an original so as to reproduce essential features;*
- 3) *not false or imitation : real, actual;*
- 4) *true to one's own personality, spirit, or character.*

A number of authors have provided diverse definitions of *authentic materials*. According to Nunan [2], authentic material is '*any material which has not been specifically produced for the purpose of language teaching*'. The definition clearly states that authentic materials are not intended for language teaching; nevertheless, it does not imply the impossibility of using the materials for similar purpose. There are several views that promote the use of authentic materials in language teaching. Fenner [1] believes that authentic materials carry the real-life scenario from outside of the formal education setting into the classrooms. By using the authentic materials, learners are simultaneously exposed to the target language used in real-life situation.

The rapid development of technologies and the Internet facilitates the access of English teachers to vast amount of resources that can be efficiently used in their classes. Authentic videos are one such resource; they are called authentic mainly because their production is not aimed for classroom activities. The materials for classroom use are usually adapted to fit the level of the students. However, real life situations are not tailored to the students' level. As a result, they are considered real or authentic.

Exploiting authentic materials

The authentic videos are considered a suitable strategy to improve students' level in different skills such as listening and speaking. Moreover, the authentic videos associate with many topics that can interest both teachers and students. This is particularly applicable to business English students who do not simply need to obtain a high level of intercultural competence. In the business environment, this is a crucial skill as English is the medium of interaction. In addition, teachers often do not have experience with many cultures, or if they do, it is sometimes simply theoretical. Authentic video materials offer both examples and pertinent contexts to show how cultural differences may possibly affect business communication.

Selecting video materials, a teacher should focus on to the following criteria:

- ✓ video should match to the syllabus;
- ✓ contemporary language, pertinent to the standards of the literary language;
- ✓ video must have natural pauses between sentences;
- ✓ video should match the level of students' language knowledge;
- ✓ slang expressions and should not be too difficult to understand;
- ✓ the video should not contain too many new words, expressions and gestures;

Usually, video activities are divided into 3 main stages:

1. *Pre-viewing*

Possible activities that could be carried out before watching the video:

- Inform students they are going to watch a video about.... What do they expect to hear and see?
- Group discussion about the topic of the video
- Students do a quiz on topic of the video. The quiz could be True/False or open-ended questions.

- Give students two minutes to brainstorm vocabulary connected to topic
- Students watch video with sound off, then guess topic and content

2. *Viewing*

Students perform tasks and activities during the video, either with or without the teacher pausing the video.

Possible activities:

- Students watch the video to confirm predictions made in the pre-viewing activity
- Students answer comprehension questions
- Students provide information
- Students take notes about the content, which will be used in the post-viewing activity.
- Students listen for examples of grammatical structures and note them down.

3. *Post Viewing*

After watching the video, the students practice the language forms and vocabulary encountered in the video. Students might discuss, retell, role-play or complete exercises during this stage. Questions at this stage reinforce students' general comprehension by focusing on events and in some cases providing authentic quotes. Students also develop their discussion skills by analyzing and personalizing themes from the video.

Possible activities:

- Answer the following questions
- Comment on the following statements using the information from the video.
- What is your attitude towards
- How would you change the ending of the story in the video? Why? What if ...?. If you were in the situation described in video, what would you do?

In this context could be mentioned certain advantages and disadvantages of using authentic video materials.

Advantages

- Authentic video materials promote a more creative approach to teaching
- Using video materials can motivate students to learn a foreign language as they present real language. Definitely, video is very efficient in teaching because it: represents real environment; provides cases of particular language in operation; demonstrates the nonverbal elements of the language. Students often feel they are learning in a natural and more appropriate to their needs way. Learners are more enthusiastic to take part actively in the learning process because they notice the practical implications of what they are doing.

- Video materials include different pronunciation patterns, speech speed, accents, spoken variations and inaccuracies

Disadvantages

- A major drawback of authentic video materials is the fact that they become outdated very rapidly. Therefore, teachers must constantly update the materials, particularly when it comes to watching current programmes.

- Nowadays, there are vast amounts of authentic video materials on sites on the Internet. Nevertheless, it takes time to find the most appropriate ones. In addition, teachers also need to allocate time for designing tasks.

- Frequently authentic materials contain complicated language, unnecessary vocabulary and complex language structures. The improper selection of material for example, a long video material with too many tasks could turn out to be discouraging and achieve the opposite outcome.

A PRACTICAL EXAMPLE

Students watch the video *Apple as a Start-up* [4] in which Steve Jobs describes the organizational structure of Apple Company and his role as a leader in the functioning of the company. The targeted language points are:

- a) vocabulary to do with company structure – starting a company, start-up, organize, collaborative company, committees, in charge of, teamwork, top of the company, filter down, make decisions, hierarchy, etc.
- b) functional language to present, handle questions, accept, refuse
- c) idiomatic expressions used in a business context – run by ideas, touch basis.

Possible lead-in activities:

- 1) The teacher elicits/teaches some of the vocabulary that students will encounter in the video.
- 2) The teacher asks students if they know anything about the organisational structure of Apple Company.
- 3) The teacher asks students if they know anything about Steve Jobs and his leadership style.

During the *viewing* stage, students are given an exercise in which they have to fill in the gaps with parts of the transcript. The teacher may decide to stop and rewind the video as many times, as he or she considers appropriate in order to focus on specific vocabulary.

After watching the video the teacher can check comprehension of specific information by asking the students to provide answers to certain questions.

- ✓ *What is the key to the success of Apple Company?*
- ✓ *What is the role of Steve Jobs in the Company?*
- ✓ *How often are meetings organised?*
- ✓ *How are responsibilities delegated at Apple Company?*
- ✓ *How can a leader keep valuable employees in the company?*

Conclusions

Finally, several conclusions can be drawn. Using video materials in Business English classes makes the learning process more attractive, develops communication skills, improves vocabulary and grammar and helps to enlarge horizons. Firstly, authentic materials will always present certain difficulty for students as they are not graded and thus, reveal all natural features of the target language. This should not necessarily be perceived as a disadvantage. If they are carefully offered to students, they can bring satisfaction and achievement. Individual approach, nevertheless, must always be applied as different students respond differently to the ways of teaching and learning. Secondly, careful selection according to the target groups is an important step to successful outcomes. Authentic materials provide both examples and relevant contexts to demonstrate how cultural differences may influence business communication.

Bibliography:

1. FENNER, A., *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*, Cedex: The Council of Europe, 2001, p. 84, ISBN 9287147132
2. NUNAN, David., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press 1989, Cambridge, p. 54, ISBN: 0521379156
3. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/authentic>
4. https://www.youtube.com/watch?v=gce55_Mb4eY

METODE INTERACTIVE CA UN ELEMENT MOTIVANT ÎN PREDAREA-ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI STRĂINE

Lect. univ. Irina GUȚUL-GORDIENCO, mag., ASEM,
irina_gutsul@yahoo.de

Lect. univ. Lidia PANAINTE, mag., ASEM,
panainte_lidia@yahoo.de

The aim of this article is to give suggestions for motivating, engaging and creating interest in learning a foreign language among students in order to encourage them to interact and participate in classroom practices. This article describes some of the most effective, interesting and interactive methods of teaching. These methods lead learners to form a system of knowledge, skills, abilities, capacities and to develop their critical thinking, creativity, and communication skills. Motivating and involving students to participate in classroom practices or activities is the task of the teachers. The both factors motivate the cognitive and affective interest of students to carry out successfully a task.

Cuvinte-cheie: *motivare, limba străină, metode, profesor, brainstorming*

JEL: A:23

Introducere

În condițiile noi de trai un factor important constă în capacitatea și dorința omului de a se integra într-o lume umană aflată într-o schimbare continuă și de a învăța o limbă sau mai multe limbi străine. Principala instituție socială, care poate facilita această integrare, este, în orice stat, guvernul, care are menirea de a contribui la formarea unei noi atitudini față de limbile străine, pentru a le studia și a le vorbi. Indiferent de reformele petrecute în domeniul educației publice, problema predării-învățării limbilor străine a fost întotdeauna și rămâne una de bază. De asemenea, un rol destul de mare îl are și profesorul de limbi străine, care, prin metodele lui tradiționale, moderne și interactive, poate să motiveze elevul să devină un participant activ în procesul de predare-învățare a limbilor străine. Cum să-l motiveze și ce este motivația?

Argumentare

Motivația este un proces intern sau extern, care face o persoană să acționeze și să se miște pentru a atinge un scop. Motivația, ca și inteligența, nu pot fi observate în mod direct. În schimb, motivația poate fi dedusă numai observând comportamentul unei persoane. Motivația este reprezentată de factorii interni și externi care stimulează dorința și energia în oameni să fie mereu interesați și să fie angajați la un loc de muncă, sau pentru a face un efort pentru a atinge un obiectiv. Cercetătorii au propus teorii, care încearcă să explice motivația umană. Aceste teorii includ teoria de reducere a nevoilor, precum și teoria nevoilor lui Maslow. Teoria de reducere a nevoilor sugerează că oamenii acționează, având drept scop de a reduce din nevoile sale și de a menține o stare fiziologică constantă. De exemplu, oamenii mănâncă, în scopul de a reduce nevoia lor de hrană. Această teorie nu reușește să explice mai multe aspecte ale motivației: Uneori, oamenii nu sunt motivați de nevoile interne. Exemplu: Unii oameni fac greva foamei pentru perioade îndelungate de timp pentru cauze politice, în ciuda senzației de foame extremă. Uneori, oamenii continuă să fie motivați chiar și atunci când și-au satisfăcut nevoile interne. Exemplu: Oamenii, uneori, mănâncă chiar și atunci când nu simt că le este foame. Celebrul psiholog A. Maslow a prezentat bazele teoriei ierarhiei nevoilor umane. Maslow observă că ființele umane nu sunt împinse sau atrase numai de forțe mecanice, ci, mai degrabă, de stimuli, obiceiuri sau impulsuri instinctive necunoscute. Astfel, el susține că ființele umane sunt motivate de anumite nevoi nesatisfăcute, și că nevoile situate pe treptele inferioare ale piramidei trebuie satisfăcute înainte de a se putea ajunge la cele superioare. Astăzi, teoria lui Maslow stă la baza științelor economice.

În psihologia modernă, se vorbește despre motivația intrinsecă și extrinsecă. Motivația intrinsecă se referă la motivația, care este condusă de un interes sau plăcere și există în interiorul individului, mai degrabă decât să se bazeze pe orice presiune externă. Motivația intrinsecă a fost studiată de către psihologii sociali și educaționali de la începutul anilor 1970. Cercetările au constatat că aceasta este, de obicei, asociată cu realizarea de studii superioare de către studenți și de obținere a unui loc bun de lucru de către aceștia. Explicații privind motivația intrinsecă au fost date în contextul teoriei lui Fritz Heider, munca lui Bandura privind auto-eficacitatea, și teoria de evaluare cognitivă a lui Ryan și Deci.

Elevii sunt motivați intrinsec în cazul în care ei :

- atribuie rezultatele lor educaționale unor factorii interni, pe care ei îi pot controla, de exemplu, cantitatea de efort ce a fost depusă pentru a atinge scopul propus;
- cred că pot fi agenți eficienți în atingerea obiectivelor dorite, adică rezultatele nu sunt determinate de noroc;
- sunt interesați de a stăpâni un subiect, pentru a se descurca într-o situație concretă de viață decât doar pentru a obține note bune.

Motivația extrinsecă vine din afara individului. Factorii extrinseci sunt recompensele, precum banii și notele, constrângerea și amenințarea sau pedeapsa. Concurența este, de asemenea, un factor extrinsec al motivației care încurajează persoana să câștige și să fie unul dintre cei mai buni. Altfel spus, motivația rezultă din interacțiunea ambilor factori interni și externi, cum ar fi (1) intensitatea dorinței sau de nevoie, (2) stimulente sau o recompensă de valoare pentru a atinge obiectivul, și (3) așteptările individului sau ale colegilor lui sau ai ei. Acești factori sunt cauzele pentru care individul se comportă într-un anumit fel. Un exemplu ar fi un student care își petrece timpul suplimentar pentru a studia pentru un test, deoarece el sau ea vrea o notă mai bună.

Procesul de predare se bazează, în principal, pe două activități, transmiterea cunoștințelor și dobândirea de cunoștințe. În primul caz, profesorul trimite informații și elevii le primesc. Metodele inovatoare, de asemenea, se ocupă de acest proces, iar scopul lor este de a evalua activitatea profesorilor și studenților, folosind noi metode de predare, inclusiv mijloace tehnice de predare. După cum știm, metodele de predare a limbilor străine pot fi împărțite în trei grupe: metode pasive, metode active și metode interactive.

Dacă vorbim despre metodele pasive, trebuie remarcat faptul că, la utilizarea acestor metode pasive, profesorul este în centrul predării. El joacă un rol activ, dar elevii sunt pasivi. Controlul poate fi realizat prin întrebări, lucru individual, lucrări de control și teste etc. În al doilea rând, atunci, când profesorul folosește metodele active elevii sunt, de asemenea, activi. Rolul și activitatea lor este egală în procesul de interacțiune. Elevii pot pune întrebări, pot să-și exprime ideile. Ultima, dar prima metodă folosită în zilele noastre este metoda interactivă sau de abordare și reprezintă o formă modernizată a metodelor active. Majoritatea cadrelor didactice, de obicei, înțeleg însemnătatea acțiunii de cooperare în timpul lecției. Dar, aici, atenția trebuie să se concentreze, de asemenea, asupra acțiunii interioare ale elevilor. Ei trebuie să aibă motivația interioară pentru ca să se implice în munca activă sau să participe activ la lecție. Folosind metoda interactivă, rolul învățătorului este de a direcționa activitatea elevilor pentru obținerea scopului lecției, care include exerciții și sarcini interactive. Mai jos, descriem doar unele tipuri de metode interactive:

Brainstorming. Este o tehnică generatoare de idei noi, pe un subiect. Această metodă stimulează activitatea creatoare a elevilor în rezolvarea problemelor și contribuie la exprimarea ideilor. Studenții oferă diverse variante de rezolvare a problemei. În brainstorming este important cantitatea de enunțuri, dar nu calitatea. Profesorul ar trebui să asculte toate enunțurile și să nu le critice. În plus, el trebuie să inspire elevii să dea cât mai multe variante de rezolvare a problemei. Lipsa criticii creează condiții favorabile pentru cei care învață să-și exprime ideile în mod liber, iar aceasta, desigur, îi motivează. La sfârșitul activității de brainstorming, toate ideile exprimate sunt scrise și apoi analizate.

Cluster. Următoarea metodă inovatoare este clusterul. Conform literaturii de specialitate, este una dintre metodele utilizate pe scară largă în predarea unei limbi străine în prezent. Aceasta poate fi utilizată la toate etapele de predare a limbii străine atât elevilor tineri, cât și persoanelor mai în vârstă. În prezentarea de cuvinte noi, profesorul scrie un nou cuvânt pe tablă. Sarcina elevilor constă în formarea combinațiilor de cuvinte, utilizând cuvântul dat. De ex., este dat cuvântul *carte*. Elevii formează combinații de cuvinte cu cuvântul „carte”: cartea mea, o carte bună, o carte interesantă, o carte captivantă etc. Această metodă implică toți elevii în munca activă și-i motivează să fie activi. Aceasta poate fi utilizată în mod eficient la îmbunătățirea discursurilor.

Jocul de rol. Jocul de rol este, de asemenea, o activitate utilizată în metode de predare inovative. Această metodă îmbunătățește eficiența predării. Jocul de rol implică elevii în munca activă influențând pozitiv motivația lor interioară. Motivația lor intrinsecă creează o atmosferă plăcută și condiții favorabile pentru activitatea de cooperare și ajută la formarea abilităților practice. În timpul jocului de rol, sunt formate și îmbunătățite astfel de aptitudini ca și creativitatea, ingeniozitatea de a ieși din situații dificile, auto-gestionarea etc. Jocul de rol nu are numai scop educațional, dar are, de asemenea, și obiective sociale, deoarece profesorul modelează și folosește unele situații de viață în procesul de învățare-predare. Atunci când un profesor folosește metoda jocului de rol în predarea limbii străine el / ea ar trebui:

- să creeze o atmosferă cordială între elevii care participă la joc;
- să creeze condiții favorabile în procesul de predare și folosind argumente pro;
- să țină cont de caracteristicile personale ale celor care învață;
- să ajute elevilor să se simtă liberi și acest lucru îi va ajuta să-și joace rolul perfect.

Multimedia learning – învățarea cu ajutorul TIC-urilor. Aceasta este următoarea metodă interactivă. Este o combinație a diferitelor tipuri de media, cum ar fi materialele de tip text, audio și video cu ajutorul cărora profesorul prezintă informația elevilor. Utilizând tehnologiile noi ca o strategie interactivă în procesul de predare-învățare bazat pe sarcini concrete, profesorul încearcă să motiveze elevii să însușească activ limba străină studiată prin prisma problemelor de viață reală.

Avantajele utilizării învățării multimedia:

- a. Îmbunătățește interesul și motivația;
- b. Diverse instrumente multimedia ajută elevul să înțeleagă mai bine materialul didactic;
- c. Procesul de predare este orientat spre sarcini concrete în situații reale de viață;
- d. Influențează pozitiv formarea aptitudinilor și abilităților de vorbire.

Concluzii

În concluzie, putem spune că folosirea de către profesor a metodelor și activităților interactive și inovatoare permite studenților să acționeze în calitate de autori, cercetători dezvoltându-și creativitatea și îmbunătățind, în același timp, cunoștințele generale și competențele lingvistice. Lecțiile, la care elevii se simt liberi și activi, le oferă oportunitatea de a-și exprima propriile idei, într-un mod convenabil pentru ei. Utilizarea acestor metode la orele de limbă străină a demonstrat că studenții obțin rezultate bune în studierea unei limbi străine, au posibilitatea de a aplica, practic, cunoștințele obținute, și să înțeleagă nevoia de conexiuni interdisciplinare.

În procesul de predare-învățare, profesorul este cel care gestionează energia și motivația studentului. De aceea, profesorul ar trebui să țină cont de individualitatea și aptitudinile studentului.

Bibliografie:

1. ИЛЬИН Е. П. *Дифференциальная психология профессиональной деятельности*, Спб.: Питер, 2008. - 432 с. - Серия: Мастера психологии, ISBN: 978-5-91180-837-2.
2. MASLOW A, *A theory of human motivation. Psychological Review*, 50, 370-396. Retrieved June 2001, from <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. An internet resource developed by [Christopher D. Green](#) York University, Toronto, Ontario, ISSN 1492-3713
3. NEACȘU I., *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București, Editura Militară, 1990 ISBN 973-32-0131-6
4. VIZENTAL A., *Metodica predării limbii engleze*, Editura Polirom, Iași, 2008, ISBN 978- 973 – 46 – 09543

HOW TO DESIGN TASK-BASED ACTIVITIES

Lecturer Alla MAMALIGA, ASEM,
alamamaliga@yahoo.com

În manualele de limbi străine, deseori, întâlnim diverse activități, care, la prima vedere, ne-ar părea că sunt formulate din perspectiva acțională (TB) și pot fi numite sarcini, conform definițiilor date sarcinii, de exemplu, de Willis, însă, nu este întocmai așa. În acest articol, se face diferența dintre activitățile orientate spre însușirea structurii limbii și cele concepute din perspectiva acțională (TBL), orientate spre o finalitate, adică îndeplinire a sarcinii, unde limbajul utilizat nu este un scop în sine, ci doar un mijloc. Sunt oferite și analizate câteva exemple de sarcini și modalități de a transforma activitățile simple în sarcini. Totodată, sunt prezentate criterii reprezentate sub formă de întrebări, după Willis, și a unei scheme, care ar facilita transformarea unor activități în sarcini.

Key words: task, task-based learning, TBL, activities.

JEL: A 23

Introduction

How often do we ask our students to do in the classroom such activities that they usually do in their everyday lives? The answer would be *Probably not very often*. In order to solve this problem we have to appeal to TBL task design which promotes language use and the integration of all four skills: reading, writing, listening and speaking. The biggest challenge for a language trainer is to identify whether the activities from the course books they use are task-based activities or just form-based activities. This article aims at making difference between these two types of activities and providing certain examples and explanations for task-based activities or how to turn and adjust simple activities into task-based activities.

In order to make sure we really use task-based activities we have to start by looking at what we mean by 'task' and what characteristics TBL activities have. As defined by Willis "Tasks are activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose in order to achieve an outcome". That means a task can be anything from doing a puzzle to making an airline reservation, but to call this a task or not depends on the way the teacher builds up around these outcomes.

When is an activity not a task? Task-based teaching is about creating opportunities for meaning-focused language use. In other words, learners doing TB activities will not just be speaking to practise a new structure e.g. doing a drill or enacting a dialogue or asking and answering questions using the 'new' patterns; or writing to display their control of certain language items, or solving problems is a case study task. These are primarily form-focused activities, designed to practise language items that have been presented earlier. There is a place for form-focused activities in task-based learning (TBL), but activities such as these are not tasks.

Learners doing tasks (i.e. focusing on meanings) will be making free use of whatever English they can recall to express the things that they really want to say or write in the process of achieving the task goal. Therefore we have to understand what kind of activity a task is. Willis and Willis (2007:12-14) offer the following criteria in the form of questions. 'The more confidently you can answer yes to each of these questions, the more task-like the activity is.

- a. Will the activity engage learners' interest?
- b. Is there a primary focus on meaning?
- c. Is there a goal or an outcome?
- d. Is success judged in terms of outcome?
- e. Is completion a priority?
- f. Does the activity relate to real world activities?

To understand how to create tasks for learners and how to apply the above questions in designing tasks let us consider the following task: 'Planning the colleagues' night out' in the light of these criteria. I think the lesson would certainly engage the learners' interest, especially if they knew they would actually be going on the chosen night out, so a) is yes. Learners have strong preferences about nights out and would definitely be meaning what they say, so yes to b). The first outcome for each pair is their finished plan for the night out, (which must be complete before they tell the class about it so the class can vote on the best plan) and a second outcome might be the real-world night out, so a confident yes to c), d), e) and f).

Next is an example of a TB activity designed for an adult class. Which of the questions a) to f) might you answer with a fairly confident yes? How task-like do you think it would be, and why? The teacher asks the learners to think of the busiest day they have had recently and to work in pairs. The tasks are:

- Tell your partner all the things you did.

- Decide which of you had the busiest day, then tell the class about it.
- Decide who in the whole class had the most hectic day and say why.
- Finally, from memory, write a list of the things one person did on their busiest day, and, without revealing their name, read it out to the class (or display it on the wall) to see how many people can remember whose day it was.

Generally adults enjoy talking about and even bragging about how busy they are/have been, so this would score a *yes* for a), b) and f). The first goal is to compare their busiest days. The natural completion point for each learner is the end of their day – and the final outcome - the selection of the busiest person is also clear, so we can answer *yes* quite confidently to the other questions. The final writing activity sets up an engaging memory challenge game with a clear outcome - to identify the person written about. Both the above activities, then, would count as tasks, and both generate several kinds of genuine meaning-focused interaction amongst learners and teacher.

As it was mentioned earlier the majority of our activities in the textbooks are not TB activities or less TB activities. So, how can you upgrade a less task-like activity? Such activities usually come at the end of a unit focusing on the language of past time, give some useful phrases to be used by learners in role-plays or dialogues, etc. For example: *Work in pairs. Talk about the most well-known managers/businesspeople in the world. Tell each other what you know about their past and present lives. Use the phrases and patterns from the box above.* Think about this activity and apply the questions a) to f) above. Which questions would you answer with a *yes*, and which would be *not sure* or *no*? How could you adapt it to make it more task-like and get more *yes* answers?

You might answer *yes* to a) and f) with some degree of confidence. We do, in real life, occasionally talk about famous businessmen or managers. For b), the answer would probably be *no*, because the final instruction *Use the phrases and patterns from the box above* shows that this activity is intended largely to practise these particular ways of expressing present and past time presented earlier in the unit. Co-operative learners will be trying to make sentences about famous managers not simply to give information but primarily to show mastery of the new forms. This is unlike natural language use. To make it more task-like, we could delete the final instruction, and do this activity early on in the unit, so learners are focusing more on meanings i.e. sharing their knowledge of famous businessmen in a natural way rather than trying to incorporate particular language forms. Then the answer to b) would be *yes*. For c), d) and e) the answers are also likely to be *no*; there is no goal or purpose given for talking about famous managers and learners have no way of knowing when they have said enough to complete the activity, or whether indeed they have succeeded or not. Some learners might end up saying very little.

The teachers' role here is to add a goal or outcome to make this a TB activity. For '*The most well-known managers*' activity we need to add a goal to give the activity a purpose and make the outcome more specific so that learners know when they have completed the task. Some sample outcomes follow here and you could add one of these sets of instructions, depending on which outcome you think would best engage the learners in your class.

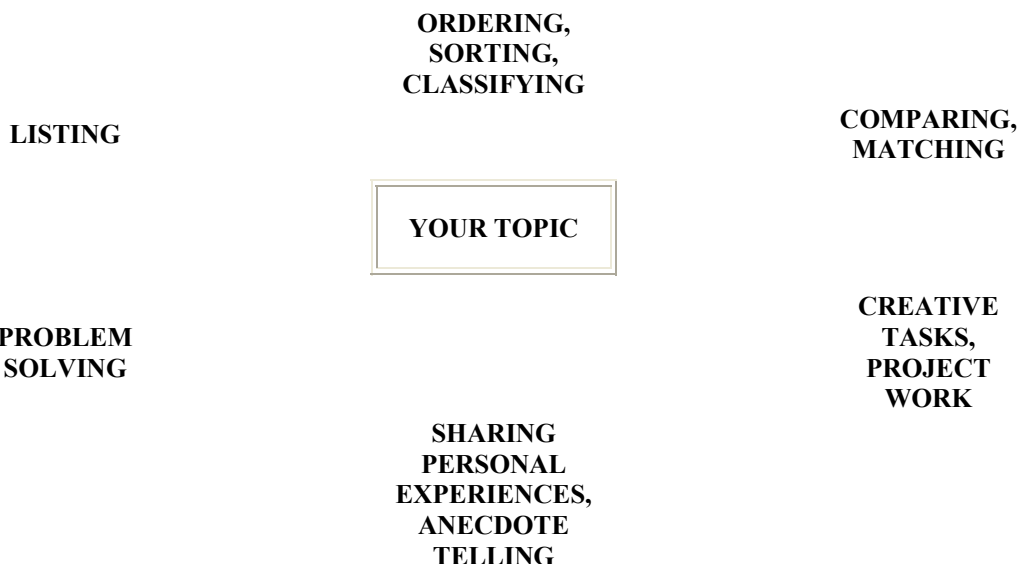
1. Try to find out three things that your manager and your partner's manager lives have or had in common. What is/was the biggest difference between them? Or

2. Decide which one of your partner's manager was / is the most interesting person and give two reasons why you think so. Then tell the class about him/her and vote to decide on the three most interesting managers in the class. Or

3. Name and describe the contributions they have made to the development of the economy Compare your answers in groups - whose were the most interesting, most vivid, most important, the strangest or something else? Then report your findings to the class.

Thus any topic or theme can give rise to different types of tasks which can also be generated with the help of the TBL task design typology:

Typology for TBL Task Design:



Each type involves different cognitive processes. The top three types increase in cognitive complexity from left to right, but are generally cognitively less challenging than the three at the bottom. These may involve more complex cognitive operations or combinations of simpler task types. Some sample topics or situations that you could arise learners' interests are as follows:

- If you have a class of older learners, college students or professionals, they will have to learn how to talk at mixers, parties and business functions. This means that they will need to learn to talk using a combination of small talk and job talk. Why not help prepare them for this by doing a simulation activity in the target language?

- How do you spend the first day of class? Do you simply introduce what you are going to do and then send your students home? Do you ensure that they learn at least one thing, especially if it is a class of beginners? What if it is a more advanced class? Why don't we turn an introductory activity into a fact-finding mission? Start that first day of class with a game of 10 or 20 questions. Ask your students, first in groups and then as a whole, to come up with certain number of questions, answers to which they would like to have in order to get to know someone and so on.

- Everyone sees friends move away at some point in their life. Maybe when that happened to you, you planned a farewell party for them. You can turn this into a task-based activity for your classroom?

Of course there are many other activities which can be turned into task-based activities.

According to N. S. Parabhu there are three main categories of tasks: information-gap, reasoning-gap and opinion gap.

The information-gap activity involves a transfer of given information from one person to another – or from one form to another, or from one place to another – generally calling for the decoding or encoding of information from or into language. One example is pair work in which each member of the pair has a part of the total information (for example an incomplete picture) and attempts to convey it verbally to the other. Another example is completing a tabular representation with information available in a given piece of text. The activity often involves selection of relevant information as well, and learners may have to meet criteria of completeness and correctness in making the transfer.

The reasoning gap activity involves deriving some new information from given information through processes of inference, deduction, practical reasoning, or a perception of relationships or patterns. One example is working out a teacher's timetable on the basis of given class timetables. Another is deciding what course of action is best (for example cheapest or quickest) for a given purpose and within given constraints. The activity necessarily involves comprehending and conveying information, as an information-gap activity, but the information to be conveyed is not identical with that initially comprehended. There is a piece of reasoning which connects the two.

The opinion gap activity involves identifying and articulating a personal preference, feeling, or attitude in response to a given situation. One example is story completion; another is taking part in the discussion of a social issue. The activity may involve using factual information and formulating arguments to justify one's opinion, but there is no objective procedure for demonstrating outcomes as right or wrong, and no reason to expect the same outcome from different individuals or on different occasions.

Conclusions

All in all, the role of TBL is to stimulate a natural desire in learners to improve their language competence by challenging them to complete meaningful tasks. TBL offers a change from the grammar or form- practice routines through which many learners have previously failed to learn to communicate. It encourages learners to experiment with whatever English they can recall, to try things out without fear of failure and public correction, and to take active control of their own learning, both in and outside class. For the teacher, the criteria to identifying and designing tasks and the TBL task design typology offer security and control. While it may be true that TBL is an adventure, it can be undertaken within the safety of an imaginatively designed playground.

Bibliography:

1. BURGER, N. C., *Focus on form in task-based instruction: an exploratory study*. København. 2001. ISBN: 9789462599215
2. NUNAN D., *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, 2004, ISBN-13: 978-0521549479
3. ROD E., *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003, ISBN: 0194421597
4. LONG, M. H., & DOROUGHY, C., *The Handbook of language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009, ISBN: 978-1-4051-5489-5.
5. WILLIS, J., *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman. (1996). ISBN-10: 0582259738;
6. WILLIS, D. & WILLIS, J., *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2007, ISBN-10: 0194422100

L'ASPECT INTERCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS D'AFFAIRES

Lect. sup. univ. Lilia DĂRUL, ASEM
liliadirul@yahoo.com

The intercultural approach is one of the aspects that can not be ignored in teaching a foreign language. This approach offers key understanding elements in professional life of future business people. The business foreign language in the context of subjects taught at the Academy of Economic Studies of Moldova fits very well in this context. The actual article presents an analysis of intercultural peculiarities in teaching Business French.

Mots clés: *interculturel, aspect, nation, approche, langue, culture*

JEL: A 23

Cet article s'adresse à tous les enseignants qui souhaitent travailler une posture/attitude interculturelle dans leurs classes de langue, dans cet article je me propose tout d'abord une réflexion sur la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues-cultures, ensuite j'exemplifierai comment mettre en place une démarche interculturelle d'observation, d'interprétation et de réflexion.

Il serait difficile de commencer à parler de compétence interculturelle sans la préciser. Selon le chapitre 5 du Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement de Langues (CECRL), parmi les compétences générales de l'utilisateur/apprenant, on y trouve le savoir, les aptitudes et savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre. L'interculturel se place curieusement dans les trois premiers et il est présenté comme faisant partie des compétences à faire développer en classe de langue étrangère.

D'abord en tant que savoir, le Cadre postule que « a connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre «le monde d'où l'on vient» et «le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle», dans cette mesure, les distinctions entre la culture d'origine et de la communauté cible constituent une manière de prendre conscience que l'autre existe et que les différences ne sont pas un sujet à juger mais plutôt à rendre l'apprenant quelqu'un qui observe l'existence d'un écart entre soi et l'autre, entre son monde et le monde de l'autre.

Ensuite, en tant que savoir-faire, c'est-à-dire en tant que mise en place de l'action, «les savoir-faire interculturels comprennent: – la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère; – la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture; – la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus

et de conflits culturels ; – la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées» (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001 : 83). On passe, donc, à une mise en action à partir d'une prise de conscience précédente. On observe la différence, on se rend compte qu'elle est là et on agit de façon à la surmonter et à interagir avec l'autre. Le savoir-faire interculturel peut être n'importe quelle stratégie d'action qui permet la solution des enjeux de la réalité.

Pour une compréhension plus didactisée, Jean-Claude Beacco (2007 :116-119) se propose de détailler la compétence interculturelle en cinq composantes. La composante ethnolinguistique fait référence à l'ensemble de normes des comportements communicatifs. La composante actionnelle concerne la capacité à savoir agir dans des situations sociales d'une communauté peu connue ou inconnue. La composante relationnelle est, selon Beacco, la dimension visible mais restreinte de la compétence interculturelle car, en tant que «communication verbale interculturelle», elle implique la demande d'explications, jugement de valeurs, réactions affectives et appelle, par conséquent, le renforcement d'attitudes positives, comme la curiosité, la bienveillance et la tolérance. La composante interprétative concerne la capacité à donner du sens et à rendre compte des sociétés qui ne leur sont pas familières, dont ils ne partagent pas les normes et les référents. Finalement, la composante interculturelle est, selon lui, d'ordre déontologique, elle concerne la nécessité éducative de conduire les apprenants, en contact avec l'étrangeté et la différence, à des attitudes positives devant ces valeurs et comportements, qui peuvent susciter ou activer des réactions d'ethnocentrisme, d'intolérance et de racisme latent tout autant que des processus d'acculturation ou d'aliénation.

Pour travailler une compétence interculturelle, le premier pas serait de trouver un moyen de l'aborder d'après un document qui ressort d'une culture, évidemment il faut qu'il soit un document authentique. Il faut bien préciser que quand nous parlons de culture ici, nous ne pensons pas seulement aux cultures nationales, mais aussi aux cultures minoritaires, comme les différents groupes d'une société (les jeunes, les femmes, les écologistes, etc.). Un document ou un thème qui intéresse et qui est présent dans la vie des apprenants aura sûrement plus de chance de leur susciter des commentaires.

L'entrée pour travailler la culture ainsi que l'échange interculturel peut être déclenchée à partir de la thématique ou d'un fait du document, mais elle peut également émerger des aspects y présents, par exemple, des aspects linguistiques (des mots ou des expressions différentes pour évoquer une même signification), discursifs (des discours organisés de façons différentes), ou même culturels (des différences quelconques notées par les apprenants à partir de leur point de vue, de leur cosmovision). Identifier une question polémique ou polysémique à mettre en discussion peut être une tâche à l'enseignant ou aux apprenants, c'est pourquoi le travail interculturel valorise tous les commentaires, la participation et les questions des apprenants. Le mot-clé pour trouver un aspect à aborder dans le document est «ce qui est différent», «ce que nous étonne». En choisissant une approche comme celle-ci, il est bien possible qu'un choc culturel se produise et que des questions et des commentaires surgissent.

L'Europe est devenue un espace de plus en plus multiculturel. Comme les sociétés occidentales n'ont pas vraiment trouvé de solutions comment gérer la coexistence de plusieurs cultures dans une même société, comme le prouvent les résultats électoraux, il n'est pas étonnant que le Conseil de l'Europe, comme beaucoup de chercheurs universitaires, multiplient les efforts pour trouver les stratégies d'une véritable pédagogie interculturelle. Tous les experts s'accordent à dire qu'il ne suffit pas d'exiger simplement de respecter les différentes cultures, existant l'une à côté de l'autre, mais il faut apprendre à communiquer avec l'Autre. Gohard-Radenkovic fait la différence entre multiculturalité et interculturalité comme suit :

«Multiculturalité est la cohabitation plus ou moins pacifique de communautés possédant chacune des caractéristiques culturelles communes; interculturalité est l'ensemble d'interactions dans un contexte et un temps définis entre des individus et groupes d'individus appartenant à des communautés spécifiques ne partageant pas les mêmes références socio-culturelles» (Gohard-Radenkovic 1999 : 9).

La démarche interculturelle permet un regard critique sur les deux cultures en présence, ce qui peut contribuer à éviter deux dangers majeurs qui guettent tout individu qui s'avance dans l'aventure de l'acquisition d'une langue-culture étrangère : danger d'éblouissement, d'un côté, qui peut l'amener à idéaliser la culture étrangère au détriment de la sienne; danger d'ethnocentrisme, à l'opposé, qui peut l'amener à dévaloriser la culture du peuple dont il apprend la langue et à le renforcer dans une position de prétendue «supériorité culturelle».

Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre les locuteurs de

deux langues qui ne peuvent communiquer directement. Ces compétences différencient l'apprenant de langue (étrangère) du locuteur natif monolingue. (Cadre européen 2000: 40).

Quelles sont les démarches didactiques et les activités interculturelles à emprunter, utiles pendant les cours de français d'affaires:

1. La recherche des représentations et le regard sur soi-même. Pour faire acquérir aux apprenants une compétence interculturelle, il ne suffit pas de mettre en contraste des phénomènes culturels dans la position du simple observateur. Il faut surtout faire ressortir les représentations des étudiants à l'égard de l'Autre, d'une nation, d'un groupe minoritaire, de l'autre sexe, pour les confronter à d'autres points de vue, d'autres regards et les remettre en cause. D'où le risque, à la différence de la démarche précédente, parfois de déplaire et de susciter des réactions négatives. Faire émerger les idées stéréotypées peut se faire à travers plusieurs volets qui peuvent se compléter mutuellement.

2. Exercices d'association d'idées. Une méthode simple et toujours efficace est de recueillir les associations d'idées dans la classe par des techniques diverses, par des questionnaires anonymes ou bien encore par des rédactions spontanées en français. Les propos doivent être notés par écrit, classés (positifs, négatifs) et discutés. Pour détecter les clichés existant dans la société où ils vivent, les étudiants pourraient eux-mêmes formuler des questions et effectuer une enquête au sein de l'université, auprès de la famille, dans la rue ou par internet (e-mails, forums), analyser les résultats et les commenter.

3. Réflexion sur l'Autre et sur soi-même à l'aide de documents. Beaucoup de documents authentiques de tout type (reportage à la télé, publicité, interview, caricature) véhiculent, explicitement ou non, des préjugés sur des populations immigrées, des idées préconçues sur une langue, les habitants d'une région ou les rôles des sexes. Par un travail plus ou moins guidé (selon le niveau, le document), l'enseignant(e) provoque des réactions, et par conséquent une réflexion, en décodant par exemple des images, des mots et des gestes, en recherchant des termes valorisants/dévalorisants dans un texte, en formulant des hypothèses sur les attitudes des personnages qui parlent/écrivent. Voici quelques propositions concrètes: Prenons l'exemple des documents iconographiques de toute sorte, publicités, caricatures, graphiques et dessins.

Voici les points d'ancrage forts caractérisant la démarche interculturelle qui permettent à l'enseignant de s'y référer et de lui donner la possibilité de travailler chacun de ces points dans son propre quotidien pédagogique, soit une démarche progressive d'autoformation :

1- éviter de penser que la seule information, la seule connaissance vont aider à mieux se comprendre: « L'approche interculturelle [...] suggère une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description » (M. Abdallah-Pretceille, 1986 : 79);

2- avoir à l'esprit que les improvisations empiriques, la banalité, les discours de bonne volonté, les accumulations hétéroclites d'éléments culturels favorisent ce qu'on souhaite justement éviter, la formation de stéréotypes. C'est ce qu'ont montré de nombreux auteurs (par ex. Porcher, « Remises en question », pp.11-57, 1986, op. cit.);

3- choisir l'empathie ; ainsi que le rappelle M. Abdallah-Pretceille (1996), l'empathie est une démarche cognitive de compréhension de soi à autrui, qui permet d'apprendre à mieux comprendre autrui, à partager, plutôt que d'être dans la sympathie qui est trop centrée sur l'affectif et l'émotionnel, sans distance consciente et construite;

4- choisir d'appréhender les interactions selon une logique de la complexité, de la pluralité, de la relativité, de la variation, ce qui permet d'éviter de se focaliser sur les différences;

5- éviter de penser que l'interculturel se limite à du contact, de la cohabitation, une juxtaposition entre les cultures ; car cela, justement, c'est le multicultural (et non l'interculturel);

6- rechercher dans les cultures, non seulement ce qu'il y a de différent, mais aussi ce qu'il y a de commun, jusques et y compris dans les variations observées;

7- rechercher le complexe (et non le plus simple) : en effet, on a tendance à remarquer d'emblée les différences, alors que le repérage des ressemblances exige une démarche d'investigation, de construction pour dépasser le niveau du détail, de la subjectivité, de l'intuition spontanée;

8- analyser, non les caractéristiques figées, à tendance stéréotypée, mais des processus, des interactions entre les cultures.

L'approche de l'interculturel dans le contexte multinational et multiculturel des entreprises récemment créées en Moldova et dans lesquelles la culture anglo-américaine est dominante représente un défi pour tout enseignant de français de spécialité qui forme des étudiants en vue de leur intégration professionnelle. La présence de plus en plus significative des entreprises françaises en Moldova et les offres d'emploi qu'elles proposent sont des raisons qui nous conduisent vers le désir (exigence déontologique) de nous interroger et de nous pencher de plus sur ce que l'espace francophone et la culture francophone veulent dire.

Un enseignement efficace du français des affaires ne peut pas être imaginé sans référence aux dimensions culturelles de la rencontre des deux partenaires étrangers qui prennent part à une négociation commerciale (notamment à travers la complexité des contrats implicites ou explicites). Malgré cette réalité, l'enseignement/apprentissage du français des affaires manque souvent de cette référence, ou, au moins, elle n'est pas suffisamment et explicitement mise en valeur.

L'enseignement du français des affaires doit sensibiliser les apprenants à la dimension interculturelle de tout échange, de toute rencontre avec un partenaire d'affaires. La sensibilisation des apprenants à cette notion est d'une importance capitale pour les publics de professionnels, qui rencontrent de nombreux problèmes dus à leurs réflexes ethnocentristes dans les contextes professionnels étrangers. Une approche interculturelle vise alors une centration sur l'étude de l'interaction entre les hommes d'affaires et les entreprises qui disposent de fonds culturels différents; mais aussi sur l'interaction entre les produits (et leurs attributs physiques et symboliques, dont l'image nationale) d'un pays-culture donné et les consommateurs d'autres pays-cultures.

La sensibilisation à l'interculturel en français de spécialité devra d'abord passer par une acculturation personnelle (intra-culturelle), ce qui veut dire que chaque étudiant doit d'abord s'approprier l'histoire, la culture, la culture d'entreprise, la culture socio politique de son propre pays avant de faire une ouverture vers un autre pays et une autre culture. Et en cela aucun matériel didactique ou pédagogique n'est neutre.

Prenons l'exemple de la réunion qui est un lieu d'échanges d'informations. Il n'est pas rare qu'elle serve à informer et à coordonner, à la suite d'une décision prise ailleurs. En France, l'ordre du jour est précis et communiqué à l'avance, ce qui permet aux participants de le modifier. Il est respecté pendant la réunion. Un compte rendu est distribué très rapidement après la réunion, pour responsabiliser les participants sur les actions à mener, et ne par retarder l'exécution des décisions prises. A la fin du cours, le prof pose les questions:

- Quelles sont les pratiques en matière de réunion dans les entreprises moldaves ?
- Quels en sont les objectifs ?

Cette culture devrait être conscientisée et mise en valeur à travers la rencontre interculturelle proposée pour conduire à la connaissance, la compréhension et l'acceptation du partenaire d'affaires et de sa culture. Vu que l'approche interculturelle en français des affaires est centrée sur l'interaction entre les hommes d'affaires et les entreprises, la compétence de communication interculturelle doit faire recours à des compétences de communication, autant verbales que non- verbales.

Dans ce contexte on apprend aux étudiants comment joindre le geste à la parole, que les Français ont tendance à faire dans des situations d'irritation, voire d'agressivité.

Exemple:

- Pour ordonner à quelqu'un de se taire : «ça suffit», «tais-toi»;
- Pour exprimer la lassitude: «y en a marre», «la barbe»;
- Pour dire à quelqu'un de partir: «va-t-en!», «dégage».

Ces attitudes sont impolies et donc à éviter. Bien sûr on analyse les gestes qui traduisent l'irritation ou l'agressivité dans la vie courante et lesquels sont à éviter. Quelle est leur signification dans notre culture ?

Prenons un autre exemple concernant les managers français qu'on considère dirigistes et peu communicatifs. On explique aux étudiants qu'en France la distance hiérarchique est importante, il apparaît naturel qu'une décision soit prise par le chef, sans concertation préalable avec les collaborateurs concernés. On ne contestera pas ouvertement le patron. Aussi, certains cadres étrangers seront-ils persuadés que s'ils n'ont pas été consultés, c'est qu'on ne leur a pas fait confiance, alors que ce n'est pas le cas. Cette affaire de malentendus s'explique par le fait que les français ont une façon différente de concevoir le travail. Alors comment le faire avec les cadres dans notre pays pour éviter des malentendus, à un Français qui vient en déplacement professionnel dans notre pays ?

Mais les besoins en français de spécialité ne se limitent pas à des besoins langagiers, car, dans la perspective des affaires, la communication n'est pas un but en soi. Elle vise à comprendre le milieu d'affaires, à prévoir les mouvements du partenaire, à prendre des décisions, à résoudre des problèmes. Chaque partie élabore des stratégies discursives de conviction (marquées par le raisonnement) ou de persuasion (domaine des valeurs et des désirs), dont l'efficacité dépend d'une multitude de facteurs ; ces facteurs sont reliés tant aux présupposés culturels, responsables pour une bonne part de l'image que l'on se fait de l'autre (...) qu'à la situation concrète de communication (...). Tous ces facteurs filtrent le choix des arguments, ainsi que les formules linguistiques aptes à les matérialiser.

Il y a besoin aussi d'un ensemble de savoir-faire et savoir être professionnels (attitudes, motivations, valeurs, croyances, traits de la personnalité).

Les besoins culturels acquièrent une dimension fondamentale aussi. Par besoins culturels, il faut entendre les savoirs socio – historico - géographiques (...) mais aussi les «outils» (fournis par

l'anthropologie culturelle) pour décoder ces «évidences invisibles» que constituent pour chaque culture les rapports au temps et à l'espace, aux relations sociales, au contexte qui marquent de leur empreinte particulière le rapport à l'Autre et qui sont souvent causes de chocs culturels et de dysfonctionnements dans l'univers professionnel.

Si on parle de culture en général comme de ce qui nous reste après qu'on a tout oublié, d'interculturalité comme une démarche qui nous met en valeur tout en mettant l'Autre en valeur aussi dans l'ajustement et le métissage, dans la collaboration et l'intégration, il faudrait voir comment définir la culture et l'interculturel dans ce qui est du monde des affaires et surtout comment les enseigner et les faire acquérir.

Enfin est-ce que l'interculturel est un outil que l'on détient à vie, un outil dont on peut oublier l'utilisation, un outil dont on peut enseigner ou apprendre le maniement; ou bien est-il le seul moyen qu'il nous reste pour partager, avec les autres, les mêmes espaces physiques et psychiques, dans une Europe qui se veut unie et unique, dans un monde désormais largement ouvert à tous et à chacun?

Conclusion

En contexte social, par exemple en classe de Français d'Affaires, participer à une situation de communication, même avec une simple visée pratique, c'est saisir la culture en actes. C'est essentiel pour apprendre et comprendre. Il s'agit donc de développer auprès de nos apprenants une compétence culturelle, intégrée à la compétence de communication. La démarche interculturelle ne se place pas uniquement dans l'enseignement de la langue de communication, mais aussi dans une dimension humaniste de formation citoyenne : il s'agit de faire avec l'Autre de manière collective en vue d'un objectif commun, et cela vient à la fois épauler et prolonger la formation en l'ouvrant sur la longue durée. Former des citoyens responsables, solidaires, attentifs à la culture d'autrui, aux cultures diverses en didactique des langues - cultures, peut être ainsi parfaitement intégré au reste du processus d'apprentissage, sans pour autant minorer la place de la langue.

Bibliographie:

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1986. «*Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations*», Paris : CLE International.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. Porcher 1999. «*Diagonales de la communication interculturelle* », Paris : Antropos.
3. DUBOIS Anne-Lyse, Béatrice Tauzin «*Objectif Express 2*» Le Monde Professionnel en français. Paris : Hachette.
4. BEACCO, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours*. Paris: Hachette.
5. Conseil de l'Europe 2000. «*Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*». Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'Education.
6. GOHARD-RADENKOVIC, A. 1999. *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles à des compétences linguistiques*. Bern, Berlin, Wien : Peter Lang.

DE LA ABORDAREA COMUNICATIVĂ LA ABORDAREA ACȚIONALĂ ÎN PREDAREA/ÎNVĂȚAREA LIMBILOR STRĂINE

*Lect. sup. univ. Valentina DAMIAN, ASEM
damianvna@yahoo.fr*

Actuellement les didacticiens soutiennent que, malgré les progrès réalisés ces dernières années, l'enseignement des langues n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre en dépit des efforts de nos enseignants. Nos étudiants sont à même de faire plusieurs versions et thèmes, mais peu d'entre eux pourraient facilement effectuer un travail de corrélation ou de maintenir une conversation. Mais le but principal de l'enseignement des langues est de leur apprendre à parler et écrire. Si cet objectif n'est pas atteint à la fin du programme d'études, l'éducation a échoué. La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour les hommes d'affaires autant que pour les scientifiques. Les langues vivantes ne doivent pas être apprises comme des langues mortes. «Elles ne devraient pas être un instrument de culture littéraire ou une gymnastique intellectuelle. On doit utiliser la méthode qui assurera à l'apprenant la plus sûre et la plus rapide maîtrise de ces langues. Cette méthode est une méthode directe».

Mots-clé: *approche communicative, approche actionnelle, tâche, compétence de communication.*

Actualmente, didacticienii afirmă că predarea limbilor străine, în ciuda progresului din ultimii ani, n-a produs rezultatele, pe care am fost în drept să le așteptăm, în pofida eforturilor profesorilor noștri. Studenții noștri buni sunt capabili să facă mai multe versiuni și teme, dar puțini dintre ei ar putea să redacteze fără efort o lucrare de corespondență sau să întrețină o conversație. Dar scopul principal al predării limbilor străine este de a-i învăța să vorbească și să scrie. În cazul în care acest obiectiv nu este atins la sfârșitul cursului de studiu, educația a eșuat. Cunoașterea practică a limbilor moderne a devenit o nevoie pentru comerciant și producător, de asemenea, pentru un om de știință. Limbile moderne nu trebuie învățate ca niște limbi moarte. Nu trebuie să se facă din ele un instrument de cultură literară sau de gimnastică intelectuală. Trebuie să folosim metoda care îi va asigura în modul cel mai sigur și mai rapid cursantului stăpânirea efectivă a acestor limbi. Această metodă este metoda directă.

Cuvinte-cheie: abordare comunicativă, abordare acțională, sarcină, competență de comunicare.

JEL: A 23

Metoda comunicativă „reprezintă unul dintre modurile moderne (netradiționale) de predare a unei limbi străine. Obiectivul principal urmărit prin această metodă îl constituie fluența studenților, ceea ce se realizează utilizând limba în contexte cât mai „reale”/„realiste”, actuale și des întâlnite. Tehnicile cele mai folosite în cadrul acestei metode sunt bazate pe comunicare, mai ales orală, dar și scrisă: discuții, jocuri lingvistice, jocuri de rol etc. Materialele folosite sunt cât mai „autentice” și mai interesante, menite să sprijine caracterul interactiv al lecțiilor. Rolul studenților este unul foarte activ, în timp ce al profesorului este mai puțin „vizibil”, acesta din urmă fiind doar un facilitator și un manager al activității studenților”.

Abordarea comunicativă este un termen al didacticii, care corespunde unei viziuni de învățare bazată pe contextul enunțului în situația de comunicare. Această abordare se opune opiniilor precedente, care susțineau mai mult forma și structura limbilor decât contextul.

Este important studierea acestei opoziții în cadrul teoriilor lingvistice pentru a înțelege mai bine conceptul de abordare comunicativă, care include nu doar formele lingvistice ale limbii, dar, de asemenea, regulile sociale, competența când și cum, cu cine este potrivită utilizarea acestor forme.

Abordarea comunicativă este o reacție contra caracterului rigid al metodologiei audio-vizuale. Fiind prea sistematică, ea lasă puțin spațiu pentru inițiativa studentului, rolul căruia era până acum doar să capete noțiuni, care îi erau predate și să producă enunțuri juste și atomizate.

Avantajele abordării comunicative

Specificul abordării comunicative constă în schimbarea țintei didacticii limbilor asupra comunicării, obiectivul predării devenind căpătarea competenței comunicării. Unii didacticieni denumesc această competență ca un ansamblu constituit din cunoașterea normelor gramaticale și al stăpânirii normelor de utilizare a lor.

Abordarea comunicativă este o abordare pragmatică care consideră limba ca o acțiune, un mijloc de acțiune asupra interlocutorului.

Competența de comunicare în predarea/învățarea limbilor străine

Obiectivul învățării/ predării unei limbi străine este de a căpăta competența de comunicare. Aceasta este capacitatea pe care locutorul o dezvoltă pentru a produce enunțuri adecvate unei situații conform contextelor sociale ale țării. Aceasta demonstrează că, pentru a comunica, stăpânirea sistemului limbii nu este suficientă, deoarece trebuie să se cunoască regulile utilizării acestuia.

Competența de comunicare se bazează pe combinarea mai multor competențe parțiale.

Competența lingvistică este cea de bază. Ea constă în formularea frazelor gramaticale, compuse din cuvinte luate cu sensul lor obișnuit.

Competența lexicală presupune cunoașterea vocabularului și capacitatea de a-l utiliza (formule stereotip, locuțiuni, elemente gramaticale etc.).

Competența gramaticală prezumă cunoașterea resurselor gramaticale (morfologice și sintactice ale limbii) și capacitatea de ale utiliza.

Competențele fonologice și ortografice prefigurează cunoașterea percepției și producerii mesajului.

Competența socio-lingvistică constă în a recurge la contextul sau la situația de comunicare pentru a face alegerea formei mesajului transmis ori pentru a da un sens mesajului primit. Ea necesită analiza intenției de comunicare, a relațiilor sociale și psihologice ale interlocutorilor, a locului și momentului comunicării. Utilizatorul limbii trebuie să-și adapteze comportamentul verbal la sistemul de valori și reguli ale culturii străine (sociale, de politețe, expresii idiomatice, diferențe de registru, dialecte, accent...). Această competență necesită anumite cunoștințe fondate pe un bagaj geografic, economic, istoric, religios, artistic etc.

Competența pragmatică face trimitere la abordarea acțională și la alegerea strategiilor discursive pentru atingerea unui scop precis. Ea face legătura între locutor și situație, permițând să se identifice diferite mesaje (conversație, poveste, discurs oficial, publicitate...).

Abordarea comunicativă este centrată pe cursant și privilegiază nevoile lingvistice ale acestuia. Numeroși pedagogi, psihologi, sociologi și didacticieni menționează faptul că nevoile lingvistice, la momentul actual, reies din nevoile unui public foarte eterogen, inclusiv imigranții. De aceea, a fost nevoie de a pune în aplicare noi structuri de învățare și cercetare, care să dea naștere unei noi metodologii.

Învățarea unei limbi înseamnă a se comporta de o manieră adecvată în situații de comunicare în care cursantul se va afla, utilizând codurile limbii-țintă:

Limba funcțională se bazează pe nevoile lingvistice reale ale indivizilor. Ea prevede o relație de la locutor la locutor în anumite situații de comunicare și conform anumitor roluri sociale. Nevoile lingvistice sunt determinate în funcție de actele de vorbire pe care cursanții vor trebui să le îndeplinească în aceste situații. Învățarea limbii răspunde unui apel urgent al unui public specializat.

Există numeroși factori de diversificare a nevoilor, conform țării unde trăiește cursantul, contactelor acestei țări cu țara în care se vorbește limba-țintă.

Este sarcina profesorului să stabilească o listă de sarcini mai mult sau mai puțin generale.

După metodologii, studenții, care au nevoie să învețe o limbă străină în scopuri profesionale, sunt motivați de o abordare funcțională.

Limba este concepută ca un instrument de comunicare sau de interacțiune socială.

Aspectele lingvistice constituie o parte componentă a unei competențe mai globale, care este competența de comunicare. Ea cuprinde atât dimensiunile lingvistice, cât și extralingvistice, care conțin o totalitate de abilități atât verbale, cât și non-verbale, o cunoaștere practică a codurilor și regulilor psihologice, sociologice și culturale, care vor permite utilizarea sa potrivită în situații reale.

Așadar, nu e suficient să se cunoască regulile gramaticale ale limbii străine pentru a comunica, dar și regulile de utilizare ale acestei limbi (ce formă lingvistică să se utilizeze într-o situație sau alta). Obiectivul este de a ajunge la o comunicare eficientă. Aceasta implică o adaptare a formelor lingvistice la situația de comunicare (statut, vârstă, rang social, loc ...) și la intenția de comunicare (ordin, cerere de a permite...).

Conform abordării comunicative, învățarea limbii este un proces creativ. De aceea, exercițiile structurale sunt criticate, deoarece provoacă o oarecare plictiseală a studentului și profesorului.

Conform abordării comunicative, structurile lingvistice nu ar trebui niciodată să funcționeze în afara enunțurilor naturale de comunicare. Profesorul devine, astfel, un ghid. El trebuie să recurgă la documente autentice ce nu sunt concepute exclusiv pentru ora de limbă străină.

La lecția de limbă străină, se utilizează, de preferință, limba străină, dar e posibil de a utiliza și limba maternă și traducerea. Cât privește eroarea, ea este considerată inevitabilă.

În abordarea comunicativă, lista structurilor morfo-sintactice și de cuvinte au cedat locul actelor de vorbire.

Nu e nevoie de a urma un curs general de limbă pentru a atinge un obiectiv specific.

Abordarea comunicativă a dat naștere unor practici și demersuri de învățământ diverse și eterogene pentru a preda competența de comunicare, limba în dimensiunea sa socială și culturală, pentru a înțelege discursul într-o perspectivă globală și pentru a privilegia sensul.

Cadrul European Comun de referință pentru limbi reprezintă o nouă etapă în reflectarea asupra acestui proces, în care, într-o perspectivă acțională, cursantul și utilizatorul unei limbi, ca actori sociali, au de îndeplinit sarcini (care nu sunt doar lingvistice) în anumite circumstanțe și mediu, în interiorul unui domeniu de acțiune deosebit.

Menționând avantajele Abordării comunicative trebuie subliniat faptul că ea permite o dobândire mai rapidă a competenței de vorbire. Documentele utilizate sunt mai flexibile în raport cu necesitățile studenților.

În același timp, nu putem să nu menționăm, de asemenea, absența unei progresări rigide. Această abordare oferă o libertate reală în învățarea limbii și pune pe un loc important dimensiunea socială și culturală ale acesteia.

Dacă e să judecăm despre competențele căpătate, cu titlu de inconveniențe, pot fi amintite dificultățile în satisfacerea insuficientă a necesităților tuturor studenților. Efectele sunt reduse și cursurile sunt intensive. Lipsește o evoluție logică a cursurilor. De asemenea, sporește numărul de eșecuri ale studenților.

Specialiștii recunosc în abordarea acțională teoria acțiunii de comunicare. Putem afirma că perspectiva acțională vine să ia locul abordării comunicative bazată pe metoda interacțiunii. Acestea i-ar corespunde perspectiva interculturală, iar abordării acționale îi va corespunde perspectiva co-culturală bazată pe acțiunea în comun.

Așadar, conceputul de limbă utilizată în scopul de a acționa îl depășește pe cel al limbii utilizate în scopul de a comunica. Conținuturile și activitățile sale țin de contextul de utilizare, de domeniu (personal,

public, profesional sau educativ...). Aceasta permite de a defini situații, teme (casă, mediu...) și, deci, sarcini comunicative fondate pe secvențe discursive orale sau scrise.

Concepția de învățare definește ca sarcină orice țință acțională, pe care autorul și-o reprezintă ca pe una ce trebuie să ajungă la un rezultat anumit, în funcție de o problemă ce trebuie rezolvată, de o obligație ce trebuie îndeplinită. Utilizatorul folosește în scopul realizării acestei sarcini mai multe activități lingvistice.

Concluzie

Învățarea limbilor nu poate fi redusă la studierea documentelor sau la înțelegerea textelor. Acest exercițiu funcționează într-un context strict academic. Propunerea este de a dezvolta abilități, care vor permite rezolvarea unor probleme inerente în situații în care individul este implicat într-o relație ce ține de străinătate și descoperă aspecte ale identității sale, pe care nu a avut posibilitatea să le exploreze calitatea sa de străin, care i-a revenit prin atitudinea interlocutorului, particularitățile și practicile activității sale.

Bibliografie:

1. CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, Didier/Division des langues vivantes Strasbourg, 2001. ISBN : 227805075-3.
2. Anne - Lyse Dubois, Béatrice Tauzin « *Objectif Express 2* » Le Monde Professionnel en français. Paris : Hachette.

Surse electronice:

https://ro.wikipedia.org/wiki/Metoda_comunicativ%C4%83

http://apf.gr/assets/PUREN_AC_a_PA_Conference_Athenes_2009_01_10.pdf

FOREIGN LANGUAGE TEACHING BETWEEN TRADITION AND INNOVATION

Lecturer, PhD candidate Stella HIRBU, ASEM

stella_hirbu@yahoo.de

This article deals with the necessity and importance of innovative technology in the foreign language classroom. The use of information technology in the teaching-learning process provides an organic combination of traditional and innovative forms and methods of education; implementation of training, information, games, presentation and analysis functions; performance of such general didactic principles as visibility and accessibility; feasibility of systematic transition from education to self-education and a positive emotional background for training.

Key words: Computer-Assisted Language Learning (CALL); e-learning platform; blended learning, multimedia.

JEL: A 23

“Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn”

Benjamin Franklin

Introduction

The 21st century, often called the information age, is bringing about changes to the traditional teaching of language. The use of computer technology in teaching in our time is of great importance, thanks to its new possibilities. The introduction of new information and communication technology expands access to education, forming an open education system, and changes the idea of the qualifications needed by modern graduate students [3].

Argumentation

Nowadays, *teaching- learning process* is not limited to the time which students spend in the classroom with their teacher but can extend to periods when the students are travelling, reading, watching TV, playing computer games, doing homework or even sleeping! Blended learning provides materials, which combine collective or public classroom learning with individualised, private learning.

From the unfairly prejudiced point of view of the teacher, we tend to think that collective classroom learning is the key factor. Whereas a generation ago we thought that learning was the result of listening to the teacher, we now recognise that communicative interaction between students also provides valuable learning opportunities.

From the learner's perspective, the classroom carries opportunities as well as threats. Learning alongside fifteen or more other students means that the pace of the lesson will be too fast or too slow for some of the students depending on their language level. For all students their social status amongst their fellow learners is

very important. Making mistakes is an inevitable part of learning. Nowadays, the most teachers try to avoid humiliating students because of their mistakes, but the other students in the class do not share this generous attitude. From the confidence and comfort of adulthood, it is very easy to underestimate the pain felt by students learning in a classroom. When learning in private, the learner does not risk this humiliation. In this way, private learning is safer than public learning.

Private learning began with little booklets called *Supplementary Written Exercises*. As the title suggests these books contained repetitive exercises, rather like language drills, but done on paper. The first real *Workbook* was published in 1978. It was a revolution. It contained pictures, dialogues, and texts for reading comprehension. It practised sentence construction, vocabulary, guided writing and free composition. These new workbooks transformed the world of homework. Gone were the days when students had to memorise reading texts or lists of vocabulary, gone were the days of meaningless, written pattern drills.

Then, the audio cassette was invented and listening was added to the skills, which students could practise in private. Initially, the students' audiocassette only contained the same-recorded dialogues that students had studied in class but later listening comprehension and pronunciation exercises were added. The revolution created by the audio cassette was not limited to these new exercise types. It gave learners control of the *PLAY*, *PAUSE*, *REWIND* and *FORWARD* buttons. Suddenly, learners were able to listen as often as they liked, to pause or repeat the recording. In the classroom, the teacher had always controlled the cassette player. The teacher had controlled when learners should listen, how often they should listen and which questions they should answer.

The invention of the interactive *DVD ROM* was another major step forward. Students could watch videos and play language games in addition to the other language skills, which could be practised during private learning. Another development of the *DVD ROM* was instant feedback. Instant feedback helped to change the tasks from practise exercises into learning exercises. After completing a task using the *DVD ROM*, the student could click on *CHECK*, and the computer would immediately display which items were correct and which were incorrect. Most *DVD ROMs* also had a *SHOW ANSWERS* button, which students could click to see the correct responses. Some *DVD ROMs* also had a *REPEAT* button, which allowed the students to do the exercise again, correcting the mistakes. Therefore, the learner is doing grammar, vocabulary, reading comprehension, listening comprehension, video comprehension and guided writing practice. All this work is being done in private. There are no classmates to distract the learner or to laugh at his/her mistakes. The computer does not get angry or laugh at the learner's mistakes. The computer is always patient and may allow the learner to repeat exercises until they are perfect. The friendly computer is an excellent teacher in many ways and so it is not surprising that learners devote more time to *DVD ROM* based homework than they ever did when they were writing in workbooks. The story of the workbook is the story of learning outside the classroom. It is the story of an increasingly rich learning experience during the learner's private time. It is the story of private learning in which the learner chooses the time and decides on the pace.

Nowadays, the invention of the e-learning platform is another major leap forward. MyEnglishLab is a flexible online tool that enriches learning, informs teaching and enhances the Business English course:



Figure 1. The Interface MyEnglishLab, Market Leader



Figure 2. The Gradebook

Enriched Learning

MyEnglishLab has a wide range of activities that are instantly graded and correlated to the Market Leader course.

To help students engage with these activities there are 'tips' that direct students to reference material that will help them complete exercises. These facilities encourage students to analyse what they are doing rather than just guessing the answers. With automatic grading of activities, students get feedback on their work immediately and keep track of their performance with the student gradebook.

Informed Teaching

MyEnglishLab gives teachers instant access to a range of diagnostic tools.

The gradebook enables teachers to see at-a-glance how students are progressing. It can be viewed for the class or individual students. There are also placement tests, progress tests and end of unit tests, which can all be assigned to the students.

Conclusions

Computers may seem to be very intelligent, they are basically calculating machines. A computer can see the difference between correct and incorrect, but cannot see 'nearly correct'. It does not smile, does not encourage, or interact with the learner in a human way - that is why it cannot replace a teacher definitely. However, Computer-Assisted Language Learning provides students with many stimuli to learn, to use and practise foreign languages. It means continuous improvement of content and methods of education in modern conditions; provides opportunities to identify and support students with linguistic abilities; represents the basis of distance learning, and provides access to best practices in education and training of the public through the educational world of the Internet and an extensive communication network. It can be a powerful tool for everyone to learn foreign languages through self-study, and allows close monitoring and ongoing operational support.

A blended teaching approach and a combination of traditional forms and methods of education with innovative technologies can maximize a foreign language teaching-learning process, and provide only benefits for teachers and their students.

References:

1. LEVY, M., *Computer Assisted Language Learning, Context and Conceptualization*, Oxford University Press, New York, 1997
2. MIDDENDORFF, Elke, *Computernutzung und Neue Medien im Studium*. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW) durchgeführt von HIS Hochschul-Informationen-System. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF PUBLIK, 2002
3. ROBERT I.V., *Modern information technologies in education*, Moscow School Press, 1994.-215p.

POZIȚIONĂRI LINGVO-DIDACTICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE ÎN CADRUL CURSULUI UNIVERSITAR DE LIMBĂ STRĂINĂ

*Lect. sup. Luminița DIACONU, ASEM
diaconlumi@yahoo.com*

My paper deals with the subject of communication - means and purpose in education, which is part of a major topic=Active, Interactive and Communicative Teaching/Learning Methods. From the very beginning I underlined the importance of communication in the case of teaching foreign languages for specific purposes. Taking into consideration the objectives, aims and long-term purposes of the Foreign Language for Specific Purpose Course – the thorough academic study of a foreign language and the development of communicative abilities in favour of a professional language – the communication between teacher and student, student - student and student - teacher enhances the quality of teaching/learning having formative and informative benefits. I mentioned in my paper that communication in educational context is a special type of communication – instructive, that builds up personalities, develops abilities, stimulates inter- and intra-communication, cognitive interactivity. I set my conclusions in the context of applied academic didactics and the requirements of the European linguistic policy.

Key words: competence, communication, abilities, team-work, methods.

JEL: A-23

Introducere

În anumite surse, insistente pe această temă, unii profesori subliniază faptul că nu este importantă elaborarea unei taxonomii a metodelor didactice, respectiv încadrarea rigidă a unei metode într-o anumită categorie, ci „identificarea principiilor și a cerințelor care stau la baza utilizării ei eficiente, în așa fel, încât să se țină cont de caracteristicile situației de instruire. În articolul ce urmează, ne vom strădui să analizăm diverse abordări ale acestei probleme.

Argumentare

O clasificare cuprinzătoare și echilibrată a principalelor metode de învățare o găsim în *Demersuri creative în predare și învățare* de M. Ionescu, 2000 și M. Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă* : „de comunicare – orală sau scrisă”, „de cercetare a realității” (directă sau indirectă), „bazate pe acțiunea practică”

(reală sau simulată) și de „instruire asistată de calculator”. Din perspectivă teoretică și practică în plină actualitate, precum „instruirea interactivă”, conf. univ. dr. Mușata Bocoș, (2002), în volumul „Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune”, relevă *necesitatea și importanța activizării în instruire, valoarea și eficiența interactivității*, exemplificând cu un corpus larg de metode și tehnici de predare/învățare. Astfel, autoarea conchide: „Instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecților instruirii, pe implicarea și participarea lor activă și deplină, precum și pe instaurarea de interacțiuni, schimburi intelectuale, de idei, confruntare de opinii, argumente între aceștia”. După criteriul „obiectivelor urmărite” și „modalității principale de realizare și dezvoltare a acestor obiective”, cercetătorul I. O. Pânișoară (2) propune o clasificare a metodelor de interacțiune educațională în cinci categorii:

- a) **de dezvoltare directă a abilităților de comunicare** (fiind integrate aici – *ascultarea interactivă și metoda socratică*);
- b) **de cultivare a creativității și rezolvare de probleme** (ex. *brainstorming-ul și metoda rezolvării creative de probleme (problem solving)*);
- c) **bazate pe dezbaterile de grup** (*reuniunea Philips 66, focus-group, controversa creativă, tehnica dezbaterilor – debate*);
- d) **de observare a interacțiunilor în cadrul grupului** (tehnica acvariului și seminarul socratic);
- e) **de construcție de echipă** (exercițiile spargere a gheții – *ice-breacking* – și metoda construcției de echipă – *team-building*).

Dacă avem în vedere criteriul participativ sau non-participativ al cursantului, putem stabili o ierarhie pe trei nivele a metodelor didactice curente:

- a) **cu rol pasiv**: descrierea, povestirea/relatarea, explicația, prelegerea cu oponenti, lecturarea, învățarea prin înregistrări audio-video, prin film;
- b) **cu rol semi-activ**: conversația catehetică (reproductivă), observarea, conversația euristică (activă, interogativă, reflexivă), dezbaterile, prelegerea-dezbateri, problematizarea, discuția dirijată;
- c) **cu rol activ-participativ**: asaltul de idei, studiul de caz, lucrul în laborator (IAC), exercițiul, rezolvarea de probleme, jocul de rol, lucrul cu manualul și cartea (dicționarul), analiza structurală, dezbaterile Phillips-66 și în grup, proiectul, eseul (reflexia personală), documentarea, ancheta, rezumarea și analiza textelor.

Metode care favorizează activități comunicative activizatoare, interactive

Metodele constituie elementul esențial al strategiei didactice, dar ele nu pot fi îmbrățișate fără a ține cont de obiectivele prestabilite ale activității instructive, de nivelul și interesele cursanților. Din această perspectivă, **ținând cont și de nivelul academic în care lucrăm, avem în vedere metodele, care duc la fixarea și la adâncirea cunoștințelor de limbă străină, la dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de comunicare în contexte profesionale.** Astfel, cităm:

- **conversația, discuția, rețeaua de discuții, dezbaterile, jocul de rol** – favorizează competențele de comunicare și relaționare, înțelegerea conceptelor și ideilor profesionale, a normelor și regulilor de comunicare verbală, de decizie și de atitudine, pentru formarea opiniilor;
- **studiul de caz, problematizarea, jocul de rol, exercițiul** - stimulează gândirea și creativitatea, găsirea de soluții pentru diferite probleme, reflecții critice și judecăți de valoare, compararea și analiza de situații date, dezvoltă competențele necesare unor abordări complexe și integratoare;
- **cubul, lucrul în grupe mici** (2,4-6 membri) – stimulează cooperarea, lucrul în grup/echipă, dezvoltă spiritul de solidaritate, înțelegere, corectează greșelile și sudează relații socio-afective, psihocomportamentale în scopuri cognitive;

* **Însușirea** uneia sau a mai multor limbi străine **în avantajul profesiei** este o necesitate indiscutabilă; în fond, **stăpânirea limbajului de specialitate**, în limba-țintă, a devenit o condiție a integrării socio-profesionale, dar și o valență definitorie a personalității și a creativității absolventului. Cu toții știm că astăzi predomină, în mod curent, *învățarea centrată pe motivații și capacități, pe experiența intelectuală, pe nevoile și interesele imediate sau de perspectivă, pe participare, activizare și creativitate.*

Atât **profesorul**, cât și **cursanții** au/și asumă roluri comutative, antrenând și alternând funcțiile de influență reciprocă. *Orientarea de bază este, deopotrivă, psihologică, sociologică și constructivistă.*

Factori cu incidență/influență majoră în continuarea învățării unei limbi străine în anii studiilor universitare la studenții nefilologi:

- *maturitatea afectivă și volițională a cursanților;*
- *spectrul motivațional și exigențele din câmpul muncii (interesele și nevoile profesionale și sociale – imediate și de perspectivă, mutațiile socio-economice);*
- *nivelul cognitiv atins și nivelul de stăpânire a limbii din pregătirea preuniversitară;*

- *timpul alocat pentru studiul limbii străine (politica privind limbile străine în pregătirea de specialitate – integrarea acestora în curricula facultății);*
- *condițiile asigurate pentru desfășurarea activității didactice (dotări audio-video, laboratoare multimedia, manuale de specialitate etc.);*
- *calitatea formatorilor – competența și experiența, responsabilitatea și pasiunea didactice, perfecționarea și cercetarea acestora;*
- *exigențele întregului corp profesoral cu privire la rolul limbii în pregătire și profesie.*

Predarea și învățarea la nivel universitar a limbii străine moderne cu accent pe activități activizatoare, interactive constituie activități psiho-pedagogice cu consecințe deosebit de semnificative pentru ambii actori ai procesului didactic instructiv-educativ, care pot fi cuprinse în termenii *responsabilitate și perfecționare continuă*. De fapt, este vorba de:

- *conceperea activităților și sarcinilor didactice cu accent pe construirea cunoașterii de către cursanții înșiși, îndrumându-i spre strategii alternative – variante metodologice și mijloace diversificate -, stimulatoare ale motivației și interesului pentru învățare;*
- *asumarea specificului predării/învățării limbilor străine moderne la specializările nefilologice din perspectivă psiho-pedagogică și socio-lingvistică și*
- *înțelegerea acestei activități ca fiind o componentă semnificativă a didacticii aplicate – în special, a pedagogiei universitare – în general, și deschiderea unor orizonturi de cercetare psiho-pedagogică și didactică, în cazul cadrelor didactice, și de:*
- *angajarea într-un proces conștient de cunoaștere și edificare a personalității, – cunoașterea are loc pe căi proprii și prin colaborare, nivelul atins, capacitățile, abilitățile și motivația se verifică și autoverifică în mod dinamic;*
- *depășirea barierelor psihice, emoționale și culturale prin activități de grup solidare, în roluri, cu variate metode și instrumente, cu resurse didactice și informaționale noi (tehnologii informaționale și comunicaționale – IT&C) – în cazul cursanților.*

T. Slama-Cazacu, renumită cercetătoare în domeniul psiho-lingvisticii, precizează și dezvoltă pe larg teza potrivit căreia comunicarea „*este un mijloc – sau, poate, un factor esențial pentru educație*” (1). Din această perspectivă, am adăuga imediat: *comunicarea însăși trebuie supusă procesului educativ!* Căci, așa cum *comunicarea servește educației, educația influențează comunicarea!*

Fără îndoială, **profesorul** este necesar să fie în orice moment „stăpân pe situație” – să cunoască cerințele educative, să le urmărească cu rigurozitate, dar și să cunoască bine grupul cărui i se adresează. Aceasta înseamnă, în cazul nostru, că fiecare trebuie să fie competent lingvistic, să fie cât mai bine informat în aria specialității; să comunice egal cu toți, să-i antreneze și să-i stimuleze în aceeași măsură pe cursanți; să le cunoască bine interesele și scopurile, potențialul, cunoștințele de limbă „la start” și să proiecteze „nivelul final”, de care au nevoie. El trebuie să sesizeze evoluția fiecăruia, dificultățile de progres, momentele de regres, schimbarea atitudinilor și comportamentului lor ca vorbitori de limbă străină. Fără să fie excesiv cu orice preț, profesorul trebuie să fie atent și mobil, deschis și cooperant. Pe scurt, el trebuie să fie, rând pe rând, *regizorul actului de comunicare*.

Desigur și în ce privește celălalt participant din binomul educațional, **cursantul**, se impun termeni noi de analiză. În cazul nostru, la nivelul *specializării universitare*, mijloacele didactice, exigențele pedagogice și potențialitățile psiho-cognitive, care se confruntă, sunt, fără îndoială, de analizat și interpretat cu mai multă minuțiozitate.

La acest nivel, capacitățile cognitive sunt (deja) exersate, conștiința învățării (este de presupus!) s-a conturat și se conduce pe baza unor motivații precise; raportul dintre disciplinele profesiei și limba străină este de așteptat să fie perceput limpede și responsabil ca absolut necesar; apoi, se adâncește (obiectiv) nevoia competenței și performanței, personalitatea, în ansamblu, tinde să se desăvârșească. Dar, în primul rând, conținuturile educaționale și exigențele – didactice și sociale - sunt altele față de perioada *preuniversitară*, când gradele de referință sunt generale. Se ivesc cel puțin două întrebări de bază, firești: care sunt condițiile continuității în dezvoltarea cunoștințelor de limbă de la nivelul liceal în cel academic? Și: cu ce ne întâlnim, de fapt?

- *maturizarea socio-afectivă tinde spre un grad de stabilitate;*
- *interesele comune de profesionalizare sunt un factor de solidaritate și coeziune a grupului de studiu;*
- *nevoia de relaționare colegială și la nivel social larg este mai mare;*
- *capacitatea de efort cognitiv este mai ridicată și perfecționată (estimativ, studentul deține deja strategii și tactici de învățare);*
- *niveluri extrem de diferite de pregătire/lacune gramaticale serioase și un bagaj lexical relativ redus;*

- *inhibiție în comunicare/slabă creativitate lingvistică;*
- *dorința de învățare și conștientizarea nevoilor de limbă străină sunt ridicate și depășesc mult starea de fapt;*
- *dificultatea creării unor colective omogene și solidare* (alcătuirea grupelor se face pe baza opțiunilor pentru o limbă sau alta, ceea ce duce la „ordonarea” unor colective de studiu și mai eterogene;
- *numărul destul de redus de studenți foarte bine și bine pregătiți la limba engleză, bunăoară, – 3, maximum 5.*

În învățarea universitară, nu mai sunt eficiente nici accentuarea intuitivității și nici dezvoltarea automatismelor, cum se procedea, îndeobște, în primii ani de studiu al unei limbi străine. După cum, nici tehnicile audio-linguale și audio-vizuale singure nu sunt suficiente pentru dezvoltarea abilităților de comunicare. Cursantul nostru are nevoie de „ocazii” pentru folosirea limbii, de situații comunicaționale cât mai aproape de realitatea sa profesională.

Profesorul *dezvoltă comunicarea, îi învață pe cursanți să comunice* între ei, *organizează și evaluează comunicarea ca act psihosocial și ca instrument didactic*. Este necesar ca studenții să ajungă să conștientizeze că numai prin *participarea la comunicare* își stimulează propriile resurse, capacitățile de cunoaștere și achiziție, cale sigură pentru a ajunge la *competență lingvistică*, pentru a atinge performanțele dorite/necesare în utilizarea ocazională, culturală și profesională a limbii străine.

Concluzii:

Procesul didactic este în sine un act de comunicare. Nu am dorit să oferim un model de lucru didactic, ci – în contextul în care beneficiem de o viziune europeană privind învățarea limbilor și de o politică lingvistică adecvată integrării pregătirii lingvistice în cadrul specializărilor nefilologice, perfecționarea metodologică a cadrelor didactice și dezvoltarea cercetării psihopedagogice sunt direcții necesare.

Limbajul de specialitate exersat într-o limbă străină este, desigur, scopul inițial și final al *Cursului practic de limbă străină* prevăzut în programa de studiu. În această perspectivă; realizarea obiectivelor didactice de etapă pretinde competență și responsabilitate, inovație și tenacitate din partea actorilor procesului de predare-învățare.

Bibliografie:

1. CERGHIT, Ioan *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii* Editura Aramis, București, 2008, ISBN: 978-973-46-1016-7;
2. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: POLIROM, 2006. 315 p. ISBN: 973-46-0175-X..
3. OPREA, Crenguța L., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. Editura Universității din București. București, 2003, articol;
4. SIEBERT H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 1999. 228 p, ISBN: 973-611-197-0

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ ENGLEZĂ LA ASEM

Lect. sup. Serghei VASILACHI, ASEM s.vasilachi@ase.md

Any lecturer knows the importance of finding ways to determine successful student involvement in class activities. Thus, he /she tries to define the areas of interest of the students in the lesson and create a positive atmosphere by supporting learners' level of interest through maintaining an appropriate level of active class participation using ICT in Teaching English at AESM. In order to provide the optimum level of participation the lecturer must take into account the students' attention, depending on the level of their knowledge of English. Moreover, effective teaching techniques with the help of ICT should address the students' needs and abilities achieved. Therefore, in today's digitalized world, it is essential to streamline ICT usage strategies in an English lesson at AESM.

Key words: *student involvement, class participation, learners' level, ICT usage, digitalized world*

JEL: A-23

Introducere:

Lumea contemporană reprezintă o permanentă și inedită provocare pentru educație. Existența fiecărui individ în parte, ca și a întregii societăți, în ansamblul ei, capătă, deci, un ritm din ce în ce mai alert, devine tot mai marcată de necesitatea cunoașterii rapide, complete și corecte a realității înconjurătoare, pentru ca luarea deciziilor să fie făcută ferm, oportun și competent. Aceasta duce inevitabil, la creșterea volumului de

informații ce trebuie analizat, la necesitatea stocării și prelucrării acestora, deci, la necesitatea utilizării calculatorului, atât în viața de zi cu zi, cât și în procesul instructiv-educativ. Tehnologiile digitale nu trebuie să reprezinte o simplă adăugare în planul de învățământ, ele trebuie să fie integrate deplin „în serviciul educației”, la toate nivelurile sistemului învățământului superior. Actorii educaționali trebuie să fie formați pentru a face față schimbării, incertitudinii și inovării. Complexitatea crescută a școlii superioare și a mediilor de învățare, de astăzi, sugerează nevoia realizării într-o nouă manieră a activităților educaționale. De aceea, lucrarea prezintă avantajele și limitele utilizării TIC în procesul de învățământ și o analiză asupra eficienței utilizării TIC în procesul didactic la ASEM.

Argumentare:

1. Avantaje și limite ale utilizării calculatorului în procesul didactic la ASEM

Calculatorul este foarte util atât studentului, cât și profesorului, însă, folosirea acestuia trebuie realizată astfel, încât să îmbunătățească calitativ procesul instructiv-educativ, nu să îl îngreuneze.

Calculatorul trebuie folosit astfel, încât să urmărească achiziționarea unor cunoștințe și formarea unor deprinderi, care să permită elevului să se adapteze cerințelor unei societăți aflate într-o permanentă evoluție. Acesta trebuie să fie pregătit pentru schimbări, să le întâmpine cu entuziasm, nu cu frică și rezistență. Dacă studenții sunt orientați cu încredere spre schimbare, ei vor simți nevoia de a fi instruiți cât mai bine pentru a face față noilor tipuri de profesii. Eșecul în dezvoltarea capacității de a reacționa la schimbare poate atrage după sine pasivitatea și alienarea. Profesorul trăiește el însuși într-o societate în schimbare, și din fericire, în prima linie a schimbării, astfel încât va trebui să se adapteze, să se acomodeze, să se perfecționeze continuu.[1]

Deci, introducerea în școala superioară a Internetului și a tehnologiilor moderne duce la schimbări importante în procesul de învățământ. Astfel, actul învățării nu mai este considerat a fi efectul demersurilor și muncii profesorului, ci rodul interacțiunii studenților cu calculatorul și al colaborării cu profesorul. Această schimbare în sistemul de învățământ vizează următoarele obiective:

- creșterea eficienței activităților de învățare;
- dezvoltarea competențelor de comunicare și studiu individual.

Atingerea acestor obiective depinde de gradul de pregătire al profesorului în utilizarea calculatorului, de stilul profesorului, de numărul de studenți, de interesul, cunoștințele și abilitățile acestora, de atmosfera din sală și tipul programelor folosite, de timpul cât se integrează softul în lecție, de sincronizarea explicațiilor cu secvențele utilizate, de metodele de evaluare, de fișele de lucru elaborate. Utilizarea la întâmplare, fără un scop precis, la un moment nepotrivit, a calculatorului în timpul lecției duce la plictiseală, monotonie, ineficiența învățării prin neparticiparea unor studenți la lecție, nerealizarea obiectivelor lecției și poate produce repulsie față de acest mijloc modern de predare-învățare-evaluare. Folosirea în exces a calculatorului poate duce la pierderea abilităților practice, de calcul și de investigare a realității, la deteriorarea relațiilor umane. De asemenea, individualizarea excesivă a învățării duce la negarea dialogului student-profesor și la izolarea actului de învățare în contextul său psihosocial. Materia se segmentează și se atomizează prea mult, iar activitatea mentală a studenților este diminuată, ea fiind dirijată pas cu pas. Totuși, utilizarea calculatorului prezintă numeroase avantaje: [2]

- stimularea capacității de învățare inovatoare, adaptabilă la condiții de schimbare socială rapidă;
- consolidarea abilităților de investigare științifică;
- conștientizarea faptului că noțiunile învățate își vor găsi, ulterior, utilitatea;
- creșterea randamentului însușirii coerente a cunoștințelor prin aprecierea imediată a răspunsurilor studenților;
- întărirea motivației studenților în procesul de învățare;
- stimularea gândirii logice și a imaginației;
- introducerea unui stil cognitiv, eficient, a unui stil de muncă independent;
- instalarea climatului de autodepășire, competitivitate;
- mobilizarea funcțiilor psihomotorii în utilizarea calculatorului;
- dezvoltarea culturii vizuale;
- formarea deprinderilor practice utile;
- asigurarea unui feed-back permanent, profesorul având posibilitatea de a reproiecta activitatea în funcție de secvența anterioară;
- facilități de prelucrare rapidă a datelor, de efectuare a calculelor, de afișare a rezultatelor, de realizare de grafice, de tabele;
- asigurarea alegerii și folosirii strategiilor adecvate pentru rezolvarea diverselor aplicații;

- dezvoltarea gândirii astfel, încât, pornind de la o modalitate generală de rezolvare a unei probleme, elevul își găsește singur răspunsul pentru o problemă concretă;
- asigurarea pregătirii studenților pentru o societate bazată pe conceptul de educație permanentă (educația de-a lungul întregii vieți);
- determinarea unei atitudini pozitive a studenților față de disciplina de învățământ, la care este utilizat calculatorul și față de valorile morale, culturale și spirituale ale societății;
- ajutorarea studenților cu deficiențe să se integreze în societate și în procesul educațional.

De asemenea, calculatorul este extrem de util, deoarece simulează procese și fenomene complexe, pe care niciun alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidență. Astfel, prin intermediul lui, se oferă studenților, modelări, justificări și ilustrări ale conceptelor abstracte, ilustrări ale proceselor și fenomenelor neobservabile sau greu observabile din diferite motive. Studenții au posibilitatea să modifice foarte ușor condițiile în care se desfășoară experimentul virtual, îl pot repeta de un număr suficient de ori astfel, încât să poată urmări modul în care se desfășoară fenomenele studiate, pot extrage singuri concluziile, pot enunța legi. Deși efectuarea experimentelor reale este extrem de utilă, deoarece, așa cum spunea un proverb chinez: „o imagine înlocuiește 1000 de cuvinte”, pregătirea și realizarea acestora consumă timp și material didactic.

În același timp, calculatorul construiește contexte pentru aplicații ale conceptelor studiate, permite verificarea soluțiilor unor probleme sau identificarea condițiilor optime de desfășurare a unui nou experiment. De asemenea, calculatorul este folosit pentru dezvoltarea capacităților de comunicare, pentru colectarea, selectarea, sintetizarea și prezentarea informațiilor, pentru tehnoredactarea unor referate. Astfel, studenții își dezvoltă capacitatea de a aprecia critic acuratețea și corectitudinea informațiilor dobândite din diverse surse. Calculatorul permite crearea de situații-problemă cu valoare stimulativă și motivațională pentru studenți, sau cu statut de instrument de testare a nivelului cunoștințelor și abilităților însușite de către studenți, îmbunătățirea procesului de conexiune inversă, grație posibilităților de menținere sub control a activității studenților.[3]

Utilizarea calculatorului și a Internetului permit o înțelegere mai bună a materiei într-un timp mai scurt. Se reduce timpul necesar prelucrării datelor experimentale în favoarea unor activități de învățare, care să implice procese cognitive de rang superior: elaborarea de către studenți a unor softuri și materiale didactice necesare studiului. Se dezvoltă, astfel, creativitatea studenților. Aceștia învață să pună întrebări, să cerceteze și să discute probleme științifice care le pot afecta propria viață. Ei devin persoane responsabile capabile să se integreze social. În cazul evaluării, se elimină subiectivitatea umană, studentul fiind protejat de capriciile profesorului. Poate chiar să se autoevalueze singur. Este redusă starea de stres și emotivitatea studenților. Există posibilitatea evaluării simultane a mai multor studenți cu nivele de pregătire diferite, deoarece testele de evaluare sunt realizate, de asemenea, pe nivele de dificultate diferite. Se pot realiza recapitulări, sinteze, scheme atractive, animate care să ducă la reținerea mai rapidă a informației esențiale. Se pot realiza jocuri didactice în scopul aprofundării cunoștințelor și dezvoltării abilităților practice sau în scopul îmbogățirii acestora, proiecte, portofolii, pagini html. Studenții pot realiza pagini web de prezentare a țării (cu obiective turistice), a culturii, obiceiurilor și tradițiilor poporului limba căreia o studiază, a materialelor didactice elaborate de ei și de profesorii lor, de informare. De asemenea, studenții pot fi antrenați în realizarea unor Cd-uri, afișe, grafice, reviste, pliante publicitare, dicționare online, activități educative interactive, care să antreneze coparticipanții de pe întreaga planetă.

Instruirea și învățarea bazată pe Web (Web-based learning) oferă, astfel, elevilor interactivitatea (posibilitatea schimbului de păreri, opinii, materiale), mediu multimedia (materialele prezintă cel puțin două elemente multimedia: text, grafică, audio, animație, video etc.), mediu deschis (se pot accesa diferite pagini Web sau aplicații), mediu sincron și asincron de comunicare, independență față de echipamente, distanță și timp (studenții pot utiliza orice calculator conectat la Internet și pot comunica cu persoane din orice colț al lumii). Se poate spune, deci, că utilizarea Internetului și a tehnologiilor moderne reprezintă cea mai complexă formă de integrare a educației informale în educația formală.

De asemenea, educația nu se realizează numai prin simpla dezvoltare intelectuală. Tot atât de importantă este și necesitatea educației pentru viață, tot ceea ce generează interes și cunoaștere. Deci nu se poate pune problema înlocuirii profesorului cu calculatorul. Acesta trebuie utilizat doar pentru optimizarea procesului instructiv/educativ, în anumite etape. Deoarece softul educațional nu poate răspunde tuturor întrebărilor neprevăzute ale studenților, profesorul va deține întotdeauna cel mai important rol în educație!

2. Eficiența utilizării TIC în procesul instructiv-educativ la ASEM

Un loc aparte în predare limbii engleze îl au noile tehnologii. Profesorii utilizează, în mod frecvent, calculatorul și internetul, CD/DVD playere, tabele interactive și altele. Aceste noi tehnologii sunt însoțite de aplicații corespunzătoare. Una dintre aceste aplicații este podcastul – un fișier audio sau video distribuit prin intermediul Internetului. Utilizarea acestuia a crescut considerabil în ultimii ani, date fiind avantajele pe care

le aduce. Podcastingul este o metodă educațională valoroasă care vă oferă posibilitatea de a împărtăși din experiența dumneavoastră cu un public destul de mare. Indiferent dacă alegeți să folosiți podcasturile existente sau să le creați împreună cu studenții, acestea vă vor ajuta să transformați metode tradiționale în metode unice și motivante de a preda, învăța și comunica. Aceste fișiere sunt actualizate, în mod regulat, și pot fi folosite atât cu echipamente mobile, cum ar fi mp3 playere sau telefoanele mobile, cât și cu calculatoare, atâta timp cât acestea acceptă formatul în care acestea au fost create. Ceea ce diferențiază podcasturile de fișierele audio este faptul că acestea fac parte dintr-o serie și sunt transmise abonaților în mod automat. Odată ce au fost descărcate, aceste podcasturi pot fi accesate oriunde și oricând, utilizatorul nefiind nevoit să se afle neapărat în fața unui calculator, care are conexiune la internet. Utilizarea podcasturilor a crescut considerabil în ultimii ani, date fiind avantajele pe care le aduce folosirea lor: reprezintă material autentic, care poate fi folosit în cadrul orelor de limba engleză, sunt compatibile cu echipamentele mobile, lucru ce îl avantajează atât pe elev, cât și pe profesor, sunt ușor de accesat și de folosit, utilizatorul poate controla ritmul în care informația este distribuită prin apăsarea butonului de pauză, de exemplu, sunt materiale atractive și motivante și pot fi folosite gratuit, pot fi folosite împreună cu alte instrumente, cum ar fi forumurile, siteurile wiki sau site-ul ASEM. În același timp, îți poți crea propriile podcasturi. Pentru a face acest lucru, trebuie să treci prin etapele următoare:

- Înregistrarea – pentru a înregistra ai nevoie de un microfon și de un soft, cum ar fi Audacity sau Garageband.

- Editarea – după ce ai creat și ai salvat fișierul audio, de obicei, în format mp3, trebuie să îl încarci pe un server. Sunt multe siteuri pe internet (de exemplu, Blogger), care îți oferă servicii gratuite de găzduire de podcasturi.

Publicarea – odată ce ai creat podcastul și l-ai încărcat trebuie să găsești o modalitate de a le permite utilizatorilor să îl acceseze. Acest lucru îl poți face prin simpla furnizare a linkului paginii web.

Există un număr de site-uri care oferă gratuit instrumente pentru a crea un podcast. Cu ajutorul acestor site-uri poți crea foarte ușor și rapid un podcast în scopuri educaționale. Astfel, poți accesa: <http://www.gcast.com>, <http://odeo.com>, <http://www.podbean.com>, <http://www.podomatic.com/featured>.

Crearea unui podcast le oferă studenților posibilitatea de a-și împărtăși experiențele ce țin de învățare și nu numai. Li se oferă posibilitatea de a folosi instrumente de lucru pe care, în mare parte, le folosesc în timpul liber, pentru a se recrea. De asemenea, pentru a crea un podcast, se va lucra în cadrul unui grup, astfel dezvoltându-și competențele de a lucra în echipă și pe cele de organizare.

Concluzie:

Sintetizând, se poate spune că integrarea resurselor TIC, în procesul didactic, este benefică și duce la o creștere a performanțelor studenților, cu condiția ca ei să posede cunoștințe de utilizare a calculatorului. Aceasta implică introducerea orelor de informatică și TIC la toate profilurile și la toate treptele de învățământ. Profesorii ar trebui să posede, pe lângă cunoștințele teoretice și practice aferente disciplinei studiate și abilitați de utilizare a TIC.

Deci, concentrarea pe utilizarea tehnologiilor informației și comunicațiilor de către profesori și de către cei care învață devine o prioritate. De asemenea, ar trebui realizate mai multe cercetări metodice privind implementarea TIC în educație.

TIC nu trebuie să fie doar un instrument pentru a prezenta conținuturile existente într-o altă manieră, trebuie să ducă la modificarea modului de gândire și stilului de lucru în sală al profesorilor, cristalizate în secole de învățământ tradițional, prea puțin preocupat de personalitatea și de posibilitățile studentului.

În concluzie, putem spune că pentru a realiza un învățământ de calitate și pentru a obține cele mai bune rezultate, trebuie să folosim atât metodele clasice de predare, învățare, evaluare, cât și metodele moderne, cele care răspund trendului accelerat al erei noastre digitale, i.e. cele bazate pe utilizarea extinsă a TIC-urilor la lecție.

Bibliografie:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău, Tipografia Centrală, 2003, 204 p. ISBN 227805075-3.
2. CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. In: Collegium. Iași: Editura: POLIROM, 2006, pp. 315, ISBN: 973-46-0175-X.
3. IONESCU Miron, BOCOȘ Mușata. *Tratat de didactică modernă*. În: Universitaria. Pitești: Editura: PARALELA 45, 2009, pp. 187, ISBN: 973-47-0556-6
4. NICU Adriana, CONȚIU Elena-Raveca. *Instrumente pentru învățarea prin cooperare*. In: Pedagogie. București: Editura: ARAMIS, 2010, pp. 160, ISBN: 973-679-789-7.

Lectură Constantin Crăciun
Procesare computerizată Vera Chiruță, Maria Budan

Semnat pentru tipar 24.11.2016
Coli editoriale 17,1. Coli de tipar 15,8
Comanda 59.

Tipografia Departamentului Editorial-Poligrafic al ASEM
tel. 402-910