

## MIHAIL KOGĂLNICEANU – PERSONALITATE ILUSTRĂ A NEAMULUI ROMÂNESC

**Sergiu Roșca,**

doctor habilitat în filosofie, profesor universitar.

Orice națiune își are personalitățile sale renumite. Pentru națiunea română o asemenea personalitate este Mihail Kogălniceanu (1817-1891). El a fost un remarcabil funcționar de stat și om de știință. Studiind la Universitatea din Berlin, M. Kogălniceanu a obținut cunoștințe profunde în domeniul istoriei, dreptului, filosofiei. Tot aici a studiat și limbile clasice, fizica, matematica, a ascultat prelegeri despre Schiler și Goethe. Concomitent se ocupa de sociologie, era pasionat de muzică, literatura antică, franceză și germană.

La încheierea studiilor din Berlin a revenit în țară cu dorința fierbinte de a implementa aici progresul și renașterea națională. S-a inclus activ în viața literară. Kogălniceanu considera literatura drept un factor important pentru dezvoltarea în continuare a țării.

Kogălniceanu este autorul a numeroase lucrări literare și istorice: „Iluzii pierdute”, „Un întâi amor”, „Tainele inimii”, „Profesie de credință”, „Cronicele României sau Letopiseștele Moldovei și Valahiei”, „Sclavie, vecinătate și boieresc”, „Discursuri parlamentare din epoca unirii” etc.

M. Kogălniceanu a acordat o mare atenție istoriei ca știință. El, deseori, în lucrările sale scria că istoria are o importanță universală, ea devine “măsura sau metrul prin care se poate ști dacă un popor propășește sau dacă se înapoiază”. Marele savant menționa că istoria leagă prezentul cu trecutul, că ea devine o “icoană a vremurilor”. Istoria, sublinia Kogălniceanu, este unicul judecător nepărtinitor și numai ea determină la justa lor valoare faptele și acțiunile umanității.

M. Kogălniceanu a pledat pentru o filosofie a istoriei interesantă, constructivă, progresivă. În timpul studiilor la Berlin el îi scria tatălui că pregătește doctoratul la filosofie. În activitatea științifică și literară el, deseori, apela la filosofia Greciei și Romei antice, accepta ideile filosofilor germani din sec. XVIII-XIX.

Kogălniceanu vorbea despre rolul forței divine în crearea lumii, susținea posibilitatea cunoașterii lumii înconjurătoare. În crearea valorilor materiale și spirituale pune accentul pe rolul rațiunii umane, a activității omului.

În anii 50 ai secolului al XIX-lea Kogălniceanu considera unirea Principatelor Dunărene drept problemă cardinală în activitatea sa politică și publicistică.

În anul 1860, când s-au format ministerele principatelor unite, Kogălniceanu devine prim-ministru și ministru al afacerilor interne. Și în anii următori Kogălniceanu a fost numit ministru al afacerilor interne, ministru al afacerilor externe, ambasador.

Aflându-se la putere, el s-a străduit să creeze condiții pentru dezvoltarea în continuare a economiei țării. M. Kogălniceanu a fost autorul proiectului despre reforma agrară și un luptător activ pentru înfăptuirea ei, el a mai fost autorul noii legi electorale, a unui șir de acte juridice.

M. Kogălniceanu a fost unul din inițiatorii în 1866 a Academiei Române, a fost ales membru al Academiei, iar mai apoi s-a aflat în fruntea ei.

Un loc important în activitatea social-politică a lui M. Kogălniceanu l-au ocupat problemele îmbunătățirii conducerii de stat și a celei locale. În condițiile grele ale vieții interne și externe, Kogălniceanu milita pentru organizarea statală în baza sistemelor progresiste de dezvoltare a țărilor europene.

Încă în anii 40 Kogălniceanu milita pentru convocarea Adunării Naționale constituită din reprezentanții tuturor păturilor sociale. El considera că Adunarea Națională trebuie să aibă dreptul de inițiativă legislativă, că ședințele ei trebuie să aibă loc cu ușile deschise, public. El cerea să participe toate păturile sociale la un asemenea act important cum era alegerea domnitorului.

În general Kogălniceanu era adeptul constituționalismului și parlamentarismului

considerând că astfel se exprimă voința întregii națiuni.

El critica formalismul organelor guvernante, acesta sta în calea adoptării la timp a unor proiecte de legi progresiste ce puteau deveni la momentul oportun legi cu putere de acțiune.<sup>1</sup> El era de părerea că orice cetățean are dreptul de a analiza și critica acțiunile guvernului.<sup>2</sup> Kogălniceanu cerea ca toți miniștrii și funcționarii să poarte răspundere pentru acțiunile lor. El demonstra necesitatea îmbunătățirii activității administrației locale, a unor funcționari de rând, lichidarea abuzurilor, a mitei, cerea de la instituțiile statale să respecte drepturile legitime ale cetățenilor.<sup>3</sup>

În calitate de om politic și de stat el afirma că politica a devenit subiectul lumii contemporane. Politica este o flacără vie, susținea el, care aprinde gândirea și toate acțiunile. În politică se concentrează astăzi toate ideile. Din ea pornesc toate teoriile, proiectele diferitor sisteme, care bat permanent la ușa opiniei publice și antrenează majoritatea oamenilor pe un drum nou.<sup>4</sup>

Și trebuie de spus, că în acțiunile sale politice Kogălniceanu a știut să îmbine politica internă și cea externă a țării, acțiunile politice inițiate de el întotdeauna se încununau cu succes. De altfel, menționa că politica până la urmă depinde de cantitatea de grâu<sup>5</sup>, adică de economia țării.

Fiind un jurist și un activist social-politic de vază, cerea ca legile statului să prevadă anumite îndatoriri pentru toate păturile sociale. Mai mult ca atât, el cerea ca țăranii să îndeplinească numai obligațiile prevăzute de lege.<sup>6</sup>

El scria că legile trebuie să fie adevărate, ci să nu formeze un păienjenis în care nimeresc muștele, iar gărgăunii se salvează.<sup>7</sup> Kogălniceanu era un adept sincer al democratizării dreptului, judecării corecte a

tuturor procedurilor, indiferent de clasă a inculpatului. El era de părere că orice lege e bună atunci când are aceeași măsură pentru toți cetățenii, legislația cere ca toți să fie egali în fața legii.<sup>8</sup> Kogălniceanu cerea lichidarea privilegiilor de clasă, era adeptul egalității tuturor păturilor sociale și de reglementare a impozitelor. El era revoltat că sistemul impozitar existent nu prevede plățirea impozitelor de către toți cetățenii, în dependență de avere, inclusiv de către boierii mari.

Kogălniceanu spunea că în vechea Moldovă erau timpuri când toți moldovenii participau egal la satisfacerea nevoilor statului, toți plăteau impozitele. Marele logofăt și toți ceilalți, fiecare pornind de la mijloacele sale, participau la toate necesitățile țării.

El insistă să nu fie mărite impozitele, ca să nu se introducă altele noi din voia unuia sau altui funcționar de partid. În acest sens el dădea drept exemplu sistemul legislativ al Angliei. Acolo, înainte de a schimba ceva în legi, în toată țara se organizează studierea opiniei publice în această chestiune. Toate procesele verbale, rapoartele se publică în presă pentru a fi discutate și numai după aceasta parlamentul adoptă hotărârea decisivă.<sup>9</sup> Kogălniceanu a intenționat să realizeze un sistem legislativ pe baze democratice și în Principatele Dunărene. Fiind om de stat, el a propus un șir de legi care limitau privilegiile boierilor, i-a impus să-și asume un șir de impozite.

Ținând să realizeze reforma sistemului electoral, Kogălniceanu considera că ea trebuie să se bazeze pe un anumit cenz al averii, diferit la sate și orașe.<sup>10</sup> El considera prematură introducerea în țară a dreptului universal, referindu-se la ignoranța majorității covârșitoare a populației, mai ales a țăranimii. Mărimile cenzurilor de avere propuse de Kogălniceanu au lărgit neîndoielnic cercul alegătorilor, au dat drepturi nu numai moșierilor și burgheziei mari, dar și celei medii, parțial celei mici, de asemenea și meșteșugarilor înstăriți de la oraș, unei părți de țărani. Merită atenție propunerea lui Kogălniceanu despre

<sup>1</sup> M. Kogălniceanu. Discursuri parlamentare din epoca unirii. Buc., 1959, p.311.

<sup>2</sup> Idem. pag.197.

<sup>3</sup> Idem. pag.286.

<sup>4</sup> M.Kogălniceanu. Tainele inimii. Buc., 1964, p.258.

<sup>5</sup> M. Kogălniceanu. Tainele inimii, p.261.

<sup>6</sup> M. Kogălniceanu. Discursuri parlamentare din epoca unirii. Buc.1959, p.235.

<sup>7</sup> M. Kogălniceanu. Opere alese. ESM, Chișinău, 1966, p.167.

<sup>8</sup> M. Kogălniceanu. Profesie de credință. Buc., 1962, p.170.

<sup>9</sup> M. Kogălniceanu. Tainele inimii. Buc., 1964, p.284.

<sup>10</sup> M. Kogălniceanu. Discursuri parlamentare din epoca unirii. Buc., 1959, p.176.

faptul că cenșul de avere pentru dreptul electoral să fie mai mare decât cel cu dreptul de a fi ales. În acest mod Kogălniceanu considera că în aparatul de stat vor fi aleși nu numai oamenii bogați, dar și cei talentați, capabili de a conduce țara.<sup>11</sup> El critica combinațiile politice ale boierilor și presiunea lor în timpul alegerilor asupra alegătorilor de rând, cerând ca regulamentul cu privire la alegeri să fie respectat atât de cei puternici cât și de cei slabi, guvernul să nu intervină în alegeri, ci numai să supravegheze ordinea desfășurării lor.<sup>12</sup>

Kogălniceanu aborda chestiunea cu privire la ordinea recrutării în armată și critica legile existente conform cărora în armată erau luați numai feciorii de țărani, iar celelalte pături erau scutite de îndeplinirea acestei datorii importante față de stat. El era adeptul realizării datoriei militare de către toate clasele.

În lucrările sale științifice și discursurile parlamentare el sublinia permanent că n-au existat și nu există probleme mai complicate decât cea țărănească, a proprietății funciare și a lucrătorilor agricoli, subliniind că de rezolvarea lor depinde soarta țării.<sup>13</sup>

Kogălniceanu sublinia că țărănimea este cea mai importantă și mai necesară clasă a societății, cel mai puternic element al ei, țărani sunt baza statului, bogăția și puterea lui. El era revoltat de viața grea a țăranilor, arăta cât de grea este munca, cât de scăzut este nivelul material al traiului lor.

Cerând împrumutarea țăranilor, Kogălniceanu îl cita pe Nicolae Bălcescu: *“Cine nu are proprietate, acela nu poate aduce folos societății. Nu se poate să uităm, că acest principiu al proprietății private a creat agricultura, comerțul, industria și toate comorile civilizației”*.<sup>14</sup>

Kogălniceanu cerea cu insistență lichidarea boierescului și eliberarea țăranilor de sub dependența feudală, împrumutarea lor cu pământ pentru o mică răscumpărare. El înainta cerințe de a îmbunătăți situația țăranilor, pleda

pentru transformarea lor din mașini de producere a grâului și porumbului în adevărați cetățeni.<sup>15</sup>

Drept răspuns la critica anumitor cercuri, care-l numeau comunist, socialist, Kogălniceanu zicea: *“Comunismul! El există doar în închipuirea celor surzi la glasul dreptății, celor orbi în fața reformelor, ce se realizează în toate țările”*.<sup>16</sup> El prevenea că ideile comuniste apar acolo unde țăranii sunt lipsiți de proprietate, acolo unde ei sunt în situație de proletari.

Kogălniceanu era un adept pasionat al proprietății private, de aceea a subliniat nu o singură dată, că e departe de ideea de a încălca dreptul sfânt al proprietății. El socotea proprietatea privată drept bază a societății, arătând că de numărul proprietarilor depinde soarta țării. Legea agrară, autorul căreia era Kogălniceanu, a fost adoptată în anul 1864. În lupta pentru realizarea transformărilor agrare s-au manifestat concepțiile democratice ale lui Kogălniceanu. Reforma agrară a influențat pozitiv asupra dezvoltării social-economice a țării. M. Kogălniceanu și-a iubit cu ardoare poporul, națiunea. El dorea să-și vadă țara civilizată, egală cu țările înaintate. De aceea cerea să se dezvolte tot ce e mai bun, ce a avut poporul în trecut, să se întrevadă cu perspicacitate viitorul; dezvoltarea, spunea Kogălniceanu, este legătura timpurilor, spirala dezvoltării societății omenești.<sup>17</sup>

Probabil sub influența lui Hegel, el își exprimă gândul că istoria dezvoltării omenirii și a culturii sale poartă un caracter de dezvoltare în spirală, că nimic nu apare pe loc gol, că țara ce dorește să fie cu adevărat civilizată trebuie să se bazeze pe tot ce e progresist în trecut.

Kogălniceanu se revoltă că unii contemporani de-ai săi încercau să exagereze nivelul civilizației țării, dezvoltarea ei economică și culturală. Despre ce fel de civilizație poate fi vorba, când cea mai mare parte a populației se află în situația de robi, când cultura se limitează la luciul superficial creat de mărfurile străine importate.<sup>18</sup> El era adeptul folosirii de peste hotare numai a ceea ce îmbogățește țara, ce i-ar aduce folos real.

<sup>11</sup> Idem, p.133.

<sup>12</sup> Idem, p.203-205.

<sup>13</sup> Idem, p.54.

<sup>14</sup> N. Bălcescu. Opere, vol.I, 1953, p.277.

<sup>15</sup> M.Kogălniceanu. Discursuri parlamentare din epoca unirii, p.287.

<sup>16</sup> M.Kogălniceanu. Scrieri alese. Buc., 1956, p.337.

<sup>17</sup> Idem, p.149.

<sup>18</sup> M. Kogălniceanu. Profesie de credință, p.99.

Civilizația, spunea Kogălniceanu, este unitatea succeselor științifice și politice. De aceea, oricare ar fi succesele științei, artelor, industriei, dacă populația e lipsită de drepturi cetățenești, atunci și civilizarea e incompletă. Creșterea civilizării, spunea el, este direct proporțională cu creșterea egalității în fața legilor sociale. Kogălniceanu era un adept convins al egalității juridice a cetățenilor.

Mihail Kogălniceanu acorda o mare atenție problemelor libertății personalității, presei, cuvântului, emancipării femeii etc. Libertatea personalității, spunea el, trebuie să fie la fel atât pentru omul de stat cât și pentru cetățeanul de rând, căci ea constituie condiția pentru creația liberă a fiecărui om. El considera necesar de a introduce în Constituție asemenea schimbări care ar permite arestarea oricărui om numai cu mandatul judecății, a exclude bunul plac când omul nevinovat poate fi arestat de orice administrator sau jandarm.<sup>19</sup>

Kogălniceanu pune problema despre dreptul cetățenilor de a se uni în societate, dar cerea ca orice uniune și adunări ale oamenilor să se facă în liniște, fără gălăgie și, ce-i mai important, fără arme. Dacă asemenea adunări se petrec pe stradă trebuie să se supună poliției. Organizațiile politice secrete trebuie interzise, considera el. Kogălniceanu orienta țara și societatea spre necesitatea de a crea nu organizații politice, ci dintre acelea care ar contribui la răspândirea noutăților industriale, a noilor forme de comportament și educație socială.

Spațiul acestui articol nu ne permite să facem o analiză desfășurată a concepțiilor științifice și politice ale lui M. Kogălniceanu. Dar și ceea ce am spus mai sus ne permite să facem concluzia că ideile, reflecțiile, doctrina politică ale lui Kogălniceanu prezintă astăzi pentru noi un mare interes, ele orientează pe fiecare cetățean, om de stat, parlamentar cum să acționeze mai bine și mai util în situația social-politică dificilă de astăzi.

### **Mihail Kogălniceanu – a brilliant personality of the Romanian people**

Each nation has its famous personalities. For the Romanian nation such a personality is Mihail Kogălniceanu (1817-1891). He was an outstanding statesman and scientist. M. Kogălniceanu paid great attention to history as a branch of science. He often wrote in his works that history has an universal importance, it becomes “the measure by which it can be known if a people thrives or if it regresses”. The great scientist mentioned that history links the present to the past, that it becomes “an icon of the times”.

M. Kogălniceanu pleaded for an interesting, constructive and progressive philosophy of history. During his studies in Berlin he wrote to his father that he was preparing to take his doctor's degree in philosophy. In his scientific and literary activity he often appealed to the philosophy of ancient Greece and Rome, he agreed to the ideas of German philosophers of the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries.

M. Kogălniceanu's scientific, literary conceptions and political doctrine are still of great interest for us nowadays, they direct the scientist statesman and member of Parliament how to act better and more useful in the nowadays difficult socio-political and economic situation.

---

<sup>19</sup> M. Kogălniceanu. Discursuri parlamentare din epoca unirii, p.115.



**ASPECTE LOGICE ÎN CROMATICA ARTEI POPULARE DIN MOLDOVA**

**Rodica Ursachi,**  
doctor în studiul artelor,

Studierea atentă a problemei culorii ne permite să conchidem că viziunea artistică, atât în arta plastică, cât și în cea populară, este dirijată de regulile dimensiunii raționale. Privită în ansamblu, modelarea plastică a spațiului compozițional scoate în relief respectarea anumitor legități optice ce au la bază unitatea contrariilor. Aceste legități sunt aplicate, în arta populară, după opinia mai multor cercetători, mai degrabă intuitiv decât conștient<sup>[1]</sup>. Așadar, îmbinarea armonioasă a culorilor în câmpul compozițional implică cunoașterea dozajului și a raporturilor juste ale relațiilor dintre ele. Interacțiunea suprafețelor colorate este axată întotdeauna pe contrastul direct al culorilor calde și a celor cu nuanțe reci și temperate sau pe alăturări de tonalități apropiate. Se poate observa că în coloristica scoarțelor și covoarelor culorile reci, mai ales albastru, ocupă suprafețe relativ mici<sup>[2]</sup> și sunt folosite, de cele mai multe ori, ca accent cromatic. De asemenea, aici se aplică și principiul contrastului cromatic simultan care, datorită efectului optic, impune culorii schimbarea tonalității și a intensității, în raport cu culorile care o înconjoară<sup>[3]</sup>. Un aspect nu mai puțin important este respectarea raporturilor tonale ale culorii, fapt ce dirijează plasarea ornamentului în câmpul plastic al piesei. Grație fenomenului de iradiere, culoarea de tonalitate deschisă ia din marginea suprafeței întunecate a fondului sau a altui element ornamental; ea devine aparent mai clară și urmărește totodată o lizibilitate tonală ce pune în valoare ornamentul. Această modalitate de reprezentare a tonului și a culorii permite efectuarea unui joc plastic al elementelor de aceeași mărime, imprimând astfel ansamblului o permanentă mișcare. Evidențiindu-se puternic pe fundalul piesei, într-un caz, elementul decorativ expansiv se estompează în altul și tinde către o contopire vizibilă cu coloratura spațială a fondului, conferindu-i compoziției echilibru stabil, dar nu static. Această conjunctură facilitează selecția unei culori congruente pentru interpretarea fundalului care pune în valoare motivele dispuse degajat în

unitatea cromatică a spațiului conceput ca ansamblu de acțiune a liniei și forme.

Dar această încercare de analiză cromatică nu este suficientă pentru a contura particularitățile coloristice ale ceramicii, arhitecturii, textilelor din Moldova și Basarabia la hotarul secolelor XIX-XX, ele fiind mai bine depistate și clarificate în urma unor explicații concludente științifice întemeiate. Pentru elucidarea mai concretă a acestor justificări, se va încerca o demonstrație cât de cât mai explicită, cu ajutorul câtorva cromograme ce vor scoate în relief trăsăturile coloristice ale textilelor și ceramicii din sec. XIX-XX (Pl.: I-IV), raportul între culorile calde, reci și neutre etc. În baza rezultatelor obținute în urma efectuării acestor cromograme (desigur, ele fiind relative și, într-o oarecare măsură, subiective), putem relația că în sec. al XIX-lea, în cromatica textilelor din Moldova predomină în fond două tonalități (brună și verde-albastră), ele deținând aproximativ 53% din întreg. O modificare cromatică concesivă în acest gen se sesizează la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, când, ulterior introducerii coloranților chimici, apare necesitatea unui fundal întunecat (pentru a reliefa ansamblul culorilor contrastante), culoarea prevalentă devenind cea neagră. Un alt aspect, nu mai puțin important, după părerea noastră, îl prezintă raportul culorilor calde, reci și neutre. Planșa III relevă cum coloristica textilelor din prima jumătate a sec. al XIX-lea era prevalată (cu aproape 51%) de tonalități calde, pe când în a doua jumătate a secolului ea se caracterizează printr-o creștere considerabilă a culorilor neutre (aproximativ 25%). Pe parcursul secolului al XX-lea, această gamă favorită este înlocuită tot mai mult cu nuanțe reci (ale coloranților chimici), ele impunându-se cu aproape 30% față de cele calde și neutre.

Un alt gen, a cărui paletă este esențială în analiza cromaticii populare, este și ceramica moldovenească de la sfârșitul sec. XIX - sec. XX. Plasată în câmpul unei sistematizări cromatice, ceramica moldovenească smălțuită

cu glazură colorată se evidențiază prin preponderența culorii roșii a argilei (aproximativ 72%) (Pl. IV (1)) în raport cu culoarea verde; dozaj caracteristic și pentru ceramica cu smalt brun sau cafeniu. Culoarea roșie în piesele decorate cu angobă colorată cedează în favoarea culorilor albe, cafenii, verzi și galben (ce servesc ca accent decorativ), care dețin în jur de 32% din întreaga suprafață (Pl. IV, (II)).

Din explicațiile expuse mai sus, urmărind același procedeu, se poate evidenția și dominantă cromatică în costum și arhitectură la răscrucea secolelor XIX-XX. Însă, din cauza caracterului variabil al portului, în cadrul fiecărei zone, se creează dificultăți la efectuarea cromogramelor. Cu toate acestea, asumându-ne răspunderea științifică, vom încerca să caracterizăm grupurile de culori caracteristice fiecărei zone. Costumul popular din zona de nord a Basarabiei este dominat de culoarea neagră a fotei și ornamentului, de albul cămășii și ocrul bundiței, celelalte culori fiind subordonate acestei tricromii. Un ansamblu cromatic asemănător se întâlnește și în zona centrală, singura excepție fiind echivalarea suprafeței deschise cu cea întunecată. Raioanele din stânga Nistrului se caracterizează printr-o prevalență a culorii negre sau albastre ce ocupă aproape toată suprafața costumului: culorii albe a cămășii revenindu-i mai puțin de o cincime din spațiul întreg. Iar costumul popular din regiunea de sud se particularizează printr-o caracteristică cromatică aparte. Dominanta în cadrul acestui ansamblu este deținută de culoarea roșie și brună sau neagră, celorlalte culori (albul, galbenul ș.a.) revenindu-le aproape două treimi din suprafața pieselor.

Cromatica arhitecturii populare basarabene din sec. al XIX-lea până la mijlocul sec. al XX-lea se bazează pe utilizarea a trei-patru culori [alb, negru, culoarea lemnului sau cafeniu și foarte rar albastru], cu timpul însă, prin a doua jumătate a sec. al XX-lea, decorul cromatic se plasează tot mai mult în câmpul unor modificări, care duc la diferențierea pe zone. Rămânând în zona distinctivului regional, nu se exclude și paralela aplicării unui decor coloristic propriu celorlalte zone, demonstrând astfel o osmoză a mentalității și preferințelor estetice țărănești.

Pentru a obține unele informații privitoare la corelația culorilor din cadrul diferitor genuri de artă populară, vom efectua o analiză comparativă, prin intermediul anumitor calcule matematice în baza exemplurilor relatate în cartea cercetătorului A. Novac, *"Metode statistice în pedagogie și psihologie"*<sup>[4]</sup>. Aceste metode statistice asigură în cercetare "un control obiectiv al cercetărilor experimentale, prin verificarea raporturilor dintre variabile și permite exprimarea cantitativă a unor caracteristici ale variabilelor și avansarea unor explicații calitative asupra raporturilor dintre ele"<sup>[5]</sup>.

Așadar, ceea ce interesează în primul rând este determinarea trăsăturilor coloristice specifice diferitor genuri de artă populară, relație pe care o vom depista prin compararea valorilor reprezentative din fiecare grup aparte, și anume prin determinarea mediilor dintre caracteristicile lor individuale în baza frecvenței anumitor culori. După A. Novac, media "sintetizează într-o singură expresie cantitativă toate nivelurile individual concrete ale caracteristicii și exprimă ceea ce este esențial și tipic în dezvoltarea caracteristicii pentru o anumită colectivitate"<sup>[6]</sup>. Deschizând o paranteză, vom adăuga că parametrii statistici (adică cifrele căpătate) pot fi calculați doar cu aproximație, pe baza rezultatelor obținute din experimente. Tot aici ținem să menționăm că datele primare obținute vor fi grupate în tabele și diagrame și prezentate în procente. Deci din anexa 1 ce indică mediile dintre tonalitățile cel mai des întâlnite în cromatica populară, putem conchide că media grupului de nuanțe cafenii<sup>1</sup> din arta populară este egală cu 19,9<sup>II</sup>.

În același mod a fost obținută și media aritmetică a frecvenței culorilor roșii și albe în arta populară. Media generală a culorii roșii și albe în arta populară fiind de 18,3 și 18,8, și de 6,2 în covor și 8,1 în port (culoarea roșie) și, respectiv, de 5,5 pentru culoarea albă în ambele genuri (anexa 2). Dar să nu uităm că în urma calculelor apare posibilitatea unei devieri de la valoarea individuală a caracteristicilor respective, ea având de obicei rolul evocării cu mai multă exactitate a gradului de variabilitate a diferitelor fenomene. Și în cazul nostru ne întâlnim cu o anumită abatere de la media obișnuită.

Din calculele obținute în scopul concretizării gradului de abatere standard (abatere medie pătratică) de la media înregistrată a culorii cafenii în arta populară în general (19,9) depistăm o deviere de 7,9%. Pentru a evita anumite controverse privitoare la caracterul general al expunerii rezultatelor abaterii medii pătratice a culorii cafenii în arta populară, s-a recurs la efectuarea unor calcule ce se referă la anumite genuri concrete [țesăturile de lână (covor) (5,4%) și costumul popular (11,6%)] (anexa 3).

Astfel, ajungem să precizăm că raportul abaterilor standard este invers proporțional cu nivelul de frecvență a culorii în anumite genuri de artă. Prin urmare, cu cât frecvența este mai înaltă, cu atât abaterea este mai mică. După cum s-a relatat mai sus, orice indiciu obținut nu are o valabilitate absolută, ci una relativă, ea depinzând în mare măsură de doi factori, relevanți și de către autorul cărții citate: 1) *mărimea colectivității studiate*, ceea ce înseamnă că precizia rezultatului este direct proporțională cu cantitatea numerică a eșantionului; și 2) *omogenitatea colectivității*, adică mărimea valabilității indicatorilor este, de asemenea, în dependentă directă față de omogenitatea eșantionului. Deci, orice valoare obținută este una relativă, iar un rezultat mai precis al probelor fiind primit cu ajutorul relațiilor numite eroare probabilă (EP)\* și eroare etalon sau standard (EE) a mediei pătratice.

Ținem să menționăm că frecvențele caracteristice ale anumitei culori ne informează totodată și despre gradul de organizare a ansamblului structural, ele indicând, după părerea noastră și acel interes prevalent ce stă la baza preferinței anumitei culori în cadrul grupului respectiv. Acest fenomen de concentrare a frecvenței în cadrul unei grupe organizate se numește energie informațională, ea caracterizându-se printr-un raport direct proporțional cu starea de organizare a sistemului. Din Anexa 4 se vede că în grupul studiat energia informațională a culorilor roșie și albă în arta populară (țesături, port) este mai înaltă, în jurul culorii roșii decât în cea albă (356>221).

I. Desigur, atunci când relevăm frecvența unei anumite culori nu ne

referim numai la o tonalitate concretă, ci la

variațiunea nuanțelor cuprinse în această gamă. De exemplu, în arta populară se întâlnește mai des culoarea brun -

roșietică sau ocru-nucărie, ce are un diapazon de nuanțe relativ mai redus.

II. Vezi media pentru fiecare gen în parte, în Anexa 1.

\*în statistică prin eroare se înțelege diferența dintre ceea ce se afirmă în scris sau oral, dintre volumul sau nivelul caracteristicilor unui fenomen și mărimea pe care o au aceste elemente în realitate. Vezi: A. Novac. "Metode statistice în pedagogie și psihologie". Ed. Didactică, București, 1974, pag. 128.

Dacă revenim la cele relatate anterior, ținem să precizăm, așa cum reiese din analiza făcută, că energia informațională a culorii roșii este mai ridicată în arta populară din cauza preferinței la nivel inconștient a artistului popular pentru frumosul estetic, care, după cum se știe, aproape întotdeauna s-a asociat în mentalitatea populară cu culoarea roșie. Iar raportul invers al rezultatului energiei informaționale a culorii albe credem că se datorează, de cele mai multe ori, interesului scăzut față de valoarea ei funcțională, nu atât din cauza criteriului estetic, cât mai degrabă a caracterului său pragmatic avansat. Ținând cont de genul manifestării problemei în cauză, putem adăuga că în creația populară factorul inconștient a avut, aproape întotdeauna, primordialitatea.

În urma acestor relatări putem trage următoarele concluzii:

1. Aplicarea legiților optice la reliefarea valorii plastice a țesăturilor (scoarțe, covoare) se prezintă în arta populară mai mult sub raport intuitiv decât conștient.

2. Țesăturile de perete din sec. al XIX-lea sunt dominate de culorile brun și verde-albastru, și culoarea neagră în secolul al XX-lea.

3. Rezultatul cromogramelor scoate în evidență predominarea culorilor calde, care formează aproximativ 51% în prima jumătate a sec. al XIX-lea și 48% la începutul sec. al XX-lea.

4. Ceramica din Moldova se particularizează printr-o prevalare a culorii roșii - în ceramica smălțuită și a culorii alb-gălbuie - în ceramica decorată cu angobă sau smălț colorat, ce ocupă în jur de 70% din suprafața piesei.

5. Culorile preponderente din costumul popular din diferite zone ale Moldovei sunt: negrul (albastrul în raioanele din stânga Nistrului), albul, ocrul și roșul.

6. Arhitectura populară se caracterizează prin utilizarea a trei-patru culori (alb, negru, albastru, cafeniu-roșcat) în sec. al XIX-lea - prima jumătate a sec. XX și a culorilor: verde, albastru, gri, negru, alb, mai puțin roșu etc. în a doua jumătate a sec. al XX-lea.

#### NOTE

1. I. Șușală. *Culoarea cea de toate zilele*. Ed. Albatros, București, 1982.

2. Una dintre cauze poate fi și dificultatea întâmpinată în procesul obținerii culorii și a

achiziționării sale (de exemplu, culoarea albastră)

3. E. Pohonțu. *Inițiere în artele plastice*. Ed. Albatros, București, 1980.

4. A. Novac, *Metode statistice în pedagogie și psihologie*, Ed. Didactică. București, 1974.

5. *Ibidem*. p. 3.

6. *Ibidem*, p. 10.

#### Anexa 1

Media culorii cafenii din arta populară.

Formula mediei aritmetice are forma:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m f_i x_i}{\sum_{i=1}^m f_i}$$

$\bar{x}$  – media aritmetică

$x_i$  – valorile individuale

$f_i$  – frecvențele corespunzătoare

valorilor individuale

$\sum$  (sigma)- simbolizează expresia “suma de...”

Tabel de frecvență

Intervalul	Valoarea centrală a intervalului	Frecvența (f)	F x
1-3	2	2	4
4-6	5	2	10
7-9	8	2	16
10-12	11	1	11
13-15	14	3	42
16-18	17	3	51
19-21	20	2	40
22-24	22	1	22
25-27	26	3	78
28-30	29	2	58
31-33	32	2	64
34-36	35	2	70
		$\sum_{i=1}^m f_i = 24$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 468$

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m f_i x_i}{\sum_{i=1}^m f_i} = \frac{468}{24} \approx 19,9$$



Anexa 2

a) Media aritmetică a culorii roșie și albă în arta populară

Tabel de frecvență

Intervalul l	Valoarea centrală a intervalului	Frecvența (f)		fx	
		Roșu	alb	Roșu	Alb
1-5	2,5	4	5	10	12,5
6-11	8,5	4	2	34	17
12-17	14,5	3	-	43,5	-
18-23	20,5	5	3	102,5	61,5
24-29	26,5	4	5	106	132,5
30-35	32,5	5	4	162,5	130
		$\sum_{i=1}^m f_i = 25$	$\sum_{i=1}^m f_i = 19$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 457,5$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 343,5$

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m f_i x_i}{\sum_{i=1}^m f_i} = \frac{457,5}{25} = 18,3 ; \bar{x} = \frac{343,5}{19} \approx 18,8$$

b) Media aritmetică a culorilor roșie , albă în țesăturile de perete.

Tabel de frecvență

Intervalul	Valoarea centrală a intervalului	Frecvența (f)		fx	
		Roșu	alb	Roșu	Alb
1-5	2,5	4	5	10	12,5
6-11	8,5	4	2	34	17
12-17	14,5	3	-	43,5	-
18-23	20,5	5	3	102,5	61,5
		$\sum_{i=1}^m f_i = 16$	$\sum_{i=1}^m f_i = 10$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 97,75$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 81$

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m f_i x_i}{\sum_{i=1}^m f_i} = \frac{97,75}{16} \approx 6,2 ; \bar{x} = \frac{81}{10} = 8,1$$

c) Media aritmetică a culorilor roșie și albă în costumul popular.

Tabel de frecvență.

Intervalul	Valoarea centrală a intervalului	Frecvența (f)		fx	
		Roșu	Alb	Roșu	Alb
1-11	5,5	9	9	49,5	49,5
		$\sum_{i=1}^m f_i = 9$	$\sum_{i=1}^m f_i = 9$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 49,5$	$\sum_{i=1}^m f_i x_i = 49,5$

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^m f_i x_i}{\sum_{i=1}^m f_i} = \frac{49,5}{9} = 5,5 ; \bar{x} = \frac{49,5}{9} = 5,5$$

### Anexa 3

a) Abaterea medie pătratică (abaterea standard) a culorii cafenii din arta populară.

Formula de calcul este în cazul seriilor cu frecvențe următoare:

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^m (x_i - \bar{x})^2 f_i}{\sum_{i=1}^m f_i} ; \sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^m (x_i - \bar{x})^2 f_i}{\sum_{i=1}^m f_i}} \text{ unde:}$$

$\sigma^2$  = dispersia

$\sigma$  = abaterea medie pătratică

$x_i$  = valorile individuale

$\bar{x}$  = valoarea medie

$f_i$  = frecvențele corespunzătoare

Tabel de frecvență.

Intervalul I	Frecvență a $f$	Mijlocul I intervalului	Produsul $xf$	Abaterea ( $x - \bar{x}$ )	( $x - \bar{x}$ ) <sup>2</sup>	( $x - \bar{x}$ ) <sup>2</sup> $f$
1-23	15	11,5	172,5	-5,4	29,1	436,5
23-36	7	28,5	199,5	11,6	134,5	941,5

$$\sum f = 22 \quad \sum xf = 372 \quad \sum (x - \bar{x})^2 f = 1378$$

$$\bar{x} = \frac{372}{22} \approx 16,9 \text{ introducând aceste valori în formulă obținem:}$$

$$\sigma^2 = \frac{1378}{22} = 62,6 ; \text{ iar } \sigma = \sqrt{62,6} = 7,912 \approx 7,9$$

b) Abaterea medie pătratică a culorii cafenii în țesăturile de perete.

Tabel de frecvență.

Intervalul I	Frecvența $f$	Mijlocul intervalului	Produsul $xf$	Abaterea ( $x - \bar{x}$ )	( $x - \bar{x}$ ) <sup>2</sup>	( $x - \bar{x}$ ) <sup>2</sup> $f$
1-23	15	11,5	172,5	-5,4	29,1	436,5

$$\sum f = 15 \quad \sum xf = 172,5 \quad \sum (x - \bar{x})^2 f = 436,5$$

$$\bar{x} = \frac{172,5}{15} = 11,5 \text{ introducând aceste valori în formulă obținem:}$$

$$\sigma^2 = \frac{436,5}{15} = 29,1 ; \text{ iar } \sigma = \sqrt{29,1} = 5,394 \approx 5,4$$

c) Abaterea medie pătratică a culorii cafenii în costumul popular.

Tabel de frecvență.

Interv alul	Frecven ța $f$	Mijlocul intervalului	Produsul $xf$	Abaterea ( $x - \bar{x}$ )	( $x - \bar{x}$ ) <sup>2</sup>	( $x - \bar{x}$ ) <sup>2</sup> $f$
1-11	7	5,5	199,5	11,6	134,5	941,5

$$\sum f = 7 \quad \sum xf = 199,5 \quad \sum (x - \bar{x})^2 f = 941,5$$

$$\bar{x} = \frac{199,5}{7} = 28,5 \quad \text{introducând aceste valori în formulă obținem:}$$

$$\sigma^2 = \frac{941,5}{7} = 134,5;$$

$$\text{iar } \sigma = \sqrt{134,5} = \sqrt{1,345 \times 10^2} = \sqrt{1,345} \times \sqrt{10^2} = 1,160 \times 10 = 11,6$$

#### Anexa 4

- a) Energia informațională a culorii roșii și albe în Țesăturile de perete și costumul popular.

Energia informațională poate fi considerată în practică drept valoarea medie a frecvenței și are formula:

$$\varepsilon = \sum_{i=1}^n f_i^2$$

în care:  $\varepsilon$  - este energia informațională

$f$ -frecvențele în care apar diferite stări

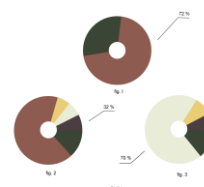
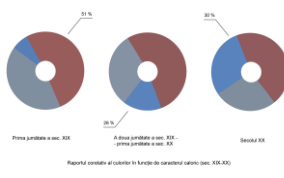
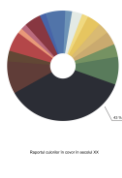
$\varepsilon$  - numărul de stări în sistem.

Tabelul mediilor.

Genurile de artă populară	Media		Numărul elementelor	$f_i$		$f_i^2$	
	roșu	alb		roșu	alb	roșu	alb
Țesăturile de perete	6,2	8,1	23	16	10	256	100
Costum popular	5,5	5,5	12	10	11	100	121
T O T A L			35			356	221

$$\varepsilon = \sum_{i=1}^n f_i^2 = 356 \quad \text{și} \quad \varepsilon = \sum_{i=1}^n f_i^2 = 221$$

#### Planșe



#### Summary

In art colors are especially a role aesthetical what suppose an implication intuitive, but in analyze of this aspect to get out in scientifically evidence namely logical laws. Analysis to a resort scientifically

foundation on calculation mathematics take out prevailing in evidence namely colors in folk art. The one of frequently of colors meeting in folk art are white (18, 3%), red (18, 8%) and brown (19, 9%)

## STUDIUL ELABORĂRII STRUCTURILOR SPAȚIAL-VOLUMETRICE ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII ARTISTICE LA STUDENȚI.

Arbuz-Spatari Olimpiada,

doctorandă, lector superior, UPS „Ion Creangă”

**Termeni – cheie:** structurile plastice, structurile spațial-volumetrice, compoziții creative, creativitatea artistică.

**Abstract:** *Development of creative abilities of Art Sciences and Design Faculties students is a base purpose for the subject of textile art. The article represents studying and elaboration volumetric-spatial compositions in the textile art. The process of transformation of artistic language forms and application of them in volumetric-spatial compositions is the one of the base point in a subject of the textile art for students of Art Sciences and Design Faculties.*

În procesul activității plastice în domeniul artei textile, pe lângă formarea competențelor și abilităților artistice, urmărim ca obiectiv de bază sensibilizarea plastică și dezvoltarea creativității artistice la studenți. Studiul elaborării structurilor spațial-volumetrice este o etapă inițială în procesul dezvoltării creativității la studenți în cadrul cursului de artă textilă, în cadrul învățământului superior.

În realizarea unei compoziții plastice personalitatea creatorului (studentul) are nevoie de o serie de mijloace de expresie: *mijloace materiale* (în cazul artei textile pot fi de origine textilă sau netextilă, ca urmare a sintezei genurilor de artă), *mijloace plastice* (ca elemente principale ale limbajului plastic: punctul, linia, pata, culoarea, forma, structura, factura, relief, volumul, spațiul) și *mijloace artistice exprimate în legături și principii* (de orchestrare a limbajului plastic: contrastul de culoare, de ton, de formă, de cantitate, ritmul, proporționarea, echilibrul, dinamica și statica, integritatea, tectonica și arhitectonica). Aceste legături ale naturii sunt reflectate de conținutul teoretic al compunerii și servesc drept început de organizare a structurii spațiului compozițional tridimensional.

Elaborarea compozițiilor spațial-volumetrice, în cadrul cursului de artă textilă,

denumește totalitatea de compoziții care au ca mijloc plastic de expresie volumul și spațiul tridimensional, indiferent de mijloacele materiale utilizate (clasice sau moderne) sau de aplicarea paralelă a altor mijloace plastice și artistice specifice artei bidimensionale și se bazează pe metoda *structurării compoziționale a complexului*. Complexul este un fenomen natural aplicat în arta plastică volumetrică și spațial-volumetrică, ce subordonează totalitatea mijloacelor plastice, elevându-le de la plan spre volum. Scopul metodicii proiectării complexului este hotărârea în sistemă tectonică a compoziției, adică organizarea aspectului ei în spațiu.

Începerea studierii mijloacelor plastice ale structurilor volumetrice și spațial-volumetrice se axează pe proiectarea frontală tradițională a proiecțiilor obiectului tridimensional, bazată pe aplicarea legăturilor artistice realiste și mijloacelor abstracte de compunere, în acest context operarea liberă cu mijloacele grafice "dezvoltă imaginația spațială și structurală" [4,p.15].

În compoziția volumetrică și spațial-volumetrică se pronunță cu precădere mijloacele plastice, precum *structura frontală*, *structura reliefată*, *forma* (în aspectul ei tridimensional), *spațiul* (în diverse ipostaze) în conceperea ei de la ideie până la realizarea propriu-zisă în material textil nu ne putem dezice de elementele limbajului plastic, care sunt mijloacele plastice. Datorită specificului etapelor de realizare a unei compoziții spațial-volumetrice, care presupun atât compunerea în plan cât și în spațiu, apare necesitatea de a precăuta metamorfozele de aplicare în arta spațial-volumetrică fiecărui mijloc plastic în particular.

Elementele limbajului plastic studiate și aplicate în procesul de creație a personalităților creatoare a studenților în cadrul cercetării noastre sunt: *punctul*, *linia*, *forma*. *Punctul*, ca element vizual în limbajul plastic, apare în mod frecvent în toate culturile începând cu protoistoria" în calitate de *decor ritmic sau*

*mijloc plastic de expresie desenat* (grafică, proiecte grafice), *pictat* (pauilism, abstracționism, avangarda sec. al XX-lea, etc), *zigrafiat* (grafică, sculptură, ceramică etc), *reliefat* (sculptură, ceramică, giuvaierie, textile, în compozițiile în tehnică mixtă ale artei contemporane) [1, p. 43].

Constantin Spînu afirmă că punctul este forma și mijlocul plastic cel mai elementar, dar nu și cel mai simplu. În corelația acestuia cu suportul pe care este aplicat, cu spațiul câmpului vizual, punctul crează expresii tensionale dinamice mișcătoare, adesea instabile și vibrante. Punctul, în funcție de mărime, în coraport cu dimensiunea suportului, a câmpului imaginii, poate predomina depășind esența de punct, acaparând expresiile cercului, a petei, a întregului spectru metaforic al lumii, al universului [Idem, p. 42].

Punctul reprezintă un modul de dimensiuni mici prin care pote fi obținut efectul optic de linie și formă, tonalitate sau factură. Constituent al facturii de structură reliefată, punctul poate fi considerat mijloc plastic, aplicat în arta volumetrică.

În procesul elaborării compozițiilor spațial-volumetrice punctul se manifestă ca mijloc plastic bidimensional în stadiul de proiect, ca reprezentare sau proiecție plană fie a unei forme volumetrice de proporții respective, fie ca activizare plastică bidimensională a unei suprafețe constituante a unei forme de proporții mai mari. Utilizarea în proiectare a punctelor de diferite dimensiuni, în conformitate cu legitățile dinamicii cinetice și aspirative, crează senzații spațiale pronunțate care pot fi transformate în spațiu real în procesul realizării unei compoziții tridimensionale.

Plastic, punctul preia configurațiile formelor geometrice de bază, evoluind de la forme plane simple precum cercul, pătratul, triunghiul, dreptunghiul ș.a. spre sferă, cub, prismă, piramidă, paralelipiped etc., dar și implicit spre combinarea diferitor aspecte ale transformării plastice a formelor.

*Linia* reprezintă traiectoria imaginară a unui sau mai multor puncte în mișcare. Are o importanță plastică majoră grație expresiei plastice pe care o generează [1, p. 58]. După caracterul lor sunt de mai multe tipuri: frânte,

curbe, întrepunse sau continue, verticale, orizontale, oblice etc.

Linia, într-un format frontal, poate crea "expresii spațiale de diversă sonoritate și orientare" și respectiv posedă energia capabilă să motorizeze evoluția actului de creație de la planul frontal spre volum și spațiu. În procesul elaborării formelor volumetrice linia servește" ca delimitare a hotarului formei, structurare ritmică a acesteia" [Idem, p. 59] avînd în vedere că se operează cu forme volumetrice în cazul formei volumetrice singulare și cu forme spațial-volumetrice în cazul complexului (din mai multe forme).

Liniile de diferite grosimi și diferite densități, în procesul de "îndeplinire" a câmpului imaginii, crează sensibilitatea discursului spațial. În unele compoziții linia prevalează, îndeplinind funcția de evidențiere a structurii morfologice a obiectului, a conturului structurilor spațial-volumetrice proiectate.

*Pata* ca element plastic nu poate fi detașată de formă; de aceea în cazul unei compoziții spațial-volumetrice pata bidimensională din proiect adesea se transformă într-o formă volumetrică cu aceeași caracteristică cromatică și tonală sau se manifestă în calitate de activizator (de rînd cu punctul, linia sau de sine stătător) al suprafețelor formelor corpurilor/obiectelor spațiale.

Formele, cu care se operează în arta bidimensională, sunt o reprezentare realistă sau abstractă a lumii formelor volumetrice ce ne înconjoară. Forma, la rîndul său, este una din caracteristicile punctului, liniei, fișiei, petei. Forma, așadar, deja semnifică o evoluție de la plan spre spațiu, deoarece "în procesul de zămislire a imaginii artistul utilizează vast posibilitățile de expresie a liniei ca terminație a formei, a umbrei și luminii (tonului) ca mijloace artistice de exprimare plastică a volumului. Toate acestea sunt mijloace artistice utilizate vast în arta reprezentativă unde forma este chemată să "creeze" iluzia realului". Cel mai impresionant mijloc de accentuare vizuală a caracterului formei este silueta care capătă a treia dimensiune..

Noțiunea de formă, în aspect bidimensional, poate fi configurație a petei, liniei, cu sens de siluetă, dar și o reprezentare de traiectorie spațială parcursă de aceste elemente.



Formele utilizate într-o compoziție se supun unor metamorfoze de legătură ce contribuie la schimbarea înfățișării acestora, schimbare dictată de logica tensiunilor energetice de comunicare ce apare nemijlocit în procesul de racordare între ele și spațiul plastic. În cazul compozițiilor volumetrice și spațial-volumetrice această racordare se realizează concomitent în toate planele de proiecție. Forma, de asemenea, posedă o energie tensională: "Atragem atenția asupra proprietăților tensionale ale diferitor compartimente ale câmpului imaginii, a promovării formei în diverse compartimente ale planului reprezentării" [1, p. 12,16]

Spre deosebire de formele bidimensionale, percepția formelor volumetrice este mult mai complexă și necesită o clasificare în conformitate cu sistemele științifice. Unii autori [5, p.70] clasifică formele volumetrice după geometria lor în: *poliedrice*; *curbiliniare* delimitate de suprafețe curbe; *mixte*.

Alt criteriu de clasificare poate fi structura lor. Astfel avem forme închise și deschise: *uniforme* – *neuniforme*; *combinate*; *schimbătoare* – *neschimbătoare*; *integre* – *neintegre*; *simple* (un singur bloc) - *compuse* (mai multe blocuri); *combinatorice* (modulare).

În general, *crearea formelor noi* este una din scopurile care se propun pentru dezvoltarea personalității creative în cadrul *procesului de creație*. Acesta se consideră un proces euristic de proiectare, care cere posedarea următoarelor caracteristici din partea subiectului: *proceduri euristice de gândire*, *capabilitatea de a analiza*, *a înainta ipoteze*, *a opera cu idei ne concretizate* *legături complexe între căutarea intuitivă și gândirea distructivă*, *importante pentru apariția ideii de creație și concepției*.

A doua etapă în procesul elaborării determină apariția *volumului* ca mijloc plastic de expresie, aplicat ulterior tuturor mijloacelor plastice ale compoziției plane. Aceste etape conturează clar caracterul obiectual pe care îl capătă forma în cazul compozițiilor volumetrice și spațial-volumetrice. Noțiunea de obiect (ca sinonim al înțelesului volumetric al formei) se supune relației *obiect = conținut + formă*. *Forma* devine a doua jumătate de *conținut* a oricărui obiect, proiectare „exterioară”, percepere vizuală a proiectării conținutului

obiectelor spațial -volumetrice, component activ al oricărui obiect și include două componente organice legate între ele: *forma interioară (structura)*; *organizarea material-spațială*; *forma activizată plastică*; *silueta*; *organizarea vizual-estetică*.

„Pentru determinarea acestor componente esențiale ale formei în arhitectură și design deseori se întrebuintează termenul de „*structură spațial volumetrică*””, (preluat în prezent în mai multe domenii ale compoziției plastice), prin care clar se subliniază rolul principalelor elemente materiale și compoziționale : *volumul (plinul) și spațiul (golul)* [5, p. 12]. Acest termen presupune precăutarea componentelor sale constituante: *structură, volum și spațiu*.

Noțiunea de compoziție spațial-volumetrică, deși mult mai complexă, se contopește cu cea de structură spațial-volumetrică, care, conform dicționarului explicativ (București, 1996), se definește ca „mod de organizare internă, de alcătuire a unui corp, a unui sistem; mod de asociere a componentelor unui corp sau a unui întreg organizat, caracterizat prin forma și dimensiunile fiecărui element component, cum și prin aranjarea lor unul față de celălalt”.

*Structura*, ca unul din mijloacele plastice de bază, se aplică începând de la formele plate, frontale cât și în cadrul formelor volumetrice și spațial-volumetrice, avându-se în vedere complexitatea ei logică, de construcție și tehnologică avansată. La baza organizării structurii compoziționale se află principiul transformării etapelor de acțiune și nivelelor structurale de dezvoltare a modelului.

„Structura determină construirea internă și volumul oricărei forme, și, prin urmare, condiționează plastica interioară și parțial-exterioară a compoziției” [3, p. 35]. „În cadrul artelor plastice termenului de *structură* i-ar fi binevenită și asocierea semantică a termenului de osatură, care în tehnică are sens de "schelet de rezistență al unei mașini" etc. Imaginea plastică posedă un asemenea "schelet de rezistență", care în unele opere este mai evidențiat, în altele este ascuns privirii, dar anume această "osatură" asigură "existența" imaginii ca sistem unitar la nivelul de constituire sistematică formală.” [1, p. 36]

În arta contemporană structura compozițională este scoasă la suprafață, descoperită, dezgolită în fața privitorului. Ea devine ușor perceptibilă cu precădere în operele abstracte și nonfigurative unde apare sub formă cât se poate de concretă a liniilor, fișiiilor, formelor dinamizate, iar uneori, în compozițiile spațial-volumetrice - sub forma carcaselor propriu-zise; "mai dificilă este depistarea *structurii* compoziționale în cadrul apereilor figurative, care au la bază reprezentări ale formelor lumii tangibile inclusive și a spațiului real" [Idem, p.37].

Pe lângă contrastele cromatice, de dimensiune, de formă, apare contrastul de volum și factură. *Apariția facturii* în cadrul unei compoziții, nu o desprinde automat de spațiul plastic planic, dar îi conferă un potențial exprimat de tendința de transformare în formă plastică volumetrică sau spațial-volumetrică. Cu cât factura este mai evidentă cu atât mai mult ea se apropie de relief; deși "compozițiile "desprinse de la plan", adică care posedă relief, deasemenea se consideră frontale" [6, p. 91] pentru că nu necesită schimbarea unghiului de vedere de la o parte, în ele *volumul deja se consideră mijloc plastic* de bază. Utilizarea facturii este succedată de aplicarea facturii-relief și a reliefului. Astfel factura și relieful (atât în compozițiile textile cât și în celelalte genuri ale artei) sunt o punte de trecere între compozițiile frontale, plate și cele volumetrice pentru că reprezintă un nivel primar în care forma plată capătă cea de-a treia dimensiune. Totuși "*Compoziția* preconizează orchestrarea într-un tot întreg nu numai a *formelor*, prin intermediul cărora se constituie imaginea, dar și a *spațiilor* dintre forme" [1, p. 11].

*Spațiu plastic* reprezintă o structură armonioasă și echilibrată, închisă sau deschisă, statică sau dinamică plană, în relief sau volumetrică, topologică sau tensională a imaginarului și elucidează datele fizice ale operei: suprafață, spațiu natural ca masă și gol, forma, poziția și dimensiunile lor etc., care sînt doar premisele materiale ale spațiului plastic. Spațiu plastic tridimensional, specific compozițiilor spațial-volumetrice, raportat ca noțiune la termenul „compoziție”, cu referință la compozițiile spațial-volumetrice constituie

ambianța în care se desfășoară forma volumetrică [Idem, p. 110].

Dacă compozițiile frontale operează cu reprezentări, simulări, interpretări ale imaginii formelor și spațiului, în compozițiile volumetrice și spațial-volumetrice spațiul este real iar formele - „tangibile”; orice volum ocupă un anumit spațiu, orice relație compozițională între formele volumetrice implică spațiul real dintre ele. Spațiul compozițiilor volumetrice și spațial-volumetrice poate fi clasificat în: *spațiul intern, propriu* (determinat de structura internă a obiectului compozițional); *spațiul-ambient* (reprezentat de ambientul în care aceasta se află).

Organizarea spațiului real în compozițiile spațial-volumetrice presupune aplicarea metodei complexului (simplu, compus) care la rîndul său implimentează legitățile plasice de compunere în proiectarea compozițiilor spațiale prin principiile sistemului de proiectare spațial-volumetrică descrise ulterior.

Activitatea creatorului în procesul creativ asupra unei compoziții spațial-volumetrice presupune mai multe etape complexe: *proiectarea și elaborarea compozițională; realizarea în material*.

*Proiectarea tridimensională* reprezintă un process ciclic în care se alternează analiza și sinteza la diferite niveluri de gîndire și acțiune : la nivelul ideii, la nivelul modelului, la nivelul mijloacelor de expresie. Acest tip de proiectare se *bazează* pe un complex de principii euristice, care sporesc efecivitatea procesului de rezolvare a problemelor nestereotipice: încercarea de a cuprinde condițiile problemei în general și a schița concepția de hotărîre a ei, a construi și verifica ipoteza, a determina direcția căutărilor etc. în baza memoriei, imaginației și intuiției se constituie imagini întregre artistico-plastice.

Proiectarea tridimensională este un model deosebit de gîndire și organizarea specifică a activității teoretice și creative, îndreptată spre modificarea mediului material uman. Planul teoretic și practic sunt strîns legate în această activitate, deoarece "experiența proiectării grăbește uniunea componentelor gîndirii logice și intuitive" [4, p. 44] iar aceste cele mai generale verigi ale procesului de gîndire sînt într-o unitate dialectică, se află pe

aceeași cale și interacționează în toate etapele proiectării de la idee pînă la realizarea proiectului.

Ceea ce integrează aceste domenii este activitatea constructiv-artistică care are tendința de a șterge hotarele între diferite domenii de cunoaștere, și contribuie la alegerea corectă a facturii, materialului, nivelului său de prelucrare, ajută realizării imaginii și formei artistico-plastice. Sistema de proiectare spațial-volumetrică este constituită din trei subsisteme. *Subsistema obiect-mediu*, *subsistema obiect-proces*; *subsistema morfologică* conține subsisteme de nivelul trei cu caracter structural și *de creare a formelor: spațial-volumetrică* (determină coordonarea tridimensională a componentelor și structurii obiectului), *tehnic-constructivă* (rezolvarea structurii spațiale prin mijloace material-constructive), *estetică* (conține mijloace de construcție și expresie a formei plastice: armonia, proporționarea, organizarea ritmică a culorii luminozității, tonului, facturii etc.).

Construirea sistemii *obiect-mediu* se realizează în baza a următoarelor principii: *principiul întregului și structuralității construcției spațiului intern de interpătrundere a spațiilor exterioare și interioare* (ce exprimă legătura interiorului cu mediul exterior).

Principiile de construire ale ansamblului obiect-mediu se supun principiilor sistemului proiecției armoniei obiect-mediu în care obiectul ca subsistemă intră în componența altei sisteme spațiale mult mai complicată; în comparație cu ea prima sistemă se manifestă ca component. "Proiectarea volumetrică apropie studentul de asimilarea proiectării sistemului ca metodă de proiectare, conform căreia *obiectele devin componente ale ansamblului*. Obiectul proiectat este unitate a sistemului, deci o astfel de componentă care asumă specificul funcțional al întregului" [4, p. 87]

Cu referință la sistemul proiectării și armonizării complexului de forme, autorul Barhin B. menționează: "formeii principale i se acordă funcția de centru static, și atunci obiectul este tratat ca volum insular, observat de jur-împrejur. În caz contrar asupra obiectului se impune calitatea de dominantă statică în adîncimea compoziției, în așa caz obiectul închide sistema și se percepe ca sprigin vizual.

în al treilea caz obiectul se include în panorama de construire a ansamblului -construcție liniară a obiectelor de aceeași "greutate", în fine obiectul se poate pomeni secundar în sistemă și tratarea lui trebuie să-i corespundă rolului" [Idem, p. 87]. Importanța lui este determinată de structură, scară, proporții și activizare plastică. Principiul *interacțiunii interiorului cu exteriorul* presupune că: forma exterioară a obiectului exprimă structura sa internă și interacționează cu alte obiecte ale mediului spațial în care obiectul dat se află.

Alegerea legăturilor structural-spațiale interioare și exterioare acționează hotărîtor asupra ideii constructive a proiectului cît și asupra metodelor compoziționale în general.

Organizarea spațial-volumetrică a obiectului se formează în cadrul suprapunerii a două subsisteme: ce caracterizează amplasarea lui în mediul extern și mediul său intern.

Subsistema *obiect-proces* include determinarea procesului și caracteristicii constructiv tehnologice cu caracter material-executiv de realizare a compozițiilor.

Subsistema *morfologică reprezintă crearea formelor spațial-volumetrice; determinarea caracteristicii tehnico-constructive a compoziției; subsistema esteticului*.

Despre compoziția spațial-volumetrică Golubieva O. A. spunea: "este culminația posibilităților creative" [6, p. 106]. În procesul de creație elaborarea compozițiilor spațial-volumetrice va parcurge următoarele etape:

*Determinarea caracteristicii tehnico-constructive a compoziției* este posibilă numai în rezultatul asimilării mijloacelor materiale, constructive, a specificului lor tehnologic și plastic. Poate include etapa primară de probă în material - machetarea.

*Proiectarea artistică* se bazează pe un masiv vast de operații necreative de realizare a modelului proiectului [4, p. 57].

*Modelarea spațial - volumetrică* a obiectelor sau machetarea ca metodă este un mijloc activ de educație plastică și are prioritate față de mijloacele grafice; ea constă în transformarea, în baza reprezentării sale grafice, a chipului conceptual a viitorului obiect; pe cînd în modelarea grafică ideea se transmite prin suprapunerea planului, tăieturii și fasadei, prin

activitatea de machetare, cu obiectele acest lucru se întâmplă mai repede; în machetă idea creativă a autorului se materializează capătă expresii intuitive.

*Scopurile machetării:* să colaboreze prin căutare artistică, să constituie verificarea geometrică și intuitivă a construcției spațial-volumetrică, compoziției și organizării structurale a obiectului și grupului de obiecte, să constituie o verificare experimentală și să se servească drept ilustrație intuitivă a rezultatului final.

De la primele etape ale căutării creative, schișind cele mai generale contururi ale viitorului obiect se aplică începutul *estetic* al logicii creării formei. Esteticul coordonează toate elementele unității sale: organizarea spațial-volumetrică, constructivă și funcțional-planică (în caz de necesitate).

*Realizarea tehnologică* a proiectului definitivat constituie un proces în care prevalează caracterul tehnologic. Totuși trebuie de menționat tehnica nu este doar expresia ideilor noastre artistice, ci și izvor de inspirație și înnoire a concepției noastre despre formă. Realizarea tehnologică îmbogățește fantezia personalității creatoare (studentului), o completează cu noi idei.

Aplicarea analizei și sintezei, inducției și deducției în procesul de construcție a modelului obiectului atinge claritatea funcțională, structurală și integritatea compozițională la nivel creator.

*Sinteza* unește diferite aspecte ale problematicei propuse și se referă la diferite principii și metode de proiectare.

*Produsele fanteziei creatorului*, la prima etapă de elaborare, sunt sărace în nuanțe și însemnătate pentru ca să poată reda o idee integral. Formele simple pot fi activate cu ajutorul imaginației creatorului în domeniul artelor plastice. Imaginația le transformă în chipuri tridimensionale concrete ale spațiului și formelor plastice din care se poate asambla în minte obiectul gândit.

*Procesul elaborării compozițiilor volumetrică creative artistice* este dependent și de mecanismul memoriei, care acordă asistență reproductivă în vederea alegerii materialului asimilat anterior de psihic. Imaginația este un mecanism cu acțiune productivă care

îmbogățește conținutul, dezvoltă și reconstruiește formele cunoscute anterior, contribuie la găsirea noilor legături, asocieri și idei. Dacă imaginația e în stare să organizeze artistic situația existentă, intuiția organizează alta nouă. Imaginația și intuiția sunt în continuă interpătrundere și concomitent interacționează în procesul de creație în domeniul artelor plastice.

Însemnătate deosebită în procesul elaborării formelor spațial-volumetrică se cuvine să fie acordată bazelor compoziției spațial-volumetrică reprezentate de geneza formelor geometrice de bază și *metodele de transformare a formelor geometrice inițiale*:

- *rațional-logice* (prin principiul de combinare și racordare prin divizare);
- *intuitiv-logice* (prin metoda înscrierii în formă).

Personalitatea creatoare ce realizează compoziții spațial-volumetrică se impun calitățile suplimentare necesare precum:

- *acumularea cunoștințelor în baza strânselor legături interdisciplinare;*
- *posedarea capacităților de proiectare și modelare după cerințele complexului și sistemului;*
- *înalt nivel de pregătire științifico-teoretică cu antrenarea cunoștințelor din domenii tangente;*
- *capacitate de proiectare a mediului spațiului material după legitățile armoniei și unității;*
- *înțelegerea legităților de dezvoltare obștească în baza materialismului dialectic și istoric;*
- *posedarea viziunilor artistice, metodelor și gândirii creative, măiestriei compoziționale și cunoștințelor profesionaliste, nivelului înalt de cultură și necesități constante de activitate creativă profesionistă.*

Deci, complexitatea mijloacelor plastice și artistice de expresie stau la baza sistemului etapelor proiectării spațial-volumetrică. Aceste etape sunt generalizate de către Barhin B. G.:

- *clauzura* - are ca scop obținerea închipuirii crude, elementare despre obiectul proiectat;



- *schita-idee* - modelul se exprimă într-o formă semiintuitivă a ipotezei inițiale, scopul etapei constă în limitarea domeniului căutării și transformarea proiectării în situație problematică;
- *schita inițială* - include analiza și sinteza unui șir de variante, în rezultatul cărora se realizează generalizarea lor sub forma primei schițe-proiect [4, p. 44,63].

În calitate de metode de căutare și obținere a formelor noi B. G. Barhin menționează: *asocierea, transformarea, inversia* [4, p. 41].

- *Asocierea* presupune orientarea la atributele naturii, determinarea unor caracteristici de bază a formelor naturale, stilizarea lor și prezentarea într-un mod artistico-plastic asociativ inovator;

- *Transformarea* este un proces ce constă în alegerea unei sau câtorva forme (de forme plane sau corpuri geometrice, simple sau care au fost deja anterior transformate) și aplicarea asupra lor a procedeele de transformare precum secționarea, alunecarea, alipirea, răsucirea, desecarea, înscrierea în altă formă, diverse combinații între aceste procedee racordate la cele două proiecții de bază în cazul formei volumetrice;

- *Inversia* este o metodă ce poate fi aplicată în timpul procesului de căutare a formelor noi și presupune a prelua "un punct de vedere de la o parte", întoarcerea la o poziție inițială, schimbarea problematicii artistico-plastice.

Astfel legitățile de creare a formelor volumetrice și spațial-volumetrice se supun unor etape de elaborare:

1. *modelare grafică* (schițe, crochiuri, scheme, proiecții ce reflectă starea obiectului în diferite etape ale proiectării);
2. *machetarea sau modelarea obiectului* (constă în exprimarea spațial - volumetrică a ideii despre original);
3. *modelarea logico-matematică* (realizarea propriu-zisă la scară a compoziției) [4, p. 57].

Elaborarea structurilor volumetrice va parcurge următoarele etape: *elaborarea*

*structurilor frontale și elaborarea structurilor volumetrice.*

*Prima etapă reprezintă elaborarea structurilor frontale prin aplicarea creativă ale următoarelor metode:*

1. *Elaborarea formelor structurale frontale de bază:*

- Elaborarea formelor plastice (liber desenate, intuitive);
- Înscrierea formei plastice, liber desenate în forma geometrică de bază (forma de bază – forma geometrică pătrat, cerc, dreptunghi, triunghi, elipse etc);
- Înscrierea formei geometrice în forma geometrică de bază;

2. *Structurarea, activizarea formei geometrice de bază cu formele plastice:*

- Activizarea în linii frânte;
- Activizarea în linii curbe;
- Activizarea cu forme geometrice;
- Activizarea cu forme plastice elaborate, noi;

Forma de bază, elaborată în procesul de creație este executată din metal, lemn și reprezintă carcasul simplu-frontal. Structurarea și activizarea formei de bază a compoziției frontale este executat din materiale numite mai sus (metal, lemn).

3. *Executarea lucrărilor creative în tehnologii din domeniul artei textile* (imprimeu, tapiserie, broderie);

4. *Aplicarea produselor textile în procesul activizării formei-carcas frontale elaborate de studenți.*

*Etapă a doua reprezintă elaborarea structurilor volumetrice:*

1. *Elaborarea formelor spațial-volumetrice prin metoda de transformare de la forme frontale la forme spațiale:*

- *pătratul se va transforma în cub;*
- *dreptunghiul se va transforma în paralelogram;*
- *cercul se va transforma în sferă, conus;*
- *triunghiul se va transforma în priză;*

2. *Structurarea, activizarea formei geometrice de bază volumetrice cu*



*formele plastice liber elaborate din forme simple (linie, linie curbă, linie frântă), figuri geometrice (patrat, cerc, dreptunghi);*

3. *Executarea lucrărilor creative în tehnologii din domeniul artei textile (imprimeu, tapiserie, broderie);*
4. *Aplicarea produselor textile în procesul activizării formei-carcas frontale elaborate de studenți.*

Menționăm că atât mijloacele de expresie plastică cât și procedeele și principiile de organizare compozițională nu au un caracter strict matematic, ci se datorează proceselor și fenomenelor psihice precum *imaginația, memoria, analiza și sinteza, fantezia* ș.a. care poartă un caracter individual. Crearea compozițiilor structurale spațial-volumetrică este un proces integru manifestat la nivel:

- *artistico-plastic* (prin aplicarea legităților, principiilor și mijloacelor plastice ale expresiei artistice bidimensionale asimilate și aplicate pe toate coordonatele spațiale volumului și spațiului pentru organizarea compozițională);
- *psihologic* (cu nivel de percepție și fantezie creatoare absolut individualizat, ce determină în consecință stiluri și maniere specifice fiecărui autor);
- *tehnologic* (îmbogățit cu mijloace materiale inovatoare în condițiile tendințelor artei contemporane de sinteză a artelor), care necesită cunoașterea și operarea cu toate mijloacele plastice de expresie, aplicarea principiilor și metodelor de structurare compozițională atât în plan cât și în spațiu și impune autorului o pregătire artistică specială.

Elaborarea structurilor frontale și spațial-volumetrică contribuie la ridicarea nivelului creativ în procesul dezvoltării creativității

artistice la studenți. Tema propusă este aprobată la temele de studiu la obiectul „Imprimeu artistic-batic” în cadrul programei experimentale. Cercetarea noastră a demonstrat importanța „elaborării formelor frontale și spațial-volumetrică” în procesul dezvoltării personalității creatoare a studentului, viitorul profesor de artă plastică.

#### Bibliografie:

1. Spânu Constantin, *Bazele Modelării Artistice*, Universitatea Tehnică a Moldovei, Facultatea de Industria Ușoară, Chișinău TEHNICA-INFO, 2001, 120 p.
2. Dumitrescu Zamfir, *Structuri geometrice structuri plastice*, Editura Meridiane, București, 1984, 221 p.
3. Uvarova Ala, *Metodologia aplicării bazelor compoziției decorative în procesul pregătirii profesionale a studenților de la facultățile de arte plastice (în baza materialului cursului „Tapiserie artistică”)*, autoreferatul tezei de doctor în pedagogie, Chișinău 2005, 21p.
4. Бархин Б.Г, *Методика архитектурного проектирования*, Москва «Стройиздат», 1982, 222 стр.
5. Божко Ю.Г., *Архитектура и комбинаторика формообразования*, Киев «Выща школа», 1991, 244стр
6. Голубева О.Л, *Основы композиции. «Изобразительное искусство»*, Москва 2001, 119стр.
7. Уварова Алла, *Применение основ декоративной композиции в профессиональной подготовке студентов по художественному ткачеству*, (методические рекомендации для учителей и студентов по специальности изобразительное искусство), Факультет изобразительного искусства и дизайна, Кишинев 2004, 59стр.

## RECEPTAREA ȘI ÎNȚELEGEREA MESAJULUI VERBAL ÎN CADRUL OREI DE LIMBĂ ROMÂNĂ

Popovici Angela ,  
dr. în filologie.

Învățarea limbii române pune astăzi probleme variate și dificile. Predarea-învățarea limbii române nematerne, presupune transmiterea de cunoștințe lingvistice, ca și crearea de automatisme care să permită elevilor folosirea spontană a limbii respective. În același timp, ea urmărește dobândirea de către aceștia a unui nou mod de a gândi și de a se exprima în limba studiată.

Metodologia predării limbii române este cea care indică mijloacele adecvate prezentării, formării, fixării, clasificării și controlului limbii predate elevilor. Transmiterea de cunoștințe se va face sistematic și progresiv, ținându-se cont de vârsta, psihologia și limba maternă a elevului, precum și de cunoștințele anterior dobândite.

Lingviștii contemporani sînt de acord cu afirmația că realitatea vie a unei limbi este comunicarea orală. Psihologii confirmă și ei punctul de vedere al lingviștilor.

„*A începe prin oral, înseamnă a urma ordinea naturală, istorică și genetică*”, scria G.Capelle în articolul său „Les apports de la linguistique moderne à l’enseignement des langues”.

Din acest punct de vedere; acest principiu se concentrează mai întâi într-o etapă audio-linguală introductivă în cursul căreia elevii învață să asculte și să vorbească. Ei dobîndesc în acest fel sistemul fonologic al limbii studiate. Dacă ne axăm pe acest principiu, vom conchide că numai atunci cînd elevului îi vor fi formate competențele de audiere și articulare corectă se poate introduce scrisul. Abordarea prematură ori simultană a limbii scrise înseamnă crearea unor dificultăți de percepție auditivă și de articulare corectă, implicit a unor dificultăți de traducere. S-a observat din experiența activității pedagogice că învățarea orală a limbii este adesea compromisă dacă se începe prin studiul limbii scrise sau chiar dacă abordează simultan studiul celor două coduri, scris și oral.

„*Limbaajul este un ansamblu complex de procese - rezultat al unei activități psihice*”, susține T.

Slama-Cazacu, care asigură însușirea și utilizarea corectă a unei anumite limbi (7, p. 56). Limba este constituită din sistemul gramatical, lexical, fonetic și din auxiliarele „extralingvistice”. Limba este creația, dar și fundamentul limbajului, instrument și totodată rezultat al activității de comunicare. Forma cea mai obișnuită de manifestare a limbajului este vorbirea. Deoarece vorbirea conține și auxiliare extralingvistice (mimica, gesturile, expresiile prin mișcările trupului), ea este forma concretă în care se manifestă limba.

Tipurile de vorbire, în funcție de receptarea sau emiterea enunțului, se clasifică în receptivă și productivă. Prin cele receptivă – audiere și citire – elevul realizează receptarea informației cu prelucrarea semnificativă ulterioară a enunțului, iar prin cele productivă- vorbire și scriere – emite enunțul vorbirii.

În sens larg, „*a recepta*” este acțiunea de a prinde, a înregistra, a primi, a capta unde sonore (2, p. 900).

„Pentru *a recepta* trebuie să existe o intenție de comunicare, adică să fii dispus, pe de o parte, să percepi manifestările cuiva drept fapte de limbaj, iar pe de alta, să le atribui un înțeles” (7, p. 106).

„Cînd copilul învață mai multe limbi deodată, în perioada de început se pot petrece contaminări reciproce. Cînd însă limbile respective sînt vorbite în același timp de către persoane cu importanță afectivă identică, limbile nu se mai contaminatează, ci sînt învățate în proporție egală, fără preferințe și modificări” (7, p. 165).

În trecut limbajul a fost de obicei considerat numai ca proces de exprimare și cercetat în deosebi din această perspectivă. Ipoteza „*receptare*” a fost rareori luată în considerație. S-a amintit uneori în treacăt că există două momente în „vorbire”, făcîndu-se considerații mai ales pe plan lingvistic, ori s-a menționat importanța acestui fapt, fără a se trage consecințele implicate în existența relației semnale și fără a se situa studiul limbajului în

această perspectivă. Momentul emiterii este o exprimare care are scopul de a transmite un conținut psihic altuia, receptarea se manifestă printr-un interes față de expresia vorbitorului.

„Dacă emițătorul nu se va exprima corect, receptorul nu va putea sesiza valoarea precisă a expresiilor. Nu vorbele „frumoase” sînt ținta limbajului, ci exprimarea justă a stării psihice proprii, pe care emițătorul intenționează să o comunice cuiva” (4, p. 20).

Audierea are o legătură strînsă cu vorbirea fiindcă „pentru a putea recepționa și interpreta un semn ca atare, trebuie și să-l poți produce”, autocontrolul „producerii semnelor” este baza comună pentru audiere (4, p. 25). Auditorul, recepționînd vorbirea, transformă cu ajutorul analizatorului motor modelele auditive în cele articulatorii. Între analizatorul auditiv și cel motor se stabilește o strînsă legătură funcțională (3, p. 8). În procesul audierii analizatorul vizual facilitează receptarea și înțelegerea vorbirii la auz, ceea ce este foarte important în cadrul unei lecții. Astfel de suporturi, cum sînt textul, mimica, desenul, întăresc percepția auditivă, facilitează vorbirea interioară și înțelegerea sensului vorbirii.

În procesul *receptării mesajului*, consideră A. Mironova, (6, p.130), fraza ca entitate a receptării este înțeleasă nu prin intermediul analizării și sintezei ulterioare a cuvintelor din care este compusă, ci în urma examinării semnelor informative.

Unul din cele mai importante mijloace ale expresiei verbale îl constituie *intonația* care constituie în actul comunicării o autostăpînire și reglare a exprimării, căci ea posedă „calități recepționale”, datorită cărora elevul poate segmenta vorbirea în blocuri sintactice, înțelege legătura dintre părțile frazei și, respectiv, poate să perceapă conținutul. V. Artiomov susține că intonația îndeplinește următoarele funcții: comunicativă, sintactică, logică și modală (1, p. 215).

În procesul de *receptare a mesajelor verbale* se recunoaște, mai întîi de toate, planul comunicativ al celor expuse, intonația fiind unul din semnele structurale distincte potrivit cărora se deosebesc propozițiile după tipurile lor comunicative: enunțiative, interogative, exclamative.

Această „mimică vocală” schimbă sensul frazei astfel încît același cuvînt să aibă valori diverse - de bucurie sau de depresiune, de indiferență sau de plictiseală. Un text greu de înțeles poate deveni mai ușor elevului, dacă este citit cu o intonație justă, deci cuvintele capătă semnificațiile actuale, iar sensul general e sesizat chiar înainte de a se ajunge la sfîrșitul textului, datorită intonației. În lectură intonația e o dovadă de înțelegere a textului, de surprindere a sensului. (7, p. 258). Pentru a fi auzit, ascultat și înțeles, profesorul trebuie să trezească atenția elevilor de a participa la discuție. El trebuie să fie un bun emițent al mesajului (stăpînind, de asemenea, perfect vocea și articulația cuvintelor), va urmări ca discursul să poată realiza o imagine fermă și sigură. Rolul cel mai important în înțelegerea sensului îl joacă *accentul fonetic*, care poate cădea pe orice parte a unui cuvînt, fraze. Pentru înțelegerea mesajului, susține A. Luria, trebuie însușit sistemul fonematic și elementele lexicale ale limbii; asimilarea sensului construcțiilor logico-gramaticale din care e compus mesajul (5, p. 295). Dacă prin *auz intonațional* se subînțelege capacitatea de receptare a structurii intonaționale a frazei și raportarea corectă la varianta intonațională a acesteia, atunci prin *auz fonematic* se are în vedere capacitatea de a deosebi sunetele vorbirii și de a le identifica cu fonemele respective. Auzul fonematic, la fel ca intonația, este necesar nu doar pentru formarea respectivelor modele acustico-articulatorii, ci și pentru aplicarea etaloanelor deja memorizate în timpul recunoașterii noilor mesaje.

*Ritmul*, de asemenea, constituie un mijloc de organizare în timp, care creează relații de asemănare în interiorul ansamblului, dar și de opoziții. (7, p. 261). *Pauzele*, în cadrul ritmului, conturează și ajută ierarhizarea, micșorîndu-se între cuvintele ce urmează să apară mai sude.

Pentru îmbogățirea expresiei în comunicarea orală se mai adaugă mimica feței – în special a ochilor sau gesturi de arătare spre obiectele din jur, uneori din economisirea timpului necesar spre a emite cuvinte.

Exprimarea nu este independentă și nici completă, fără înțelegerea scopului împlinit în ea, și anume receptarea corectă, adică înțelegerea sensului expresiei de către auditori.

*Receptarea* este un proces dinamic, activ și complex, ea necesită o activitate vie, conștientă, o atenție susținută și chiar un efort care trece neobservat de obicei, deoarece a devenit banal, - pentru a aduna toate datele necesare înțelegerii unei expresii. Receptorul trebuie să fie atent la toate „informațiile” suplimentare pe care le poate primi, să selecteze mesajul propriu-zis, să recurgă și la informațiile adiționale date de voce, de gesturi, de mimică.

„A citi, a auzi înseamnă a traduce”, spunea Anatole France: receptorul interpretează deseori prin raportarea nu la sistemul de coordonate al expresiei, ci la sistemul său personal (poate să nu fie atent la o iluzie, să neglijeze una dintre coordonate sau să adauge ceva care nu intrase în intenție).

Deci, în procesul de audiere avem nevoie de auditori atenți care vor ști să înțeleagă clar care e sesizarea sensului total al informației. Legea înțelegerii în limbaj o constituie referința la organizarea contextuală.

Luând ca bază poziția limbajului, care presupune formarea unei competențe de comunicare, cercetătorii A.A.Leontiev, T.Slama-Cazacu, S.Marcus, N.Ghez, E.I.Passov, L.Șoitu relevă că prin modelarea contextului al experienței lingvistice și al cunoștințelor acumulate elevul alolingv poate deveni „stăpîn pe realitatea de comunicare”, evidențiind modele, generînd „mesaje” în scopul transmiterii sau solicitării informației necesare.

Receptarea unui text întreg depinde de înțelegerea legăturii predicative a propoziției, de structura compozițional-semantică, de stil, de gen. Deoarece înțelegerea vorbirii la auz poartă un caracter graduar, se pot deosebi următoarele niveluri:

- ❖ nivelul înțelegerii fragmentare;
- ❖ nivelul înțelegerii globale;
- ❖ nivelul înțelegerii detaliate;
- ❖ nivelul înțelegerii critice.

Nivelul de profunzime și de amploare al înțelegerii se elaborează doar la trei niveluri de complexitate, cu ajutorul cărora poate fi evaluată și înțelegerea fragmentară.

Înțelegerea globală a textului se realizează cu ajutorul alegerii din mai multe variante propuse a răspunsului corect la întrebare. Nivelul înțelegerii detaliate se stabilește prin înlăturarea

lacunelor, discuție pe întrebări, repovestiri, elaborarea unui plan desfășurat etc. Nivelul înțelegerii critice este legat de evaluarea celor audiate, de evidențierea informației de bază, de comentarea și discutarea acesteia, de rezolvarea situațiilor-problemă etc.

Perceperea vorbirii la auz prezintă pentru ascultători anumite dificultăți: receptarea informației o singură dată, reținerea întregii informații, includerea faptelor în contextul general, înțelegerea motivelor și al sensului ascuns al mesajului. Pentru depășirea acestor dificultăți sînt necesare: o bună orientare, atenție, interes față de tema mesajului, o anumită viteză a prelucrării cognitive a informației. Pentru a exprima un mesaj astfel încît să poată fi înțeles, elevii trebuie să fie siguri nu numai de faptul că scopul lor e clar și coerent, ci și de faptul că mijloacele de limbă folosite sînt adecvate situației concrete de vorbire.

Experiența pedagogică vine să confirme faptul că numai în procesul de receptare la auz a limbii vii se formează deprinderea de audiere, care este un aspect receptiv al activității verbale. Deci, în cadrul orei de limbă română, profesorul va asigura și oferi pentru audiere texte din diverse sfere de activitate și va orienta elevii ca receptarea auditivă a mesajului să aibă loc în situații reale de comunicare sau baza auditivă îi ajută pe elevi să-și dezvolte propriile abilități de exprimare orală, să acumuleze un bagaj mare de cunoștințe privind cultura, istoria, obiceiurile poporului care vorbește această limbă.

Este cunoscut faptul că la baza studierii unei limbi străine stă principiul comunicativ, iar acesta se va realiza numai dacă elevii vor percepe și vor înțelege cele spuse de interlocutor, or dezvoltarea percepției contribuie la formarea competenței comunicative.

#### ANNOTATION

*The audition is an dynamic sistem, active and complex, that needs an energic activity.*

*The most significant sign it constitutes the intonation, due this the pupil can be perceptible to the content of the listened message.*

*The audition of a text depends on understanding the predicative bundle of a sentence, of the coaching degree of the pupils. Only in the audition process of the language the audition habit is created. An succesufull*



*audition will contribute at the creation of communication competence.*

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Артёмов, В. Психология обучения иностранным языкам. Москва: Советская Энциклопедия, 1966;
2. Dicționarul Explicativ al Limbii Române. ed. II-a, București, Editura Univers Enciclopedic, 1998;
3. Запорожец, А. Восприятие и действие. Москва: Просвещение, 1967;
4. Зимняя, И. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории. Москва: Просвещение, 1991;
5. Лурия, А. Психология восприятия. Изд. Московского Университета, 1973;
6. Миронова, С. Развитие речи младшего школьника на логопедических занятиях. Москва: Просвещение, 1991;
7. Slama-Cazacu, T. Introducere în psiholingvistică. București: Editura Științifică, 1968;
8. Устинова, В. Об оптимальном количестве предъявлений на слух. Москва: Наука, 1970.

#### METAFORA SPORTIVĂ ÎN PRESA ROMÂNEASCĂ ACTUALĂ

**Aura Bărică,**

Universitatea Tehnică de Construcții București

**Abstract:** The purpose of the paper is to illustrate the presence of sports metaphors in Romanian mass media. The theory applied is that of Lakoff and Johnson (1989) regarding conceptual metaphors. Sport is very popular and familiar nowadays. Sport newspapers have a huge circulation and popularity. Football, basketball, volleyball are the most likely to be used metaphorically. The presence of sports metaphors makes newspapers more attractive and challenging for the reader.

Sportul este fenomenul social care suscită, probabil, interesul cel mai larg și care trezește cele mai aprinse pasiuni. Dacă această afirmație are nevoie de o demonstrație, indicii solide vin chiar din zona media: evenimentele din acest domeniu (campionate, olimpiade) înregistrează audiențe record, iar publicațiile sportive au tiraje impresionanți<sup>1</sup>. Corelate cu acestea, un argument convingător sunt sumele, adesea colosale, vehiculate în relația dintre sport și industria publicității. „Sportul-rege” din aceste puncte de vedere este, desigur, fotbalul, dar „monarhul” nu este aici unul absolut: în funcție și de aria geografică, discipline precum

baschetul, rugby-ul, fotbalul american sau cricketul întrunesc destule sufragii.

Așa cum am relevat în materialele anterioare, funcționarea metaforizării conceptuale presupune, ca principiu, plasarea în poziția domeniului-sursă a unui fenomen concret, mai apropiat de experiența corporală – motorie sau senzorială – decât domeniul-țintă, caracterizat, corespunzător, de un grad mai mare de complexitate sau abstractizare.

Ca sursă a metaforizării, sportul pare să întrunească prin excelență condiția corporalității. Cu excepția șahului, el însuși desemnat prin sintagma cu nuanță metaforică de „sport al minții”, toate sporturile se bazează pe calități și abilități fizice. Totuși, reducerea sportului, ca experiență, la pura corporalitate ar fi o greșală. Dincolo de faptul că îndemânările pe care le presupune sunt adesea suficient de elaborate, se cuvine ținut seama de un aspect important: întrecerea sportivă (caracterul competițional fiind o altă trăsătură definitorie a sportului) este guvernată întotdeauna de reguli.

Relativa abundență, în mass-media, a metaforelor care au ca sursă sportul s-ar putea explica, așadar, prin această bivalență remarcabilă a domeniului: univers în care corpul ocupă un loc central și, deopotrivă, spațiu al

<sup>1</sup> Adesea mai mari decât cele ale publicațiilor de profil generalist. În România, cotidianul cu cel mai mare tiraj este Gazeta sporturilor



regulilor, mai precis al colaborării și confruntării reglementate. Este grăitoare, în acest sens, desemnarea sportului ca „imagine” sau „metaforă a vieții”.

Popularitatea sportului, explicabilă probabil și prin complementaritatea susmenționată, stimulează, la rândul ei, recursul la metafore sportive în discursurile care aspiră la o audiență largită. Calității de domeniu relativ „corporal” i se adaugă cea a familiarității: pentru majoritatea oamenilor, un meci de fotbal este, probabil, mai ușor de înțeles decât o confruntare în jurul unei mize politice, iar folosirea unor termeni fotbalistici în discursurile pe marginea celei din urmă este aptă să inducă un sentiment de confort cognitiv.

În mass-media din România precum și în discursul politic autohton, în mod previzibil, fotbalul pare să fie sportul care funcționează cel mai frecvent ca domeniu-sursă. O distincție valabilă pentru toate disciplinele sportive-surse ale metaforelor conceptuale este cea între aspectele care țin de cadrul regulamentar și procedeele tehnice ale jocului ca atare. Elemente care țin de cel dintâi par să predomine: offside (=situație neregulamentară), fault(=abuz, procedeu neregulamentar), cartonaș galben (=avertisment)/roșu (=eliminare). „«Traianviratul» de la PD este istorie. Blaga, lăsat în **offside** de democrați în ofensiva împotriva lui Tăriceanu” (*Gardianul*, 5 noiembrie 2007), „Cioroianu, din nou în **offside** protocolar” (*Ziua*, 13 martie 2008), „Cei nouă judecători ai Curții Constituționale a României (CCR) s-au transformat în ultimul an, din arbitri neutri tocmiți să dea **cartonașe roșii** în numele Constituției, în actori-jucători care fac cărțile în viața politică a țării. Pot **faulta** orice instituție, dar nu pot fi **faultați** de nimeni.” (*România liberă*, 11 februarie 2008), „Monica Macovei: România a primit **cartonaș roșu** de la CE pentru cazuri de mare corupție. Comisia Europeană vrea să vadă Justiția la treabă, nu la vânatoare de vrăjitoare” (*Gardianul*, 27 octombrie 2005). Nu lipsesc inovațiile: „Mircea Geoană, liderul PSD: Olli Rehn ne-a dat **cartonașul portocaliu** pentru meciul anticipatelor” (*Gardianul*, 6 noiembrie 2007). „Galbenul” devine aici din „ultim”, „penultim avertisment”, „portocaliu” conotând astfel atât îngăduința (la limită) a „arbitrului” cât și

urgența schimbării de conduită a „jucătorului” vizat.

Un alt termen din domeniul sportiv folosit metaforic și pentru alte domenii este „arbitru”: „Guvernul, **arbitru** între Funar și Consiliul Local” (*Gardianul*, 6 noiembrie 2007), „Sindicaliștii vor ambasada SUA ca **arbitru**” (*Adevărul*, 19 martie 2007).

Prezența unor metafore care au ca sursă „sportul minții” întărește ideea centralității regulilor (jocului) în această categorie a metaforei conceptuale: (a da) șah = (a pune în) dificultate; provocare, pericol iminent pentru oponent, mat = victorie (obținută prin calcul, printr-o succesiune de pași), mutare = acțiune: „Cu ajutorul televiziunilor care fac agenda publică autohtonă, Antenele lui Voiculescu și Realitatea lui Vântu, cu sprijinul cercurilor de afaceri cu influența politică și mediatică și cu suportul PSD, PRM și PC, Călin Popescu Tăriceanu planifică mutarea prin care **sa-l facă mat** pe Traian Băsescu.” (*România liberă*, 25 ianuarie 2007, „**Mat** la Băsescu sau **mat** la Tăriceanu?”) „Băsescu **dă șah cu (s)pionul**” (*România liberă*, 27 noiembrie 2007), „Totul se trage de la incapacitatea PSD de a-și asuma fie riscul alegerilor anticipate, fie pe cel de a deveni indirect **pion pe tabla de șah** a președintelui.” (*România liberă*, 8 iunie 2007), „Președintele Băsescu își dă seama, cu oarecare întârziere, că nu mai poate face față luptelor politice bazându-se doar pe propriile intuiții și **mutări de șah**. Revelația are loc, probabil, în contextul operației de preschimbare a premierului din simplul **băiat de mingi** în bărbatul de stat hotărât să câștige orice **bătălie** care i-ar putea pune în pericol fotoliul, dar și în contextul **bătăliilor** pierdute de Palatul Cotroceni în fața Palatului Victoria, cu speranța că **războiul** încă nu s-a decis.” (*România liberă*, 16 martie 2007). Remarcăm în acest exemplu prezența metaforei sportive în contexte în care apare și metafora războiului. „Băiat de mingi” desemnează, depreciativ, un participant cu un rol marginal.

În privința procedeeelor, intrate în uz sunt: „a pasa” (din colaborare firească în cadrul jocului, prin metaforizare ajunge să desemneze un mod de a scăpa de o problemă); „a dribla” (o ocoli o problemă); „a face slalom printre...” „a para”, „a jongla”, „a ridica la fileu”: „Este cazul unor tineri din Bârlad care, pentru a putea

**dribla** decizia P.S. Ioachim Vasluiuanul, episcopul Hușilor, s-au văzut nevoiți să ia taxiul și să se duca la Galați, ca să-și poată pune pirostriile.” (*România liberă*, 26 iunie 2006), „Ei posedă, în cel mai bun caz, o dexteritate în reacții și o capacitate de a **combina pe spații înguste**, ca să vorbim ca în sport” (*Dilema Veche*, 10-16 ianuarie 2008), „Maneava restaurărilor bugetare: Vasile Turcu **centrează**, Ludovic Spiess o încasează – Începând de luna viitoare, Curtea de Conturi va declanșa controlul la Opera Română” (*Gardianul*, 6 noiembrie 2007), „Fosta conducere a Rafo, acuzată că a **jonglat** cu acțiunile de la Electrocarbon Slatina” (*Gardianul*, 16 iulie 2004), „După un **slalom** juridic ingenios, premierul Tăriceanu a reușit să-l impună tot pe omul lui în fruntea Autorității Naționale pentru Reglementare în Comunicații și Tehnologia Informației (ANRCTI).” (*România liberă*, 4 ianuarie 2007), „Social-democrații au precizat, într-un comunicat, că Băsescu și Tăriceanu își **pasează** reciproc responsabilitatea pentru cheltuirea unei sume uriașe – 300 de milioane de euro, suma estimată de PSD – în scopul achiziționării unor aeronave sofisticate.” (*România liberă*, 25 iulie 2007), „Gigi Becali **parează** atacurile lui Hagi” (*Atac*, 6 aprilie 2008).

Se constată că, în comparație cu aspectele regulamentare metaforizate, în cazul procedeele tehnice în relația dintre sursă și țintă intervin devieri semantice mai pronunțate: astfel, în cazul lui „a pasa”, un procedeu reprezentând o colaborare firească în cadrul jocului – transmiterea balonului către un coechipier – corespunde, prin metaforizare, unui mod de a scăpa de o problemă; „a dribla” ajunge să desemneze ocolirea unei probleme; ș.a.m.d.

Alături de recuzita regulamentară și de procedee, o altă sursă este constituită de cadrul spectacolului sportiv: „tribunele”, „peluzele” și „galeria”, desemnând, literal, părți ale stadionului, respectiv grupuri de suporterii, sunt folosite pentru a îi desemna pe cei care asistă, pasiv sau implicați exclusiv vocal, la o confruntare: „Dacă nu veți avea tăria să vă călcați pe inimă punând capăt circuitului politic la care asistăm de atâta timp, România va cădea pradă unor demagogi și profitori din **galeria** Partidului Social Democrat, de care tocmai am scăpat – e adevărat, tot datorită talentului

dumneavoastră politic.” (*România liberă*, 3 februarie 2007).

„Pe tușă” indică scoaterea din joc: „**Pe tușă** a rămas și consilierul județean Traian Stancu, vicepreședinte al filialei, dar și vicepreședintele organizației județene de tineret, Raul Dan Crăciun.” (*România liberă*, 10 ianuarie 2007). „A înscrie”, „a marca” (și „a egala”) semnifică reușite (de moment, într-o confruntare cu rezultat încă nedecis), iar scorul apare, generic, ca un mod de cuantificare a evoluției raporturilor într-o confruntare: „1-0...”: „Tăriceanu **egalează scorul** prin **autogolul** lui Băsescu” (*Săptămâna Financiară*, 29 ianuarie 2007) „Promisiunea ANI ne-a mărit **scorul**” (*România liberă*, 11 ianuarie 2007), „PD **egalează** PNL și UDMR” (*Business Standard*, 1 aprilie 2008)

Discipline sportive care apar relativ frecvent ca domeniu sursă: cursele atletice, cele de cai: „«Iancu și Gigi vorbesc mult. Dar nu există om tare pe pământ. Toți, din **armăsari de cursă lungă, au murit gloabe**. Nici măcar Ceaușescu, spaima țării, nu a fost tare. Până la urmă nu i-au putut număra nici gloanțele din piept. Le dau un sfat: să pună batista pe țambal», a replicat și Corleone.” (*Adevărul*, 19 martie 2008)

Metafora sportivă este întâlnită cu precădere, dar nu exclusiv, în contexte legate de viața politică (ca scenă a confruntării prin excelență, într-o societate democratică), fiind preluată adesea de jurnaliști din discursurile politicianilor: „Deși tot mapamondul știe că pușcăriile românești nu colecționează decât fraieri sau cel mult babe care au agresat cu sapa buruienile din curtea vecinului, e de neînțeles de ce politicianul și interlopul, amândoi cu brevete de șmecheri profesioniști, vor **să intre în prelungiri cu un meci pe care l-au câștigat deja**.” (*Cotidianul*, 26 iunie 2008). Orice domeniu social guvernat de reguli poate fi însă o țintă: „Hipermarketurile, prinse din nou în **offside**: înghețata alterată la Kaufland” (*Gardianul*, 24 august 2007). Expresiile metaforice „pe ultima sută de metri”, „umăr la umăr”, „ultima turnantă”, „în linie dreaptă” sunt frecvente în domeniul social: „Spitalele vechi sunt **pe ultima sută de metri** a existenței lor și pun în pericol viața pacienților, dotarea este și ea la un nivel insuficient, iar

puhoiul de medici și asistente care pleacă din țara generează probleme grave pentru sistemul medical.” (*Săptămâna Financiară*, 7 martie 2008), Delicate marine, **pe ultima turnantă** (*Săptămâna Financiară*, 1 iunie 2007).

Alături de sentimentul de confort cognitiv creat, prin concretețea imaginilor folosite, unei părți importante a publicului, metaforele sportive tind să inducă și o nuanță ludică în domenii altfel marcate de tensiuni. Metafora conceptuală-cadru căreia i s-ar putea circumscrie, din această perspectivă, este „**VIAȚĂ (POLITICĂ, ECONOMICĂ, SOCIALĂ) = JOC**”:

„Vladimir Putin: Nu a fost un joc de **ping-pong** al acuzațiilor reciproce cu oficialii NATO” (*A.N. HotNews.ro*, 4 aprilie 2008)

Analogia între politică și sport îmbracă, în mass-media, forme variate, mergând dincolo de titluri și de figurile de stil inserate în știri și articole. Ea ajunge să furnizeze chiar formatul unor producții audiovizuale, după cum o ilustrează seria de emisiuni denumită „Meciul Serii”, programată de postul Realitatea TV în campania electorală pentru alegerile locale din 2008. La aceste emisiuni, candidații au fost puși față în față, pentru a dezbate, într-un cadru care imita un ring de box, cu toată recuzita unei confruntări pugilistice: arbitrii, juriu, public aflat de partea fiecăruia dintre combatanți.

Cele două domenii care funcționează frecvent ca domeniu-sursă în această arie sunt războiul și sportul. Sintetizând, pe baza exemplelor discutate, am ajuns la următoarele echivalențe-cadru:

**competiție politică = întrecere sportivă**

**competiție politică = război**

Un domeniu abstract, cel al luptei pentru dobândirea și exercitarea puterii în societate, apare astfel transpus în termenii unor fenomene care au în prim-plan o confruntare desfășurată la nivel fizic. Remarcăm că atât experiențele asociate cu războiul, cât și sportul, legate mai mult sau mai puțin direct de corporalitate, nu fac parte din categoria experiențelor primare: ambele domenii includ reguli, tehnologii și reprezentări cu diverse grade de complexitate. O întrebare care se ivește, în contextul demersului de față, este în ce măsură aceste domenii pot figura, la rândul lor, drept „șintă” a metaforizării.

Vom aborda, în cele ce urmează, metafora în știrile și articolele pe teme de sport, atât cele din presa generalistă, unde acestea apar în nelipsitele pagini dedicate fenomenului, cât și cele din presa de specialitate. O primă observație, cu caracter general, este tendința multor cronicari sportivi de a-și personaliza stilul, jonglând în același timp cu convențiile genului. Spectaculozitatea sportului ține de imagine, iar o transpunere verbală care s-ar limita la un limbaj pur denotativ ar risca să fie aridă și repetitivă chiar și pentru un cititor pasionat de fenomen. Jocurile de cuvinte, figurile de stil par menite să compenseze dinamismul pierdut prin mediarea lingvistică.

Un fenomen care se distinge în zona jurnalismului sportiv este existența unui repertoriu de metafore devenite clișeu al genului. Una dintre cele mai frecvente este **cavaler al fluierului** pentru „arbitru” (la fotbal):

„N-avem nici un arbitru la turneul final continental, dar avem destule cunoștințe printre **cavalerii fluierului** desemnați de UEFA să officieze partidele din Austria și Elveția, programate în perioada 7-29 iunie.” (*Gazeta Sporturilor*, 24 martie 2008)

Un alt termen intrat în categorie clișeeilor este desemnarea generică a confruntărilor din teren cu termenul **ostilitate**. Acesta apare adesea într-un context care indică dominarea exercitată de unul dintre competitori, în sintagme precum „a conduce ostilitățile” sau echivalente. Și aici, fotbalul este terenul cu cele mai multe exemple, fără a deține însă exclusivitatea. De notat că, în contextele de mai jos, „conducerea ostilităților” (echivalente cu dominarea exercitată de una dintre echipe) nu garantează victoria, netraducându-se prin puncte pe tabela de marcaj (fapt denotat în finalul citatului prin sintagma „au ieșit (...) cu fața curată”; astfel, cele două situații – dominarea exercitată de o echipă și eficiența celeilalte – apar juxtapuse cu un operator concesiv implicit (deși un competitor domină, celălalt își atinge scopul):

„Clujenii au venit supermotivați la Vaslui, lucru vizibil în prima parte de meci, când au condus **ostilitățile** pe teren. «Șepcile roșii» au avut în două situații șansa de a schimba tabela de marcaj, prin Budeanu (17) și Nemanja Jovanovici (38), însă vasluienii **au**

ieșit de fiecare dată cu fața curată.”(*Gazeta Sporturilor*, 10 martie 2008)

„Aguero, 19 ani, a învins de unul singur Barcelona. Până să apară el, catalanii stăpâneau **ostilitățile**, având și 1-0 după supergolul lui Ronaldinho” (*Gazeta Sporturilor*, 3 martie 2008)

Termenul apare și în contexte neutre, precum cele de mai jos; putem remarca însă că, nici în primul dintre aceste exemple, „conducerea ostilităților” nu implică un rezultat definitiv, fiind vorba de antrenamentele premergătoare unei curse automobilistice. În cel de-al doilea exemplu, nuanța concesivă este prezentă prin ideea de așteptare înșelată – deși echipa la care se face referire emitea pretenții, prestația i-a contrazis aspirațiile, mărturie stând – „derularea ostilităților”:

„**Ostilitățile** în antrenamentele libere de ieri au fost conduse de Ferrari.” (*Gazeta Sporturilor*, 5 aprilie 2008)

„După cum **s-au derulat ostilitățile** ieri, Slomka nici n-ar avea de ce să se plângă. Echipa lui nu s-a ridicat nici o clipă la pretențiile unui derby, darămite la valoarea adversarului.”(*Gazeta Sporturilor*, 2 martie 2008)

Se observă cu ușurință că ambele metafore-clișeu sus-menționate – „cavaler al fluierului” și „ostilitate” au o conotație marțială. Sfera confruntării fizice violente și a războiului furnizează jurnalisticii de sport un număr extins de termeni: *luptă, bătaie, duelurile pe viață și pe moarte, vârf de lance* sunt doar câteva exemple. De notat concentrarea în același paragraf a trei elemente de acest tip:

„Giuleștenii **se luptă** cu orgoliul moldovenilor de la Poli Iași, «câinii», cu performera ultimelor cinci etape, Pandurii, iar bănaștenii înfruntă imprevizibilul la Galați. **Bătaie** mare însa la retrogradare, în sistem eliminatoriu, pe perechi. UTA - Farul și Dacia Mioveni - Gloria Buzău sunt **duelurile pe viață și pe moarte ale rundei**.”(*Cotidianul*, 8 aprilie 2008)

„Noua generație de jucători, cu Mutu **vârf de lance** (...)” (TVR 1, 14 aprilie 2008)

Dacă termenii cu această conotație tind să apară în cuprinsul articolelor, în multe cazuri **războiul** ca atare funcționează ca metaforă încă din titlu:

„Handbal: HCM Constanta - THW Kiel 28-37 Prea mici pentru un **război atât de mare!**”(Cronica Română, 16 octombrie 2006)

„**Război** pe Polivalentă

Boxul și handbalul și-au disputat dreptul de a organiza, în același timp, în Sala «Ioan Kunst Ghermanescu», două evenimente majore (...)”

(*Ziua*, 13 februarie 2008)

„**Războiul** gheții: Steaua - Miercurea Ciuc” (*Jurnalul Național*, 3 februarie 2006)

În următorul exemplu, o posibilă întâlnire între două echipe de handbal este descrisă metaforic în titlu drept un „război fratricid” iar în cuprinsul articolului este desemnată cu sintagma „duel românesc”<sup>2</sup>:

„**Război fratricid** evitat la handbal

Rulmentul Brașov și Tomis Constanța au evitat o întâlnire directă în semifinalele Cupei Challenge

De ce s-au temut au scăpat: Rulmentul Brașov și Tomis Constanța nu se vor înfrunta în semifinalele Cupei Challenge la handbal feminin. Suspiciunile create în jurul tragerii la sorți a Cupei UEFA la fotbal, în urma căreia Rapid și Steaua au fost trimise să se înfrunte în „sferturi”, cuprinseseră și lumea handbalului românesc. Forul continental și sorții au pus însă capăt acestor supoziții, evitând un **duel** românesc în semifinale.” (*Cotidianul*, 21 martie 2006)

„**Războiul** nu se mărginește la terenul de joc:

„**Războiul** psihologic UTA-Poli a început ARAD - Patru zile. Atât a mai rămas până la marele derby UTA - Poli. Un meci cât un campionat. Așa cum era de așteptat, **războiul psihologic** a început. Fiecare **tabără** caută să «lovească» în moralul adversarului. Chiar dacă rezultatul - sperăm - se va decide în iarbă, un alt meci se află în plină desfășurare în aceste zile premergătoare derby-ului Vestului” (*Sport Arad online*, 28 august 2007)

**Tabără** și **a lovi** completează aici tabloul marțial al unei confruntări extinse în

<sup>2</sup> Putem remarca aici și o ocurență a metaforei conceptuale „Națiune = Familie” (George Lakoff Mark Johnson, *Op.cit.*, p.63.) : confruntarea dintre două echipe românești într-o competiție internațională apare drept “fratricidă”



afara gazonului. Recuzita de acest tip nu lipsește nici din articole referitoare la „sportul minții”:

„Principala problemă în șah este **războiul nervilor**. Trebuie să te detașezi de partidă, ca apoi să vorbești cu adversarul, să împărtășești ceea ce s-a întâmplat pe tabla, să fii prieteni. Chiar și atunci când ai pierdut, chiar dacă ai avut o poziție câștigată, nu poți să îți descarci nervii pe adversar.” (*Opinia studentescă*, 4 decembrie 2006)

Analizând știrile și articolele pe teme sportive, vom constata că una dintre metaforele conceptuale cele mai frecvente căreia i se subsumează tropii din această zonă este următoarea:

### întrecere sportivă = război

Coroborând cu analiza de mai sus referitoare la metaforele din articolele pe teme politice, putem construi următorul triunghi (cu parcursuri unidirecționale), în care războiul apare drept domeniu-sursă pentru ceilalți doi termeni (săgețile indicând orientarea sursă-țintă).

**război → competiție politică**

↓                      ↑  
**întrecere sportivă**

În numeroase cazuri, mai mult decât valoarea cognitivă, un factor explicativ pentru această poziționare a războiului pare să fie forța stilistică a metaforelor respective, care capătă adesea o funcție hiperbolizantă.

Fenomenul sportiv nu se reduce la întâlnirea competitorilor pe teren (pistă, bazin, ș.a., în funcție de disciplină), ci include, după cum se știe, o întreagă serie de elemente conexe: suporter, impresari, cluburi și federații, o industrie a echipamentelor de profil.

În cazul fotbalului, dincolo de relatarea și comentarea întâmplărilor de pe teren, părți însemnate din materialele de presă care îi sunt consacrate sunt dedicate declarațiilor emise de personajele care gravitează în jurul „balonului rotund” – cele implicate direct, precum jucătorii (vânați de reporteri după partide), dar mai cu seamă antrenori, președinți de cluburi, patroni, oficiali ai federațiilor, ș.a. Aceștia, oarecum asemănător cu oamenii politici, sunt stimulați să recurgă la exprimări cât mai plastice, apte să fie preluate și repetate.

O sintagmă de acest fel poate tinde spre clișeizare, revenind în articole vreme de un

întreg sezon. Un exemplu din această categorie este metafora „umblării la butoane”, utilizată de patronul clubului de fotbal Steaua înainte de returul campionatului 2007-2008:

„În plus, oficialul își nuanțează însă declarațiile când vine vorba de celebrele **butoane** pe care le-a adus în prim-planul mediatic, dar de care se dezice. „Nu sunt un sfânt, dar adversarii mei au făcut de zece ori mai multe ca mine, mă refer la acele **butoane**. Eu doar mai ating câte-un **buton**, nu-l apăs, ei apasă ca la pian. Când ai un **buton**, trebuie să-l folosești, dar eu nu prea am”, a comentat oficialul stelist la emisiunea „Fanatik”, de pe Telesport. (*Cotidianul*, 8 aprilie 2008)

„Marian Iancu [patronul clubului de fotbal Politehnica Timișoara – n.n.] ar trece la **butoane**” (*Cotidianul*, 20 martie 2008)

„**Butoanele** fac legea și-n baschet” (*Ziarul Ziarul*, 7 iunie 2008)

„A umbla la butoane”, sintagma folosită inițial, desemnează utilizarea unor mijloace oculte și, în ocurență, incorecte (precum influențarea arbitrilor și a jucătorilor adversi) pentru obținerea unor rezultate favorabile. Termenul „buton” poate fi analizat aici în paralel cu „pârghie”, substantiv a cărui valoare metaforică de „mijloc de influență” este deja lexicalizată. Spre deosebire de „pârghie”, element din zona mecanicii – și deci a vizibilului – „buton” trimite la zona electricității, forță fizică exercitându-se inaccesibil vederii. Schematizând obținem:

„pârghie” (metaforă lexicalizată) – mecanic -> vizibil

„butoane” – electric -> invizibil, ascuns

„Butoanele” nu sunt un exemplu singular de metaforă tehnologică în domeniul sportiv, dar metaforele din această categorie constituie în mass-media apariții mai curând incidentale. „A apăsa pe accelerator”, cu sensul de „a mări viteza” este un exemplu întâlnit cu referire, de această dată, la jocul propriu-zis:

„Capitolinii au intrat în partea a doua cu **picioarul pe accelerator** și cu fundașii Tonetto și Panucci în careul advers.” (*Gazeta sporturilor*, 2 aprilie 2008)

„Chiar dacă s-au încălzit mai greu, doar 10-6 la pauza, gazdele **au apăsă pe accelerator** în repriza a doua și au câștigat destul de clar, chiar dacă Williams a reușit un



eseu după ce călcase în alergare tușa.”(*România Liberă*, 11 februarie 2008)

Cazuri particulare sunt cognomenele folosite pentru desemnarea unei echipe anume, precum supranumele „Portocala mecanică” pentru reprezentativa Regatului Țărilor de Jos: dacă „Portocală” provine de la culoarea tricourilor purtate de jucătorii olandezi, „mecanică” sugerează proverbiala precizie în joc a acestei echipe naționale. Și aici, sunt frecvente apelativele cu conotație războinică – „**Tunarii**” (Arsenal), „**Lăncierii**” (Ajax Amsterdam)<sup>3</sup>.

Frecvența sporită a metaforelor legate de „război/ucidere/luptă” în discursul media pe teme sportive este remarcată și într-un articol al cercetătorului finlandez Heli Harsunen<sup>4</sup>. Analiza sa, aplicată articolelor de ziar și online referitoare la tenis, fotbal, cursele de Formula 1 și raliuri, se înscrie în cadrul teoretic definit de Lakoff și Johnson. Metaforele din corpusul avut în vedere sunt analizate din perspectiva unei teze a autorilor americani menționați, și anume ideea că, focalizându-se asupra anumitor aspecte ale unui concept (prin asocierea sa cu un altul), metaforizarea ocultează alte aspecte ale conceptului în cauză. Astfel, în discursul presei sportive, metaforele „războiului/uciderii/luptei (...)” scot în evidență aspectele masculine, agresive, violente, dure ale sportului în vreme ce aspectele creative și deconectante rămân ascunse”.

Autorul asociază acest fenomen cu o „masculinizare (discursivă) a sportului”, proces similar cu acela identificat de cercetătoarea Veronika Koller<sup>5</sup> în domeniul economic. Dominația masculină pe scena politică este o temă abordată pe larg de studiile feministe și de feminismul militant. Exemplele oferite în prezenta lucrare sugerează, însă, și o perspectivă dacă nu alternativă, cel puțin complementară cu această direcție: metaforele cu elemente marțiale reprezintă un mijloc de accentuare și de

hiperbolizare, eventuala relevanță cognitivă fiind însoțită de o certă valoare stilistică.

#### BIBLIOGRAFIE:

1. Koller, Veronica, *Metaphor and Gender in Busines Media Discourse: A Critical Cognitive Study*, London, Palgrave Macmillan, 2004.
2. Lakoff, George, Johnson, Mark – *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press, 1980.
3. Lakoff, George – *Women, Fire, and Dangerous Things*, Chicago, University of Chicago Press, 1987
4. Rad, Ilie (coordonator), *Stil și limbaj în mass-media din România*, Iași, Polirom, 2007.
5. Verdeș, Ovidiu, *Metafora – un concept deschis*, București, Editura Universității din București, 2004.
6. Zafiu, Rodica, *Diversitate stilistică în româna actuală*, București, Editura Universității din București, 2001.
7. Zafiu, Rodica, *Anafora discursivă în textul jurnalistic*, în Ilie Rad, *Stil și limbaj în mass-media din România*, Iași, Polirom, 2007.
8. Zelizer, Barbie, *Despre jurnalism la modul serios*, Iași, Polirom, 2007

<sup>3</sup> Surse: *Gazeta Sporturilor*, *Prosport*, *Sport.ro*.

<sup>4</sup> Heli Harsunen, *Metaphors in sports media discourse – a cognitive approach*, FINSEE, Universitatea din Turku, 2007.

<sup>5</sup> Veronika Koller, Koller, Veronica, *Metaphor and Gender in Busines Media Discourse: A Critical Cognitive Study*, London, Palgrave Macmillan, 2004.

## LE COLLOQUE INTERNATIONAL LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE – MOYEN D'UNE MEILLEURE VALORISATION DE L'INTELLIGENCE DES DÉBUTANTS DANS LA RECHERCHE – UN INVESTISSEMENT DANS L'AVENIR DE LA SCIENCE

**Botnaru Olesea,**

dr. , membre de l'équipe internationale.

Le colloque international La méthodologie de la recherche scientifique – moyen d'une meilleure valorisation de l'intelligence des débutants dans la recherche a eu lieu à Bucarest, du 18 au 19 septembre 2008. Il a été organisé par le Département de Langues étrangères et Communication de l'Université Technique de Construction de Bucarest (UTCB), dans le cadre du Projet de coopération scientifique inter-universitaire Méthodologie de l'apprentissage de la recherche universitaire. L'harmonisation des pratiques académiques. Ce projet a été présenté à la compétition internationale organisée en 2007 par l'Agence universitaire de la Francophonie, programme « Soutien et renforcement de l'excellence universitaire » et il a été classé parmi les projets financés (l'ensemble des dossiers de candidature soumis au Conseil scientifique de l'Agence universitaire de la Francophonie a réuni 448 dossiers, dont 273 ont été jugés recevables ; 50 dossiers, classés les premiers, ont été retenus pour financement. En Europe centrale et orientale 34 projets ont été présentés, dont 5 ont été sélectionnés).

Le projet *Méthodologie de l'apprentissage de la recherche universitaire. L'harmonisation des pratiques académiques*, qui représente une coopération scientifique entre trois universités - l'Université Technique de Construction de Bucarest, Roumanie (université qui a présenté le projet), l'Université Paris X Nanterre, France et l'Université Pédagogique d'État "Ion Creanga" de Chisinau, Moldova (universités partenaires au projet) – se déroulera sur une période de deux ans, 2008-2009.

Le responsable du projet est Mme Mihaela Șt. RĂDULESCU, professeur au Département de Langues étrangères et Communication de l'UTCB, titulaire des cours *Méthodologie de la recherche scientifique, Études culturelles françaises et Techniques de*

*communication* qu'elle enseigne à la section de philologie *Traduction et Interprétation* et à la Filière francophone de l'Université Technique de Construction de Bucarest. Elle est l'auteur de plus de 50 ouvrages - scientifiques, didactiques, études et articles de littérature, méthodologie de la recherche, pédagogie de la communication, lexicologie, interférences de la linguistique avec la didactique des langues, de la pédagogie avec la littérature. Son livre *Metodologia cercetării științifice. Elaborarea lucrărilor de licență, masterat, doctorat* (Ed. Didactică și Pedagogică, București, 2006) a joui d'appréciations élogieuses dans le milieu académique de Roumanie.

Les co-responsables du projet sont M. le Professeur Bernard DARBORD, Directeur de l'UFR des Langues et Cultures Étrangères de l'Université Paris X Nanterre, une grande personnalité du monde scientifique français et Mme Angela SOLCAN, maître de conférences et chef de la Chaire de Philologie Française de la Faculté des Langues et littératures étrangères de l'Université Pédagogique d'État « Ion Creangă » de Chisinau.

Les autres membres de l'équipe internationale sont : Mme Aura BĂRÎCĂ, enseignante au Département de Langues étrangères et Communication de l'UTCB, Roumanie, Mme Alexandra ODDO BONNET, maître de conférences à l'UFR des Langues et Cultures Étrangères de l'Université Paris X Nanterre, France, Mme Olesea BOTNARU et Mme Domnica MUNTEANU, enseignantes à l'Université Pédagogique d'État "Ion Creanga" de Chisinau, Moldova.

L'objectif du projet est de réaliser une recherche qui contribue au perfectionnement du travail d'élaboration des premières productions scientifiques des étudiants, à la professionnalisation des débutants dans la recherche, ainsi qu'à l'harmonisation des

pratiques académiques, dans le respect de la diversité.

Le colloque international *La méthodologie de la recherche scientifique - moyen d'une meilleure valorisation de l'intelligence des débutants dans la recherche* a été une des activités importantes prévues dans le cadre du projet *La méthodologie de l'apprentissage de la recherche universitaire. L'harmonisation des pratiques académiques*.

La thématique générale du colloque a été:

- la méthodologie de la recherche scientifique dans la recherche universitaire
- possibilités réelles d'accès des étudiants à l'étude de la méthodologie de la recherche scientifique : cours, séminaires, travaux pratiques de méthodologie de la recherche
- la participation des étudiants aux équipes mixtes de recherche
- méthodes, techniques et procédés aptes à assurer un travail scientifique productif
- types et stratégies de la recherche
- modalités actuelles du choix des thèmes et du directeur de thèse ; changements désirables en vue d'une harmonisation internationale
- la direction scientifique : expériences et projets
- le doctorat en co-tutelle : expériences et exigences
- le rôle du jury et du directeur de thèse dans l'évaluation des mémoires et des thèses
- l'Internet dans la recherche scientifique
- la maîtrise des langues étrangères et la formation linguistique dans l'université en vue de la recherche et de l'intégration

des futurs chercheurs dans la communauté scientifique internationale

- la spécificité du discours scientifique
- procédés de préparation et de soutenance des thèses dans les universités de différents pays ; modalités de leur harmonisation
- modalités d'encouragement des contributions originales au développement de la science
- diversité et harmonisation (sans uniformisation) des pratiques académiques dans la recherche scientifique visant le travail de fin d'études
- exigences déontologiques de la recherche scientifique
- évaluation critique de l'expérience acquise dans la préparation et la soutenance des thèses
- études statistiques sur l'évaluation et la valorisation des thèses
- perfectionnement de la formation des formateurs en recherche

*Le comité scientifique international* du colloque a été représenté par des professeurs jouissant de grande notoriété scientifique, d'universités de plusieurs pays d'Europe et du Canada. Les allocutions d'ouverture ont été présentées par Mme Mihaela Șt. RĂDULESCU, responsable du Projet, M. Ion DAVID, doyen de la Faculté d'Équipement de chantier de l'Université Technique de Construction de Bucarest, faculté qui a accueilli les travaux du colloque et Mme Liliane RAMAROSOA, directrice du Bureau Europe centrale et orientale de l'Agence universitaire de la Francophonie

Le déroulement du colloque a été réparti en deux **séances plénières** et cinq **sessions** conformément au programme suivant :

Les séances plénières	
<i>Présidents des séances :</i>	Bernard DARBORD, Directeur de l'UFR des Langues et Cultures Étrangères de l'Université Paris X Nanterre et Alexandra ODDO BONNET, Université Paris X Nanterre

Les communications :	<p>« L'initiation à la recherche (connaissances et compétences) à l'UFR des Langues et Cultures Étrangères de l'Université Paris X Nanterre », Bernard DARBORD, Alexandra ODDO BONNET, Université Paris X Nanterre</p> <p>« L'initiation à la recherche par l'exploitation des <i>corpus</i> dans les mémoires master », Elisabeta NICOLESCU, Université „Spiru Haret”, Bucarest</p> <p>« Pratiques académiques de recherche : l'analyse de contenu comme examen méthodique des informations contextuelles recueillies », Cecilia CONDEI, Université de Craiova</p> <p>« La formation des compétences pour la recherche scientifique: les enjeux de la schématisation », Sandina Iulia VASILE, Université „Ovidius” Constanța</p> <p>« Le mémoire de licence en langues modernes appliquées comme prétexte à la production d'objets linguistiques et / ou culturels », Anca GĂȚĂ, Université</p> <p>« Évaluer la dissertation dans l'enseignement universitaire. Questions de méthodologie », Angelica VÂLCU, Université „Dunărea de Jos” de Galați</p>
Session I <b>Initiation et formation à la recherche (I)</b>	
Modérateurs:	<p>Eugenia ALAMAN, Université „Dunărea de Jos” de Galați</p> <p>Ilie RAD, Université Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca</p>
Les communications :	<p>« La recherche scientifique dans la rédaction des mémoires de diplôme », Anca BRATU, Université de Bucarest, Aura BĂRÎCĂ, Université Technique de Construction de Bucarest</p> <p>« La spécificité de la recherche-étapes incontournables », Dorina LUPAN, Ana MUNTEANU, Université „Spiru Haret”, Brașov</p> <p>« Recherche et découverte dans l'élaboration d'un travail de fin d'études. Le sujet des stéréotypes culturels », Eugenia ALAMAN, Université „Dunărea de Jos” de Galați</p> <p>« Normes communicationnelles relatives à l'acte de citation des auteurs dans les thèses doctorales », Nina CUCIUC, Université „Mihail Kogalniceanu” de Iași</p> <p>« La correction des textes scientifiques », Ilie RAD, Université Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca</p> <p>« La personnalité du chercheur vs les exigences déontologiques dans la recherche scientifique », Livia MARTÎNIUC, Université Pédagogique d'État „Ion Creangă”, Chișinău</p>
Session II <b>Initiation et formation à la recherche (II)</b>	
Modérateurs:	<p>Elena PRUS, Université Libre Internationale de MOLDOVA</p> <p>Marinela Doina DOROBANȚU, Université Technique de Construction de Bucarest</p>

Les communications :	<p>« Les éléments nécessaires pour l'initiation d'une recherche pédagogique », Domnica MUNTEANU, Université Pédagogique d'État „Ion Creangă”, Chisinau</p> <p>« La thèse de doctorat entre projet et réalisation », Marinela Doina DOROBANȚU, Université Technique de Construction de Bucarest</p> <p>« La recherche universitaire entre esprit critique et vulgarisation », Elena PRUS, Université Libre Internationale de MOLDOVA</p> <p>« Sur la nécessité de connaître et respecter la méthodologie de recherche et de documentation. Rédaction et présentation des mémoires et dissertations (traductologie) », Georgiana LUNGU BADEA, Université de l'Ouest de Timișoara</p> <p>« La méthodologie de la recherche scientifique dans le domaine de la traduction », Iuliana PAȘTIN, Université „Dimitrie Cantemir”, Bucarest</p> <p>« Les structures et les perspectives éducationnelles dans le système d'enseignement supérieur de la Fédération de Russie, Ana Camelia DINU, Université de Bucarest, Marinela Doina DOROBANȚU, Université Technique de Construction Bucarest</p> <p>« Le système d'enseignement universitaire allemand, base de la recherche scientifique » Mihai DRAGANOVICI, Université Technique de Construction de Bucarest</p>
Session III <b>L'Internet et la recherche universitaire</b>	
Modérateurs:	<p>Angela SOLCAN, Université Pédagogique d'État „Ion Creangă”, Chișinău</p> <p>Elena TÎRZIMAN, Université de Bucarest</p>
Les communications :	<p>« Information et documentation dans le réseau Internet », Agnes Terezia ERICH, l'Université „Valahia” de Targoviste</p> <p>« L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans le monde universitaire : les aspects de la formation d'une culture informationnelle », Elena TÎRZIMAN, Université de Bucarest</p> <p>« Le rôle des sources virtuelles dans la formation du traducteur spécialisé », Carmen ARDELEAN, Université Technique de Construction de Bucarest</p> <p>« Les avantages et les difficultés de l'exploitation des nouvelles technologies en tant qu'outil pour former les fondements d'esprit scientifique aux étudiants moldaves », Angela SOLCAN, Université Pédagogique d'État „Ion Creangă”, Chișinău</p> <p>« Recherche scientifique et créativité pour la préparation et la soutenance des thèses de licence », Carmen ARDELEAN, Université Technique de Construction de Bucarest</p> <p>« Les marqueurs évidentiels dans le discours de l'encyclopédie Wikipedia sur la recherche scientifique », Gabriela SRIPNIC, Université „Dunărea de Jos” de Galați</p>
Session IV <b>Implication des étudiants dans la recherche scientifique. Méthodes de recherche</b>	
Modérateurs:	<p>Marian PETCU, Université de Bucarest</p> <p>Ion CHICIUDEAN, École Nationale d'Études Politiques et Administratives, Bucarest</p>



Les communications :	<p>« La recherche scientifique imagologique des étudiants de la Faculté de Communication et Relations Publiques », Ion CHICIUDEAN, Bogdan Alexandru HALIC, Monica BÎRĂ, École Nationale d'Études Politiques et Administratives, Bucarest</p> <p>« Modalités d'implication des étudiants dans la recherche dans le contexte de l'approfondissement des connaissances à la spécialité <i>Activité éditoriale</i>, Vasile MALANEȚCHI, Université d'État de Moldova, Chișinău</p> <p>« La recherche historique du journalisme – entre rigueur et arbitraire », Marian PETCU, Université de Bucarest</p> <p>« La méthodologie des recherches concernant les campagnes de communication », Magor Elek KÁDÁR, Université Babes-Bolyai, Cluj Napoca</p> <p>« L'efficience de l'utilisation de la méthode d'analyse sémique dans la recherche de la variabilité diaphasique », Lilia RACIULA Université d'État „Alecu Russo” Bălți, République de Moldova</p> <p>« La recherche des caractéristiques du langage de spécialité ayant à la base des textes parallèles et connexes », Evemarie DRAGANOVICI, Université Technique de Construction de Bucarest</p> <p>« Les équipes mixtes – modalité active de développement des habilités de recherche », Maria ALEXE, Université Nationale des Arts, Mihaela IONESCU, Université Technique de Construction de Bucarest, Decebal GIURCĂ, Université Nationale des Arts, Cristian IONESCU, Université Nationale des Arts</p>
Session V <b>Le discours scientifique</b>	
Modérateurs:	<p>Cecilia CONDEI, Université de Craiova</p> <p>Olesea BOTNARU, Université Pédagogique d'État „Ion Creangă” de Chisinau</p>
Les communications :	<p>« La dynamique informative du discours scientifique », Kétévan GABOUNIA, Akhvlediani TSIURI, Université d'État Djavakhichvili de Tbilissi</p> <p>« La spécificité du discours scientifique postmoderne : le cas du métadiscours littéraire », Simona ANTOFI, Université „Dunărea de Jos” de Galați</p> <p>« De la variabilité typologique du discours scientifique contemporain », Constantin-Ioan MLADIN, Université „1 Decembrie 1918”, Alba-Iulia</p> <p>« Articulations épistémiques dans le discours scientifique », Alina GANEA, Université „Dunărea de Jos” de Galați</p> <p>« La relation du discours scientifique avec le discours journalistique », Aura BĂRÎCĂ, Université Technique de Construction de Bucarest</p> <p>« Les particularités du discours scientifique des jeunes chercheurs universitaires: risques et solutions », Olesea BOTNARU, Université Pédagogique d'État „Ion Creangă”, Chișinău</p> <p>« Analyse des techniques de rédaction scientifique dans les mémoires de premier degré des professeurs de l'enseignement préuniversitaire », Cristiana NICOLA-TEODORESCU, Université de Craiova</p> <p>« L'argumentation dans les écrits académiques: techniques de constructions textuelles », Cecilia CONDEI, Université de Craiova, Mihaela VERDE – POPESCU, Université „Spiru Haret”, Craiova</p>

Les communications ont abordé des aspects importants de la recherche scientifique et ont été suivies d'échanges d'idées et de débats animés.

La table ronde organisée le vendredi 19 novembre a eu comme sujet : « Une nécessité

de toute formation professionnelle universitaire : la généralisation de l'introduction de la méthodologie de la recherche scientifique comme discipline d'étude ». Ses modérateurs ont été Mme Mihaela Șt. RĂDULESCU de l'Université

Technique de Construction de Bucarest, responsible du projet et Mme Angela SOLCAN de l'Université Pédagogique d'État „Ion Creangă”, Chişinău, co-responsible du projet. Les travaux et les résultats du colloque international *La méthodologie de la recherche scientifique – moyen d'une meilleure valorisation de l'intelligence des débutants dans la recherche* seront publiés dans les Actes

du colloque, pour que toutes les personnes intéressées puissent les consulter.

L'équipe internationale du projet de coopération scientifique inter-universitaire *La Méthodologie de l'apprentissage de la recherche universitaire*. L'harmonisation des pratiques académiques organisera à Chisinau, en septembre 2009, un deuxième colloque international sur ce thème d'actualité et de grande importance pour le monde universitaire.

## ЗА БЪЛГАРСКОТО ДУХОВНО ВЛИЯНИЕ В СРЕДНОВЕКОВНА МОЛДОВА

Пламен Павлов

(Велико Търново, Bulgaria)

Средновековна Молдова е интересен пример на православна християнска държава с доминиращо романско население и славяноезична култура. Макар да са факт влияния от страна на няколко славянски страни (Галицкото княжество, Московска Русия, Полша, Литва, украинското казачество, отчасти Сърбия), надали има съмнение, че основата на „словоромънската култура” в Молдова и Влахия преди всичко е наследство от средновековна България. Земите на появилото през 1359 г. княжество в предишните векове за известни периоди от време са в пределите на средновековната българска държава с нейната християнска православна култура.

Съществуващите изследвания, засягащи в една или друга степен това влияние, най-често са свързани с книжнината и литературния живот, езика, по-рядко с изкуството и православната музика. Българите дават на православната цивилизация културен модел, който може да бъде определен условно като „византийско-български” – определение, което конкретизира названия от рода на „византийско-славянско средновековие” и „*Slavia orthodoxa*”. Т.нар. византийско влияние към Сърбия, Русия, Влашко, Молдова, Литва е преработен от българите (както от интелектуалците в самата държава България, така и от онези, работили в Константинопол, Атон и пр.), преосмислен модел на класическата византийска култура и духовност.

Въпросът за политическото и културното влияние на България още преди създаването на княжеството (1359 г.)

остава сложен, което се дължи на оскъдицата от извори. При диалога на България с Римската курия в началото на XIII в. Търновската (униатска) патриаршия е определяна като църквата „... на България и Влахия”. Това е свидетелство за позициите ѝ на север от Дунав, макар те днес да са неизвестни в конкретните си форми, центрове и т.н. Дали в своите писма папа Инокентий III и цар Калоян (1197 – 1207) използват названието „Влахия” само в по-късния му географски смисъл, т.е. какви са неговите пространствени очертания, също е трудно да се отговори. Най-вероятно отчасти земите на бъдещата Молдова влизат в тази българска „Влахия” на север от Дунав.

През XIII век междуречието на Дунав, Прут и Днестър е слабо населено, а съставът на жителите е пъстр – българи, потомци на печенези и узи, може би групи от руси-бродници, кумани. Данни за по-сериозно романско (влашко, респективно молдавско) присъствие все още няма. Тези земи обаче имат важно стратегическо значение не само за първите Асеновци, но и въобще за царете в Търново през цялото съществуване на Второто българско царство.

Друг, макар и косвен аргумент в тази посока е традиционната българска политика за приобщаване на куманите – стратегическият съюзник на Второто българско царство. В своята клетвена грамота пред папата цар Калоян заявява, че бъдещото покръстване на „езичниците” (в случая това могат да бъдат единствено куманите!) трябва да бъде осъществено от

българската църква – “И каквито земи на християни или езичници в бъдеще придобие моето царство, те ще бъдат под властта и повелята на същия свещен апостолически престол”. Тук очевидно не става въпрос толкова за територии в класическия смисъл на думата (тези земи през XIII век са слабо населени, с неразвито стопанство, трудни за пряко администриране и отбрана), колкото за влияние и стратегически замисли в по-далечна перспектива.

Българската “степна” политика е продължена и от Иван Асен II (1218-1241), когато се стига до война между България и Унгария (около 1228 – 1331 г.?), предизвикана отново от унгарските опити за покатоличване на куманите. Те водят до създаването на загадъчната “Куманска епископия”, първите сведения за която са именно през двадесетте години на XIII в. Тя по всяка вероятност е обхващала част от Северна и Средна Молдова. Българската държава и Търновската патриаршия, както изглежда, са се опитвали да оказват съпротива на католическата инвазия. Действащите на север от Дунав “лъжеепископи”, за които се споменава в папски документи от 1228 и 1234 г., най-вероятно са архиереи на Търновската, а не на далечната Никейска (Константинополска, Вселенска “в изгнание”) патриаршия.

Българските политически позиции в района на Дунавската делта и на североизток от голямата река рязко отслабват след татарската експанзия (1241-1243 г.), най-вече след появата на улуса на Ногай през седемдесетте години на същото столетие. Нещо повече, Ногай изгражда своя “база” и върху завладяна българска територия в Северна Добруджа. Татарски център на юг от реката е Исакча, чието име се чете и върху монетите на Ногай. И все пак, след рухването на Ногаевата “държава в държавата” през 1300 г., както е известно, цар Теодор Светослав (1300-1321) получава от хан Токту (1290-1313) старите български земи до Днестър, включително важното пристанище Монкастро/Белград (дн. Белгород Днестровски). Татарското върховенство над тази територия обаче е запазено, поради което върху тогавашните италиански карти се

появява “провинцията България” северно от Дунав, подвластна на “Златната Орда”. Докога е продължила българската власт в този район е трудно да се отговори. Най-вероятно тя е реокупирана от татарите по времето на хан Узбек (1313-1341). Независимо от това, фактът че върху част от територията на бъдещото княжество Молдова е имало българска политическа власт не трябва да бъде игнориран.

Параметрите на българското духовно и културно влияние са разнопосочни, имат различни и нерядко непреки източници - дълбоко вкорененото византийско-българско наследство в културата на романоезичните жители на Балканите, по Карпатите и т.н., на Галицко-Волинското княжество (възприета, естествено, от Киевска Русия през X-XI в.), на Сърбия и Влашко. Това важи и за въздействието на манастирите на Света Гора Атонска с българското монашеско присъствие в тях, българските духовници в Константинополската патриаршия и пр. Политическите и съпътстващите ги културни връзки в края на XIV и през XV в. се развиват на фона на османската експанзия – процес, който освен, че се “надстроява” над византийско-българската духовна традиция (тя, както стана дума, идва не само от България!), но все пак има и по-конкретни измерения. По всяка вероятност, ако съдим и по някои случаи на емигриране на видни българи, между царете в Търново и воеводите в Сучава е имало официални дипломатически връзки.

Предвид особеностите на българското държавно развитие през втората половина на XIV в. най-близки връзки с Молдова е развивало т.нар. Добруджанско деспотство. Между тази българска държавица и Молдова е имало и обща пряка граница, достигала района на Галац и Браила. Както научаваме от една литовско-руска летопис, около 1396/1397 г. тогавашният молдовски воевода и един български владетел, наречен “деспот”, са съюзници на великия княз Витовт. Става дума за молдовския господар Стефан I (1394-1399) и деспот Иванко Тертер (1385-неизв., може би 1399 г.), синът на Добротица. По същото време Молдова е в съюз с Полша (от



1396 г.), която пък е в персонална уния с Литва.

Един от носителите на българското културно “излъчване” са етническите българи в княжеството Молдова. Въпросите за тяхната численост, основни поселения, тип на присъствието им и т.н. остават открити. Така или иначе, и през XIV-XV в. на територията на младата държава е имало българи “от старите времена” – т.е. от епохата на татарската хегемония. Макар и бегло, това е отразено в топонимията, личи от данните на диалектологията и археологията – такъв е случаят с “анклавите” от старо българско население по р. Сирет, в югозападната част на страната, покрай Дунавската делта. Естествено, броят на българите (“шкей”) е нараствал, при това може би в резултат на различни миграционни вълни, в пряка връзка със завоюването на Добруджа и други български земи от османците. Възможно е да е имало потомци и на българската аристокрация, какъвто е например случаят с болярския род на Прочелниците. Тези хора на първо място са носители на езика – език, който, макар и с немалко промени, все пак е официален административен и богослужбен език на Молдова (и на Влашко) докъм края на XVII в. Ако съдим по многобройните владетелски грамоти, други документи, книжовни паметници и големия масив българска лексика в днешния румънски език (вкл. в молдовския му вариант), този среднобългарски език е бил широко използван от цялото население. Излишно е да изтъкваме, че почти цялата молдовска система на титли и служби (сходна е практиката и във Влашко) е от българо-византийски тип и има най-преките си аналогии във Второто българско царство.

Движението на българи към Молдова личи от някои конкретни случаи. Първият от тях е при създаването на манастира Няиц през 1392 г. (според приписката в Ловчанския сборник) от монасите Софроний, Пимен и Силван. Те отнасят в Молдова някои от най-представителните образци на столичната книжнина. Другата версия е, че манастирът е създаден от ученици на св. Никодим Тисмански. Както обаче е доказано, той е

български монах (родом от Прилеп в дн. Македония), действал е години наред във Видинското царство. Никодим поддържа кореспонденция с патриарх Евтимий Търновски. Манастирът, създаден при воеводата Роман (1391-1394) се радва на щедрата подкрепа на бележития Александър Добрия / Алесандру чел Бун (1400-1432). През XV-XVI век Няиц е огнище не само на монашески живот, но и може би най-завършената “реплика” на Търновската книжовна школа. При Александър Добрия грижата за църквата и монашеството води до получаването на редица имения от митрополията в Сучава и до създаването на нови манастири: Молдовица (1402 г.), Бистрица (1407 г.) и др.

\* \* \*

През XIV-XV в. се наблюдава своеобразна “инвазия” на архиереи от български произход в останалите православни славянски църкви. Силно впечатление прави ситуацията във висшия клир – оказва се например, че през 1375 г., когато Търновската патриаршия е оглавена от патриарх Евтимий, неговите събратя в Русия (митрополит Киприан) и Сърбия (патриарх Ефрем) са също българи. По същото време е активната дейност на Никодим Тисмански, българин от Прилеп, създател на първите големи манастири във Влахия. Сходна картина се наблюдава и няколко десетилетия по-късно, когато неколцина сподвижници на вселенския патриарх българин Йосиф II (1416-1439), на свой ред също българи по произход, заемат катедрите в Молдова и Русия, както и в превърнатата в митрополия бивша патриаршия с център Търново.

Този феномен има своето обяснение както с оглед влиянието на Търновската патриаршия, така и предвид съпричастността и прякото участие на изявени монаси българи в исихастките кръгове във Византия, особено в манастирите на Света Гора (Атон). В редица случаи монасите и архиереите от български произход са поданици на други владетели, най-вече на Византия и Сърбия. Това се отнася както до земи, населени най-вече с българи (в най-голяма степен днешна Македония), така и до по-малки български “анклави” или малцинствени групи,

разположени по периферията и извън традиционните предели на българското етнокултурно пространство. Достатъчно е да посочим прочутия св. Йоан Кукузел (Ангелогласния), българин от района на Драч (дн. Дуръс, Албания). Това засилено присъствие на духовници българи несъмнено се дължи и на многовековната към онзи момент история на християнството в български земи, на старите и непрекъснати контакти с Цариградската патриаршия и манастирите на Света гора Атонска. В интересуващата ни епоха е важно и още едно обстоятелство – близостта на изявени монаси от български произход с водачите на исихазма Григорий Синаит и Григорий Палама, с цариградските патриарси Калист (1350-1353, 1355-1363), Филотей Кокинос (1353-1354, 1364-1376), Антоний IV (1389-1390, 1391-1397), други византийски архиереи с различен ранг. Ще се опитаме да онагледим тази картина със следната таблица:

Цариградски / Константинополски патриарси:

Йосиф II 1416 – 1439 г. (извънбрачен син на цар Иван Шишман)

Григорий Мамас 1443 – 1453 г. (с български произход)

Митрополити на Трапезундската империя:

Св. Теодосий 1370 – 1388 г. (българин от района на Костур, Македония – днес в Гърция)

Митрополити на Киев, Москва и цяла Русия:

Св. Киприан 1375 - 1406 г. (родом от Търново)

Григорий Цамблак (митрополит на Киев и Литва) 1415 - 1419 г. (от Търново)

Исидор 1437 - 1439 г. (от 1439 г. папски кардинал и титулярен униатски патриарх на Константинопол) (вероятно със славяно-български корени от Пелопонес)

Григорий Българин 1448 – 1473 г.

Йосиф Болгаринович (на Киев и Литва) 1500 – 1501 г.

Сръбски патриарси:

Св. Йоаникий 1338 – 1354, до 1346 архиепископ (родом от Призрен, днес в Косово, тогава с българско население)

Св. Сава IV 1354-1375 г. (родом от

Тетово, Македония)

Св. Ефрем 1375 - 1380, 1389 – 1390/91 г. (“българин от Търновската страна...”)

Св. Спиридон 1380 - 1389 г. (родом от Ниш, до 1878 г. с доминиращо българско население)

Митрополити на Молдова:

Йеремия 1391-1394 г. (допуска се, че е с български произход)

Дамян 1437 - 1447 г. (приближен и родственик на патриарх Йосиф II)

Теоктист 1453 - 1478 г. (с български произход)

*Някои от тези личности имат своето място в културната и духовна история на средновековна Молдова. Ролята на бележития търновски интелектуалец Григорий Цамблак е предмет на многобройни изследвания. Цамблак е пребивавал в манастира Няма, може би е негов игумен в периода 1403-1406 г. Той създава в Молдова прочутото “Житие на св. Иван Нови Белградски (Сучавски)”, приемано за първата и основополагаща творба на средновековната молдавска литература. Делото и творчеството на бележития български писател и духовен водач оставя трайни следи в културата на младото княжество и е сред факторите, които утвърждават българоезичието в нея.*

*Една от най-значимите фигури в духовния, а вероятно и в политическия живот на Молдова през XV в., е митрополит Дамян. Определян нерядко като “грък”, той е български монах и близък сподвижник на патриарх Йосиф II. Откъде е родом, къде се е подвизавал и т.н. преди 1437 г. е неизвестно, но едва ли е случайно, че през посочената година Дамян е ръкоположен за митрополит на Молдова. Това е сторено именно от патриарха българин Йосиф II. Скоро след назначаването му за митрополит Дамян води молдавската църковна делегация на спорния като резултати Фераро-Флорентински събор (1439 г.), най-мощният опит за обединяването на православната и католическата църква през онази епоха. След края на събора Дамян се завръща в Молдова, чийто е духовен водач остава до смъртта си през 1447 г., т.е. цяло десетилетие*



митрополит Дамян е духовен глава на младата молдовска държава и нейната църква, спечелвайки си заслужен авторитет. Надали е случайно, че Димитрий Кантемир го смята за първия митрополит на своята страна. Това, разбира се, не е вярно (Молдова има митрополит още от 1387 г.) – твърдението на Кантемир обаче отразява убедително мястото на Дамян като духовен водач с големи заслуги за устройството и международния престиж на православието в Молдова. Струва си да се помисли и за политическите заслуги на митрополит Дамян, особено в размирните времена след смъртта на Александър Добрия (+ 1432 г.).

Другата значима фигура на българин в духовния живот на Молдова е митрополит Теоктист (1453-1478). В някои издания отново го определят като “грък” (не като местен йерарх, а като изпратен от Константинопол), но българската му народностна принадлежност се доказва от византийски документи. По-млад събрат на митрополит Дамян, монахът Теоктист също участва в работата на Фераро-Флорентинския събор, и то като архидякон в “партията” на св. Марк Ефески. Не е изключено скоро след събора той да е отпътувал за Молдова, където става игумен на манастира в Нямц. По-този начин той продължава българската линия в този водещ манастир в Молдова.

През 1453 г. Теоктист е ръкоположен за митрополит, но не от Константинопол, а от печкия (сръбския) патриарх Никодим. В случая не става въпрос за междуцърковна колизия, а за акт, предизвикан от метежните събития след превземането на Константинопол от османците (29 май 1453 г.). Както е известно, тогава патриарх Григорий Мамас (привърженик на униата с Рим) е вече в Италия, а лидерът на православната “партия” и бъдещ патриарх Генадий Схоларий (1454-1456) в продължение на няколко месеца е в турски плен. Теоктист е митрополит на Молдова в продължение на четвърт век до смъртта си (18 ноември 1478 г.). Той е духовен глава на Молдова при нейния изтъкнат владетел Стефан Велики/Штефан чел Маре (1457-1504). Сътрудничеството на Теоктист с този даровит държавник дава своите резултати. Предвид

яроостната съпротива срещу османската експанзия ролята на митрополита за сплотяването на молдовските християни е значима. От друга страна, по времето на Теоктист наред с много други събития е изграден и манастирът Путна, осветен от самия него на 3 септември 1470 г. Името на бележития българин присъства и в молдовското летописание.

Така през XV в., погледнато в чисто хронологически план, Молдовската митрополия е управлявана от най-малко двама българи (от общо шестима души) в продължение на тридесет и пет години. Този привидно “статистически подход” обаче не изчерпва въпроса, тъй като и другите четирима митрополити в някаква степен също са носители на българско влияние. Още през 1394 г. не някой друг православен архипастир, а именно молдовския митрополит *Йеремия* е определен от Вселенската патриаршия за екзарх над диоцеза на току-що ликвидираната след заточнието на патриарх Евтимий Търновска българска патриаршия. Митрополит *Йоаким* (1447-1453) е бивш владика на Агатопол/Ахтопол. Дори да е бил с гръцки произход, като човек от контактна зона между българи и гърци той вероятно е знаел български. Митрополит *Георги* (1478-1501), наследил Теоктист след смъртта му, преди това е игумен на манастира Нямц. Едва ли трябва да се съмняваме, че независимо дали са от молдовски, гръцки, български или друг произход, такива личности са били дълбоко свързани с духовната култура на средновековна България.

Посочените молдовски архипастири са имали своите ученици, сътрудници и последователи, сред които без съмнение са присъствали и българи. Всичко това е било съпроводено с пренос на ръкописи, икони, свети мощи. Най-голямото сакрално богатство в Молдова несъмнено са мощите на св. *Петка Търновска*, които, както е известно, се пазят в Яш от 1641 г. Те са пренесени от молдавския владетел Василие Лупу, който произлиза от Долно Арбанаси (днес Пороище, Разградска област) в България.

Набелязаните въпроси се нуждаят от нови изследвания и известно преосмисляне на познати отдавна извори и факти. Става дума

за важна тема от културната история, която, ако се замислим върху прочутото заглавие на именития румънски историк Николае Йорга (*"Byzance apres Byzance"*), достатъчно добре илюстрира българските измерения на този феномен в историята на православната цивилизация. С други думи, ролята на българското духовно и културно влияние в средновековна Молдова заслужава повече внимание и нови изследвания

#### Литература:

1. Андреев, Й., Ив. Лазаров, Пл. Павлов. Кой кой е в средновековна България. София, 1999.
2. Бойчева, П. Молдовските хроники от XV-XVI в. за българи на Сирет.- *Studia balkanica*, 17 (Изследвания в чест на акад. Н. Тодоров). София, 1983.
- Бойчева, П. Към въпроса за участието на среднобългарската литература в църковно-политическия живот на Молдова през XIV-XVI в.- *Българите в Северното Причерноморие*, т. II. В. Търново, 1993.
3. Бонев, Ч. О церковной организации в задунайских землях Болгарского государства (IX-XI вв.).- *Studia balcanica*, 20, 1991.
4. Гросул, В.Я., М.Н. Губоглу. К истории молдаво-славянских связей.- *Советское славяноведение*, 1980, кн. 5.
5. Наумов, Е.П. Болгарские топонимы "Российской географии XIV века".- *Българско средновековие* (Българо-съветски сборник в чест на 70-годишнината на проф. Ив. Дуйчев). София, 1980, 99-104.
6. Павлов, Пл. Българското етническо и политическо присъствие в междуречието на Дунав и Днестър през XII-XIV в.- *Българите в Северното Причерноморие*, т. I. В. Търново, 1992.
7. Павлов, Пл. Родът на Стоян Прочелник – стар български болярски род в Молдова през XIV-XV в.- *Българите в Северното Причерноморие*, т. III. В. Търново, 1994.
8. Полевой, Л.Л. Очерки исторической географии Молдавии XIII-XV вв. Кишинев, 1979.
9. Руссев, Н.Д. Болгарско-молдавские контакты на Нижнем Дунае (вторая половина XIV в.).- *Relațiile moldo-bulgare în epoca medie și modernă*. Chișinău, 1998.
10. Руссев, Н.Д. На грани миров и эпох (Города низовьев Дуная и Днестра в конце XIII-XIV вв.). Кишинев, 1999.
11. Търновска книжовна школа, т. III (Григорий Цамблак и неговата епоха). София, 1984.
12. Тютюнджиев, Ив. Търновската митрополия през XV-XIX в. В. Търново, 2007.
13. Brătianu, G.I. Les Bulgares à Cetatea Albă (Akkerman) au debut du XIV-e s.- *Byzantion*, II, 1925.
14. *Cronicile slavo-romine din secolele XV-XVI* (Publ. de I. Bogdan, ed. P.P.Panaitescu). București, 1959.
15. Dobrescu, N. Din istoria bisericii romine (Secolul al XV-lea). București, 1910.
16. Elian, A. Moldova și Bizanțul în secolul al XV-lea.- *Cultura moldovenească în timpul lui Stefan cel Mare*. București, 1964.
17. Georgescu, N.Al. Bizanțul și instituțiile românești pina la mijlocul secolului al XVIII-lea. București, 1980.
18. Giurescu, D.C. Illustrated History of the Romanian People. Bucharest, 1981.
19. Păcurariu, M. Istoria bisericii române. București, 1980 (Chișinău, 1993).
20. Spinei, V. Moldova în secolele XI-XIV. Chișinău, 1992.
21. Theodorescu, R. Bizanț, Balcani, Occident la începuturile culturii medievale românești (secolele X-XIV). București, 1974.

#### Referință

În actualul articol autorul studiază problema influenței culturii bulgare asupra populației române din Moldova și Valahia, în primul rînd influența creștinismului.

## КИШИНЕВСКАТА МЛАДОСТ НА Д-Р АНАСТАСИЯ ГОЛОВИНА

Калчо К. Калчев,  
Bulgaria.

Не на автора на настоящите редове принадлежи заслугата за „откриването” на родената в Кишинеу д-р Анастасия А.Головина (1850-1933 г.) за българското историознание. Много преди нашия скромнен труд да се появи като биографично издание <sup>1</sup> нейното име влиза в историята чрез култовата документално-историческа хроника за следосвобожденските български политически борби на Симеон Радев <sup>2</sup>, появила се през 1910 г. Ще припомним обаче, че това става след като още в края на XIX в., когато д-р Головина е в разцвета на силите си, името ѝ се споменава в първата обща енциклопедия в България, съдържаща 23 000 статии <sup>3</sup>. Има го и в юбилейната книга на д-р М.Русев „Исторически преглед на медицинската част и медицинската книжнина в България”, издадена в София през 1904 г.

Първата българска жена с висше западноевропейско образование, която остава в анализите на българското следосвобожденско минало още с това, че е и първа българска лекарка, първа българка – учен, първа жена редактор на политически вестник в Княжество България и пр., съвсем основателно привлича вниманието и на небългарски изследователи. Сред тях се откроява с проучванията си без време напусналия този свят молдавски съветски учен българист от Кишинев Константин Ал.Поглубко (1936-1983 г.) <sup>4</sup>. Той пръв обърна внимание върху някои невидяни и неоценени от българските познавачи на житейския път на д-р Головина аспекти от процеса на формирането ѝ като личност. Без ни най-малко да подценяваме стореното от изследователите на историята на българската медицина, намираме, че при оценката на нейното дело и като медик има какво още какво да се добавя... Ала има какво да се добави според нас и когато оценяваме и *генезиса на процесите*, които в крайна сметка правят д-р Головина една необикновена личност, личност в доста отношения с европейски контури и измерения <sup>5</sup>. А генезисът

на тези процеси е до края на 1878 г. и началото на 1879 г. – един период в биографията ѝ, който условно бихме могли да наречем кишиневски <sup>6</sup>. В началото на 1879 г., след погребението на съпруга Павел Берладски, става идването в България и напускането завинаги на родния Кишинев, в който не стъпва повече през живота си, въпреки наличието на близки роднини (в т.ч. майка и брат).

На около 80 години, когато предава на българската държава, в която е преживяла около половин век от живота си, ценно-архивно документално богатство, тя записва в автобиографията си. „Д-р Анастасия Головина – родена в гр.Кишинев, Бесарабия, от родители българи на 17 октомври 1850 г.”. И едва след това разказва нещо за себе си... Но ... все пак това е автобиография. А тази автобиография е основен исторически извор, въз основа на който и такъв изследовател като К.Поглубко е изградил част от своето животописно изложение... Без ни най-малко да отричаме написаното от него, защото голяма част от автобиографичния материал намира покритие при „засичане” с друга изворова информация, бихме желали да внесем *някои уточнения*, особено що се касае за времето и за причините, довели до скъсването ѝ с родния край, т.е. до началото на 1879 г. Тези уточнения биха ни подпомогнали в обяснението на големия въпрос защо д-р Головина не пожелава ни веднъж да се завърне в Кишинев, въпреки резките обрати в историческата съдба на Бесарабия и сложните житейски обрати в нейния личен живот в родината на дедите. В същото време, част от съжденията ни попадат в граничната зона между историята като наука, оперираща с конкретни и ясни факти, и ситуационния анализ като елемент на привидно чужди на историознанието научни дисциплини. Но в стремежа към истината не би следвало тотално да се игнорира ролята на такива психологически фактори като болките и страданията, трепетите и вълненията, бляновете и

копнежите на историческите личности. Тези фактори биха могли да изпълняват функция на реperi в търсенето на историческата истина.

От наша отдавнашна работа в Националния архив на Република Молдова и запознанство с немалко количество литература бихме могли да добавим следното. Повечето от документите подсказват наличието на изключително много съдбовни житейски неприятности и злочестини в родния град на Анастасия Ангелова Петрова, която от 1866 г. е приела фамилното име на съпруга Павел **Берладски**. И тези именно неприятности и злочестини са според нас решаващия фактор, обусловил решението за радикална промяна в живота на младата, интелигентна и наскоро дипломира се като доктор по медицина в Париж внучка на един от най-богатите кишиневски търговци. Защитила само преди 10-ина дни своята дипломна работа, посветена на „най-добрия приятел“ – съпруга си, д-р Берладская на 6 януари 1879 г. изпраща завинаги в неbitието 30 годишния Павел Яковлевич, починал два дена преди това от туберкулоза<sup>7</sup>. Някои запазени документи дават известни основания да подозираме с по-голяма убедителност продължително боледуване.

От „*Личное дело чиновника канцелярии Кишиневского окружного суда*“, е известно, че през лятото на 1876 г. Павел Яковлевич Берладски е бил пуснат в задграничен отпуск за 28 дни<sup>8</sup>, но само след година и половина – на 16 февруари 1878 г. е подал лична молба за уволнение „по домашным обстоятельствам“, без да се посочват точните тези обстоятелства<sup>9</sup>. Уволнението е последвало на 1 юни 1878 г... И ако за летния отпуск от 1876 г. може да подозираме пътуване до съпругата до Париж, зимната молба за уволнение от 1878 г. може да има обтекаеми обяснения. На 24 август 1878 г. обаче титулярния съветник П.Берладски е поискал да му се даде от председателя на Кишиневския окръжен съд копие от атестацията, необходимо му за постъпване на служба по експлоатацията на военната Бендеро-Галацката ж.п.линия<sup>10</sup>... Документите не подсказват пряко никакви

сигурни индикации за сериозно заболяване, но ако се има предвид, че титулярният съветник Берладски с воинското звание *подпоручик от запаса* е в системата на Кишиневския окръжен съд от есента на 1871 г., молбата му за уволнение, видяна в синхрон с продължителния летен отидх през 1878 г., и с намерението му да постъпи на качествено нова служба по военната бесарабска Бендеро-Галацка линия, поражда съмнения относно здравословното му състояние... А съпругата-студентка в Париж със сто процентова вероятност ще да е знаела, или поне подозирала възможни компликации дори при неустановена с точност диагноза...

А тя, носещата неговото фамилно име, е в състояние на учебен процес още от 1872 г., и разлъката, въпреки прекъсването през 1873-1874 г., не е никак малка. При условие, че двамата са брачна двойка още от 1865 г., че преживяват мъчителна загуба на първото и единствено дете, че върху фона на страшната перспектива да останат завинаги лишени от възможността да станат родители и точно поради това вземат съдбовно решение Анастасия да се посвети на медицината, не е ли посвещението „*À mon meilleur ami - mon mari*“ (“На най-добрия ми приятел – мойт съпруг”) върху дипломната работа някакъв иносказателен израз? Нека припомним, че и двамата сключват брак съвсем млади не по любов, а *по воле рока*, т.е. по родителско решение, но че живеят по законите на любовта и приятелството.

Категорично сме убедени, че вниманието на младата невеста Анастасия Берладская към медицината в никакъв случай не ще да е породено от някакво хронично заболяване на съпруга, а че е провокирано от смъртта на тримесечното дете. А тази смърт в значителна степен е обусловена от неподготвеността на девойката Анастасия за материнския дълг... Освен всичко това семейната двойка трябва да узнае в родния Кишинев, че съпругата не ще може да има никога деца. В това именно разбиране се крие отключващия фактор за решението тя да се посвети на медицината...

А че в нейния женски свят гори постоянно болката по загубеното материнство – в това не би следвало да има



съмнение. Отражение на тази болка срещаме и в съдържанието на дипломната ѝ работа <sup>11</sup>. А в третата част на тази студентска дипломна работа с конкретен евристичен заряд, когато излага вижданията си *о б щ о з а а р т е р и и т е* дипломантката конкретизира, че „проучванията ѝ са били по-специално насочени върху разклоненията на коремната аорта и върху *измененията на маточната артерия през време на бременност*” <sup>12</sup>. От следващата част става видно, че тя е правила наблюдения върху препарати на артерии от зародиши на овца. Повишено внимание към маточната артерия по време на бременност и към маточните кръвоносни съдове с последици от патологично естество личи и по-нататък в текста на труда <sup>13</sup>... А списъкът на 26-те поставени въпроса из 15 области на медицинските наука, както и задоволството на изпитната комисия, в която има и досега греещи светила в медицинската наука (Ж.М.-Шаркò), подсказват сàмо едно: личната болка е активирала изключително силен интерес към научното медицинско познание, но е и генерирала силен усет към материнския дълг... Дипломантката е анонсирала възможности за сериозна научна работа. Но... в родния Кишинев, далеч от френската столица, през това време „най-добрият ѝ приятел” Павел Берладски с обострена туберкулоза е доживявал последните си дни.

Този роден град, в който се открояват авторитетите на личности като дядо ѝ по майчина линия и на вуйчо ѝ, макар и да е надхвърлил 100 000 жители и да е доста различен от времето на Ал.С.Пушкин, не е безпроблемен по отношение на здравеопазването и социалната хигиена. Той продължава да бъде град с висока смъртност <sup>14</sup>. В паметта ѝ със сигурност са се пазели спомени не само за семейното пътуване от Кишинев за столицата по повод коронацията на Александър I I, но не ще са били заличени 1856 и 1866 години, когато в града е имало най-напред чумна, а след това и холерна епидемии. Не може да има и съмнение, че още от детските години ще да са останали спомените за траурните възпоминания за вуйчовците Николай, Борис и Симеон

Минкови, за дядото Петър Николау, а в съзнанието не може да не е била жива болката по преждевременната смърт на баща ѝ – бившият кишиневски кмет Ангел (Ангелий) Петров Николау (1854-1858 г.). Документите подсказват и друг стресиращ фактор - със сигурност не ще да са били блестящи взаимоотношенията с майка ѝ Акилина (Куна) К.Николау – дъщерята на известния кишиневски търговец от първа гилдия Кирило Минко. Скоро след преждевременната смърт на Ангел Николау, когато Анастасия е била едва на 15 год.и половина, овдовялата съпруга е побързала „да омъжи” дъщеря си, „за да гледа зетят работите” <sup>15</sup>... Типичната за патриархалната затвореност на майката консервативност ѝ е попречила да направи ясна и точна равностметка за взаимоотношенията с близките, и това е станало видно още през 1868 г.: след тригодишни съдебни баталии със зълва си (сестрата на съпруга!) Севастия Мичо Николаевич Акилина Николау – в качеството на „опекунша своих детей” - е загубила делото, а на зетя не е била дадена възможност изобщо да се намеси... Тези „разбъркани работи” <sup>16</sup>, за които възрастната д-р Головина предпочита да не си спомня, но които младата Берладская е възприемала по свой, различен от майката начин, със стопроцентова сигурност ще да са рефлектирали във взаимоотношенията в рода Минкови... Бързо „обрусевшия” (русифицирал се) търговец от първа кишиневска гилдия с българското име Калчо Димитров Минков, приел за по-представително „гръко-славянското” *Кирил Дмитриев Минко*, е подарил на другата си дъщеря Наталия – сестра на Акилина ! – като зестра 1 000 десетини земя <sup>17</sup> при задомяването ѝ за измаилския търговец Анани Цветков. Но това е било в далечната 1845 г... А през 1865-1868 г. не се е намесил, както не се е намесил и Дмитрий Минко – неговият син... Последният, подобно на своя шурей Ангел Николау, също е бил кишиневски кмет (1849-1854 и 1858-1866 г.) и явно не ще да е одобрявал, както и баща си, действията на своята сестра Акилина (Куна), която преднамерено е предявила съдебен иск за закупеното от съпруга ѝ и зълва ѝ имение Яш-Мурза, Акермански



уезд <sup>18</sup> и със загубата на делото, рязко е влошила финансовата стабилност на своето семейство.

Какви промени настъпват в дома на Ангелий Петрович Николау в третата част на Кишинев, намиращ се в съседство с къщата на евреина Кива Соломонов Фрадиев <sup>19</sup>, никакъв източник не ни дава информация. Но самият факт, че дори и на стари години д-р Головина не желае да си спомня за „разбърканите работи” подсказва наличието на неблагоприятия. Можем само да предполагаме тенденцията на „разбърканите работи”, ако внесем уточнението, че в продължение на 17 години (от 1849 до 1866 г.) посочваният се като неграмотен Калчо Минков има възможност да влияе на градската изпълнителна власт в централния губернский град, тъй като в битността на *городской голова* се подвизават както синът, така и зетят (1854-1858 г.) му. Амбициите на преуспелия в покупко-продажните операции в Южна Бесарабия бивш калоферски изселник да става на осмата година след зачисляването си като кишиневски търговец почетен гражданин на централния губернский град, и то по време на първото кметуване на сина си, едва ли са били адмирирани от всички... Но дали в епоха като тогавашната тези амбиции не биха могли по никакъв начин да не рефлектират и върху съдбата на внучката, която преждевременно е станала невеста, особено ако между Ангел Николау и тъста е имало разногласия ?...

Встъпила в живота без завършено образование по време, когато в Руската империя започва откриване на първите девически гимназии, младата българка, която на 6 години е изучавала и езика на дедите си, се решава да придобие квалификация на домашна учителка след полагане на специални изпити като частна курсистка... Статутът на квалификацията е еднакъв с този на завършилите девически гимназии. Освен това благодарение на амбициозността, а и на силните интелектуални заложби, невестата Берладская успява да усвои допълнително и стенографски знания и умения. Това ѝ позволява да започне работа като стенографка в земските събрания и в окръжния съд в Кишинев. Скоро след това,

когато съпругът П.Я.Берладски минава в запаса през пролетта на 1871 г., му се намира работа в същия този съд, където работи и тя, но като изпълняващ длъжността *помощник-секретар* <sup>20</sup>.

Младото семейство е категорично в намерението съпругата да придобие висше европейско образование, ала избира за бъдещо занимание не юриспруденцията, не правото, регламентиращо социално-имуществените отношения, а медицината. „... Аз се увлякох от общото движение (за придобиване на висше образование сред руските жени- б.м., К.К.) и със съгласието на мъжа ми заминах в юни 1872 г. за Цюрих, където постъпих в Медицинския факултет” – отбелязва по късно в автобиографията си д-р Головина <sup>21</sup>. С това се слага началото на края на кишиневския период в живота ѝ.

За условията на руската провинциална действителност семейното решение съпругата да следва в Европа, далеч от мъжа си, е представлявало повече от предизвикателство. Преодоляването на комплекса от предразсъдъци, колебания и съмнения и следването в Европа би могло да бъде само по силите на изключително волеви и амбициозни жени. Повод за разнопосочни коментари и обсъждания предизвиква и избора на специалността, тъй като в цялата огромна империя жените-лекари с висше образование са по-малко от пръстите на едната ръка. Не би следвало да се забравя, че в повечето европейски страни по това време феминизмът не се е оформил като идейна доктрина, а за движението на суфражетките е доста рано... А в далечния Цюрих с доминиращо влияние на швейцарската радикална буржоазия и на банкерското съсловие се намират професори, обосноваващи тезата, че женският мозък е по-неразвит от мъжкия и че жената не е способна да възприема и развива „висши” знания. Дори преподавателят по физиология проф.Герман дълго време се противопоставя на идеята жените да се обучават наравно с мъжете <sup>22</sup>.

В началото на 70-те г.г. на XIX в. кантоналният Цюрих е приютил многочислена руска колония, сред която жените съвсем не са изключение. Тук се учат

такива видни личности на руското революционно движение като София Бардина, сестрите Лидия и Вера Фигнер, Варя Александровна и др. В идейно отношение мнозинството от русите са принципиални противници на руското самодържавие, на руската политическа система. Но между тях господства духът на остра взаимна конфронтация и непримиримост по отношение разбирането на революционните цели на борбата срещу царизма. Най-ярките и авторитетни фигури сред тази общност са вече възрастният М.А.Бакунин (1814-1876 г.) и П.Л.Лавров (1823-1900 г.)... Със значително по-голяма активност и организираност са народниците около П.Лавров, които не след дълго ще внесат в руската социологическа мисъл интересни идеи относно подготовката на бъдещата революция.

Припомняме тези привидно откъснати от контекста на разисквания тук тематичен проблем факти, защото те са свързани с друг, много по-съществен въпрос – този за нейния „актив” сред руските „нихилисти”... Шест десетилетия по-късно, връщайки се към своята студентска младост от Цюрих, 80 годишната доктор А.Головина отбелязва, че последователите на Бакунин и Лавров са се „гонили” /преследвали/ едни други, че вдигали „шум, кавги”, правели „скандали” и пр. „Мирните швейцарци, възмутени от тяхното поведение, се оплакаха на руското правителство и то издаде указ, че който от руските поданици остане в Цюрих подир 1 януари 1874 г. ще се счита за емигрант”<sup>23</sup>. В автобиографичните бележки от 1930 г. д-р Головина не отбелязва нищо конкретно за своя съпричастност или симпатии към тези идейно-политически групировки. Нейното име като активна съмишленица или симпатизантка на бунтарски настроените млади руси не се среща и в мемоари на най-активните участници в революционното движение<sup>24</sup>, както и в изследвания на съвременни учени, занимавали се с участието на жени в руското революционно антимонархическо движение<sup>25</sup>.

Ала преди близо 4 десетилетия К.А.Поглубко откри документи, потвърждаващи, че студентката А.Берладская е

била близка с групата на П.Л.Лавров и това привлякло вниманието на Трето отделение, където я квалифицирали като „неблагонадеждна в политическо отношение”<sup>26</sup>. В друга от своите публикации този автор твърди въз основа на източников материал, че А.Берладская е била не само съчувственица на лавровистите, но е била и една от личните познати на П.Лавров<sup>27</sup>. Друг виден молдовски историк, позовавайки се на отпечатана преди век брошура, отбелязва, че и „българката по националност” Анастасия Берладская „също била известна със своето сътрудничество с руските емигранти П.Лавров, В.Смирнов и др.” и че била „дейна участничка в балканските събития от 70-те години”<sup>28</sup> на XIX в. Доста време след смъртта на д-р А.Головина някои от близките ѝ също отбелязват, че „като студентка” младата Берладская била „съмишленичка на народническото движение”, начело на което е П.Лавров<sup>29</sup>.

Близо две десетилетия след дипломирането си като лекар и скоро след смъртта на уважавания от сем.Головини ексмонарх Александър Батенберг, в чиято Политическа канцелария и двамата са работили, като варненски старши лекар на тамошното терапевтично отделение някогашната кишиневска гражданка узнава, че в немскоезичния европейски печат не без съучастието на руските тайни служби са се появили материали, утвърждаващи идеята за *нихилистичното* обкръжение на бившия български княз. В тях се визирало пряко нейното име. От малкото запазени писма между А.Менгес (някогашен частен секретар на Александър Батенберг) и сем.Головини узнаваме, че тези съобщения са предизвикали тревога в душата на някогашната симпатизантка на руските лавровисти, както и в душата на втория ѝ съпруг. В свое писмо от 4 април 1896 г. този съпруг уверява някогашния свой колега от Политическия кабинет на княз Александър I Български, че съпругата му не е „нихилистка”. „Много ме развеселихте със съобщението си, че смятат жена ми за нещо като нихилистка ! – възкликва Ал.Ф.Головин, чиито биографично-панегиричен труд за наскоро починалия

български ексмонарх малко преди това се е появил на немски език . –Русите явно измислят разни средства, за да оправдаят срамното си отношение към нашия скъп покоен княз, но само че техните измислици са твърде глупави. Вие знаете, че жена ми, както и аз, си е чиста монархистка по принцип”<sup>30</sup> . В отговор Ал.Менгес твърди, че не е имало нужда да бъде убеждаван, че д-р Головина не е нихилистка, тъй като той е сигурен в нея. Но е писал за зложелателните слухове, за да знаят Головини с какви оръжия се воюва срещу бившия български княз и след като него вече го няма, и след като пред паметта му и той, и Головини се прекланят.

А през есента на 1882 г. по повод редакторската и издателска работа на д-р Головина около прокняжеския вестник „Работа” временно управляващият австрийското консулство в София Е. фон Кучински информира австроунгарският външен министър за антиавстрийската ориентация на този вестник, явно недоловил пробатенбергианската му насоченост... Но по-голям интерес от донесението на Кучински буди информацията, че вестникът се издавал от госпожа Головина „съпругата на бившия княжески директор на телеграфната агенция, който носи същото име. Тя е получила докторската си степен в Берлинския университет. Първоначално една от най-отявлените защитнички на нихилизма, тя след това проведе шпионажа срещу своите по-раншни съмишленици”<sup>31</sup> .

Откъде са събрани тези сведения, какъв е техният източник – това авторът на донесението не посочва. Но може да се предполага, че един от източниците на слухове ще да е било местното руско дипломатическо агентство, което е недоволено от очертаващата се крайна привързаност на семейство Головини към личността на Ал.Батенберг и дистанцирането им от руските генерали Л.Н.Соболев и А.В.Каулбарс, които са всъщност български премиер и български военен министър. В това царска Русия вижда генезис на русофобия, а славянофилските идеи на д-р Головина във в. „Работа” не вършат... работа в усилията да се изгради собствена българска

външнополитическа линия на държавния глава. Поради това и се пуска в оборот комбинация от истинни и неистинни твърдения, която ще рефлектира по болезнен начин върху семейната двойка Головини и особено върху съпругата – по това време все още единствена сред българските поданици с европейско висше образование. В същото време с това ще се атакува и българският владетел Александър Батенберг, започнал вече да буди непримиримост в средите около августейшия братовчед Александър III.

Едва ли антимонархическата идеология ще да е останала встрани от обществено-политическите занимания на младата Берладская през 1872-1873 г.. Но изложеното от К.А.Поглубко за нейните народнически възгледи подсказва, че тя е заредена по-скоро с един нравствен идеализъм за служение на народа, отколкото за индивидуална саможертва в името на революционната антимонархическа борба. Този идеализъм не е от нечаевско-ткачевски тип, нито от радикалистко-протерористичния вариант във възгледите на Лавров от края на 70-те г.г. Целият живот на д-р Головина по-нататък се движи в руслото на този род идеализъм.

След като документално се установява факта, че по време на следването в Цюрих Берладская е имала връзки със среди на пропагандистите-революционери, с т.нар. *чайковци* в Швейцария, може да се подлага под съмнение доколко голяма е била личната ѝ активност в организиране на кръжочната мрежа и евентуално в подготовката на „Вперёд”. Издиреният материал не дава основание за категорични изводи. Ала фактът, че тайните агенти на Трето отделение включват името ѝ в „Списък на лица от женски пол, оказали се набоганадеждни в политическо отношение” е показателен. Тя е действително „нихилистка” . И затова не след дълго, през лятото на 1873 г. швейцарската полиция провежда в квартирата ѝ обиск поради подозрения в „радикализъм” на нейната съквартирантка<sup>32</sup>, а скоро след това следва и прекратяване на обучението. Берладская се завръща у дома.

Какъв е бил отзвукът сред съпруга, сред роднини, близки и познати от обиска, а и от краткото задържане в полицията – не знаем. Ала е документиран факт, че личното дело на Павел Берладски не показва задръжки в служебната кариера в Кишиневския окръжен съд<sup>33</sup>. А освен това и през пролетта на 1873, и през лятото на 1876 г. му е разрешаван продължителен задграничен отпуск. Оттук и изводът, че съпругата, чието име фигурира в преписката на Трето отделение не би могла да бъде причислявана с категоричност към потенциалните революционери. По-вероятно е неприятностите от следването в Цюрих да не са били предмет на сериозно родово-семеино общо обсъждане, при все че формално не следва да се изключва и другият вариант – тя да е станала информатор на Трето отделение. В този случай обаче тя би била ревностен проводник на руската имперска политика и би провеждала тази политика чрез службата си в Политическата канцелария на Батенберг. А действителността показва точно обратното – оставайки си русофил по отношение на руската култура, тя служи ревностно на противопоставянето на руското самодържавие...

Затова само след няколко месеца въпросът за продължаването на образованието, сега вече във френската столица, бива решен безпроблемно през 1874 г.. Никакви конкретни и сигурни данни как е станало това. Обаче ако се съди от някои не случайно подхвърлени фрази от Ал.Ф.-Головин през 1896 г. съпругата му преди повече от 22 години (без да се уточнява бившето ѝ фамилно име - б.м., К.К.) била приета в Парижкия медицински факултет измежду първите жени и то по ходатайство на граф Орлов – тогавашен руски посланик във Франция<sup>34</sup>. По какви пътища и канали, чрез какви средства и механизми семейство Берладски е успяло да издейства ходатайството на княз (а не граф, както неточно сочи Ал.Ф.Головин – б.м., К.К.) Николай Ал.Орлов (1827-1885 г.), за да може политически компрометиралата се съпруга да продължи образованието си във Франция<sup>2</sup> Радев, С. Строителите на съвременна България. Т.1, С., 1990, с.363.

– остава неизвестно. (Не би следвало да изключва интервениране от страна както на дядото, така и на вуйчото от фамилия Минко). Обаче остава безспорният факт, че през 1874 г. бившата цюрихска студентка заминава да следва в Париж след кратък престой при близките. *Цюрихският период* с шумните студентски сбирки, с големите скандали, когато между руските емигранти нерядко се е стигало и до побоища, е вече минало. Най-вероятно е в Париж да се е ускори онзи нелек процес на идейна метаморфоза в светогледа на младата жена, който ще се развие по-късно, за да ѝ позволи с чиста съвест да възприеме и служенето на една конкретна монархическа кауза с искрена убеденост от политическата целесъобразност на това служене. Следването в донеотдавнашната революционна европейска столица през 1874-1878 г. само ще форсира процесите на идейна промяна. А срещата ѝ с българските емисари Драган Цанков и Марко Балабанов през есента на 1876 г., за която свидетелства Герман Лопатин само ще е реанимирала идеалистическото народничество от романтично-пропагандистки тип, на което тя не изменя до края на живота си. Ярکو свидетелство за това е целият ѝ дълъг живот, в който се доказва и като истинска грижовна майка спрямо осиновено дете от родния град на дядо ѝ, но и като ревностна алтруистка. И сега съществуващият Дом на варненските майки и деца на ул."Цар Симеон" 16, който тя им отдава като дарение, макар това да е неин единствен имот, е доказателство за една висока нравственост, уроците за която животът ѝ поднася в изобилие в родния Кишинев.

Неуспяла в политическия живот като сътрудник на българския княз Александър I Български, д-р Головина, с цялостната си дейност като медик в името на човешкото здраве успява да докаже правотата на руската поговорка „Всё остаётся людям”...

#### Б е л е ж к и

<sup>1</sup> Калчев, К.К. Доктор Анастасия Головина – една забравена българка. В.Търново, 1996, 255 с.

<sup>3</sup> Касъров, Л. Енциклопедически речник . Ч.1, Пловдив, 1899, с.304.



<sup>4</sup> *Поглубко, К.А.* К биографии А. Головиной – первой бессарабской болгарки-доктора – А с к л е п и й. Болгаро-советский ежегодник истории и теории медицины. Т. 1, 1970, 124-129; О ч е р к и истории болгаро-русских революционных связей (60-70-ые годы XIX в.). Кишинев, 1972, 214-216).

<sup>5</sup> Дръзновените ѝ занимания в България с психиатрия, като терапевт и социалхигиенист в различни насоки на медицината още в края на 80-те-началото на 90-те г.г. на XIX в. не са присъщи за жените лекарки по това време нито в Европа, нито в Русия.

<sup>6</sup> Условността произтича от факта, че за времето от 1872 до края на 1878 г. тя пребивава през повечето месеци като студентка по медицина в Цюрих и Париж, и много по-рядко в Кишинев.

<sup>7</sup> *Национальный архив Республики Молдова.* (НА РМ) Ф.211, оп.11 д.82, л.491<sup>б</sup>.

<sup>8</sup> П а к т а м, ф.39, оп.13, д.84, л.19.

<sup>9</sup> П а к т а м, л.3<sup>а</sup>.

<sup>10</sup> П а к т а м, л.27.

<sup>11</sup> В българската литература се е наложило схващане, че защитения от Ан.Берладская на 27 дек.1878 г. труд е дисертационен научен труд. Но дипломантката не защитава *une dissertation savante*, а дипломна теза върху „Хистологично проучване на строежа на стените на артериите”. Във френския език думата *la dissertation* има по-широко значение и може да се разбира още като *писмена работа, съчинение*. В конкретния случай има представено *писмено съчинение по зададена тема в университет*, защитено като дипломна работа.

<sup>12</sup> *Киркова, Т.Е.* Дисертацията на първата българка, доктор по медицина, Анастасия Николау-Берладска (д-р Головина) – *Х и г и е н а* и здравеопазване. 1973, №5, с.515. Курс.мой - К.К.

<sup>13</sup> П а к т а м, с.515-516.

<sup>14</sup> *Жуков, В.И.* Города Бессарабии (1812-1861 г.). Кишинев, 1964 с.70.

<sup>15</sup> *Български исторически архив* (БИА-НБКМ), ІІ В 2710, л.1.

<sup>16</sup> *Калчев, К.К.* Ц и т с њ ч., 18-19.

<sup>17</sup> *Мещерюк, И.И.* Социально-экономическое развитие болгарских и гагаузских сёл Южной Бессарабии (1808-1856 г.г.). Кишинев, с.245. *На 160 км южно от*

*Кишинев бессарабските български колонисти са основали село, което са нарекли на името на Калчо Минков – Калчево.*

<sup>18</sup> НА РМ. ф.39, оп.10, д.249, л.81-95.

<sup>19</sup> П а к т а м, ф.37, оп.4, д.9064, л.22.

<sup>20</sup> П а к т а м, ф.39, оп.13, д.13, л.1.

<sup>21</sup> Б И А - НБКМ. ІІ В 2710, л.2.

<sup>22</sup> *Фигнер, В.* Запечатленный труд. Т.1, М., 1964, с.120.

<sup>23</sup> БИА – НБКМ. ІІ В 2710, л.2.

<sup>24</sup> *Фигнер, В.* Ц и т. с њ ч., с.117 и сл.

<sup>25</sup> *Павлюченко, Э. А.* Женщины в русском освободительном движении. М., 1988, с.156 и сл.

<sup>26</sup> *Поглубко, К.А.* Анастасия Головина – първата българка лекар – Н а р о д н о д е л о. №278, 26 ноем.1971.

<sup>27</sup> *Поглубко, К.А.* К биографии..., с.127.

<sup>28</sup> *Гросул, В.Я.* Российские революционеры в Юговосточной Европе /1859-1874/. Кишинев, 1973, с.345. Брошурата на която се позовава В.Гросул е *И с т о р и я* социално-революционного движения в России /1861-1883/ С.-Пб., 1887, с.112, като авторството е указано в големи скоби така - [*Н.Гольцин*].

<sup>29</sup> Д ъ р ж а в е н архив-Варна, ф.743<sup>к</sup>, оп 1, а.е.23, л.1.

<sup>30</sup> П а к т а м, а.е.8, л.16. Оригиналният текст на писмото е на руски език и финалът на цитирания пасаж звучи така: „Вы знаете, что жена моя, как и я, чистая монархистка принципиально”.

<sup>31</sup> *Б ъ л г а р и я* в австро-унгарските дипломатически документи (1879-1885 г.). Т.1, С., 1993, с.310.

<sup>32</sup> *Поглубко, К.А.* К биографии – А с к л е п и й..., с.51.

<sup>33</sup> НА РМ, ф.39, оп.13, д.84, л.2-3.

<sup>34</sup> Д ъ р ж а в е н архив-Варна. ф.743<sup>к</sup>, оп.1, а.е.8, л.16.

### Referință

Autorul în baza publicațiilor de arhivă oglindește viața și activitatea primei femei medic, doctor în științe, nascută într-o familie de bulgari.

## PROBLEMS OF COMPOUND CLASSIFICATION

**Tamara Gogu,**

doctor în filologie, conferențiar universitar

**ABSTRACT.** Noțiunea de cuvânt compus generează o serie de ambiguități și probleme, care i-a preocupat și continuă să-i preocupe pe mulți savanți. Una din problemele majore este cea a clasificării cuvintelor compuse, abordată din diferite unghiuri de vedere.

În acest articol intenționăm să subliniem problemele principale legate de noțiunea de cuvânt compus și să remarcăm diferite tipuri de clasificare, pornind de la clasificarea tradițională și ajungând la tipurile propuse de cercetările efectuate recent (Olsen 2001; Bauer 2001; Haspelmath 2002; Booij 2005; Scalise & Bisetto 2005).

The notion of compounds presents a range of different problems. Even the classification of compounds found in the current literature outlines a lot of discussion. Different scholars mention different aspects of their classification. S. Scalise and A. Bisetto, for example, remark terminological problems, problems of neglected lexical categories and problems of consistency of the criteria used.

They are sure that terminological problems fall into two distinct types, basically caused by meaning shifts of the defining terms in the course of time and the language specific nature of many terms.

To illustrate the first type of problems they presented the example related to the term 'bahuvrihi', originally used to designate a possessive exocentric compound 'one who has much rice' with time ended up having the only generic meaning of exocentric. Or, as L. Bauer puts it, this term ended up applying "to any compound which is not a hyponym of its own head element" (2001: 700).

As for the second type of problems, the Anglophone tradition in particular has taken into account almost exclusively two types of compounds: root (or primary) compounds and synthetic (or secondary) compounds.

The notion 'root compound', however, cannot be applied to all languages. Romance

languages, for instance, do not have compounds based on roots because Romance lexemes, besides the root, can contain another element with grammatical information. Also the notion 'synthetic compound' used for such constructions as taxi driver is not universally applicable. This type of compound does not seem to exist even in Romance languages. Root compound and synthetic compound are thus language specific terms. This is probably the reason why these terms, while largely utilized during the '70/'80 have thereafter been abandoned in the morphological literature.

Problematic are also the terms 'phrasal' and 'neoclassical'. In fact, phrasal refers to the syntactic nature of the non-head, while neoclassical refers to the Greek or Latinate nature of the head or of both constituents.

The most salient problem in the classification of compounds has to do with the heterogeneous nature of the criteria adopted. To illustrate the point, one should take into account the notions of endocentricity/ exocentricity and the notion of coordination. The first two notions define compounds on the basis of the presence vs. absence of a head constituent. The notion of coordination is based on the grammatical relation holding between the two constituents of the compound. We can not but admit that there is intersection of the different notions involved and it is fundamental in order to obtain a descriptively adequate classification.

Nevertheless, different scholars see the problem of classification differently. According to the traditional classifications, L. Bloomfield (1933), for example, advocates exocentric (bahuvrihi) and endocentric: subordinate (tatpursa) coordinate (dvandva) constructions. He used consistently the notions of "subordinate" and "coordinate". However, the structure of his classification misses the fact that both subordinate and coordinate compounds can be exocentric.

The classification proposed by C. Bally (1950) seems to be based on a unique criterion,

that of the grammatical relations holding between head and non-head constituents, viz. relations ‘de coordination’, ‘d’accord’ and ‘de rection’. This proposal is consistent because it is based on a single criterion but, unfortunately, it is insufficient because of the absence of the notion “head”. A further problem with Bally’s proposal, however, is the fact that included in the domain of compounds there are forms that today would be clearly considered as phrases, *maison de campagne*.

Marchand’s proposal (1969) is based on consistent criteria but it is applicable only to endocentric compounds, which are divided into synthetic compounds and non verbal-nexus compounds. The latter category is classed into copulative (subsumptive, attributive, additive (dvandva) constructions and rectional constructions. H. Marchand, in fact, maintains that what is known in the literature as exocentric compounds are to be analyzed as containing some sort of (categorizing) zero suffix and, as such, they are formations not pertaining to the compounding domain but to derivation.

The classifications of the ’90 are connected with A. Spencer, M. Haspelmath, G. Booij and L. Bauer. They consider the presence/absence of a head constituent as a criterion of the same level as, for instance, dvandva (A. Spencer), coordinative and appositional (M. Haspelmath), copulative (G. Booij and L. Bauer). In other terms, these scholars seem to set apart endocentricity and exocentricity, not allowing these two notions to extend across classes.

A. Spencer (1991), for instance, proposes that compounds should be classed into three groups: a) endocentric (head-modifier, containing attributive compounds); b) exocentric (bahuvrihi) predicate-argument, c) dvandva compounds – group perhaps including appositional constructions. But dvandvas and appositional are different just in that the former are exocentric and the latter endocentric. Not only head-modifier compounds, in fact, are endocentric and not only predicate-argument ones are exocentric.

Different observations can be made about Olsen and Fabb’s proposals. N. Fabb’s (1998) classification: no head (exocentric), one head (endocentric), two heads (co-ordinate/

appositional/ dvandva) makes use of a single criterion – typological rather than classificatory aims.

S. Olsen’s (2001) classification: determinative, copulative, possessive has the advantage of using the notion of determinative as opposed to the notion of coordinative compounds. However, besides these two classes, Olsen introduces the class of possessive compounds, which is clearly a class based on a different criterion. An undesired consequence of this mixture of criteria is that it is not clear whether or not the notion endocentric/exocentric does apply to determinative and copulative compounds. Furthermore, while in determinative and copulative compounds the relevant relation is the one between the two constituents, in possessive compounds the “possessive” relation is the one between the whole compound and the absent head. It can be noted that a label is not always used to indicate the same type of compounds (though this is normal in any scientific taxonomy). For example, what Olsen calls copulative compound, e.g. *poet-doctor* is called appositional by M. Haspelmath and A. Spencer, e.g. *poeta-pintor*, *learner-driver*.

Similar observations can be made about the classification extrapolated from Bauer’s work (2001): *tatpuruṣa* (determinative/endocentric, *karmadhāraya*), *dvandva* (copulative, aggregative, coordinative), *bahuvrīhi* (possessive, exocentric) and synthetic constructions (more recent). In Bauer’s taxonomy the notion of head does not apply with the due extension to all types of compounds. Bauer in fact acknowledges that current classifications are problematic. For instance, in his view, a compound such as *woman doctor* should be considered as coordinative and not as *karmadhāraya*.

Haspelmath’s groups (2002) (endocentric, exocentric, affixed compounds, coordinate (additive), appositional) seem to obscure the fact that both affixed and coordinate compounds of the type *adult* and *child* are exocentric while appositional ones are endocentric. His classification uses different classifying criteria: a) presence/absence of a head, giving rise to the distinction between endocentric and exocentric compounds, b)

formal structure of compounds, introducing a class of “affixed compounds” and c) syntactic-semantic relation between constituents, determining the class of appositional compounds. As a consequence, it is not easy to understand whether or not criterion (a), i.e. presence/absence of a head, can be applied to compounds classed on the basis of criterion (b), i.e. formal structure, or whether there is any possible relation between affixed compounds and appositional ones.

In Booij’s (2005) arrangement: endocentric, exocentric, bahuvrihi, copulative (dvandva, appositive), though dvandva compounds of the Sanskrit type (with dual or plural inflection) are correctly separated from copulatives (which have singular number) the separation of endocentric and exocentric compounds from bahuvrihis and copulatives causes redundancy in that dvandva copulative compounds are exocentric while appositive copulative compounds are endocentric.

S. Scalise and A. Bisetto (2005) propose a novel classification of compounds which is based in their opinion on a very simple assumption. What is special about compounds is the fact that the two constituents are linked by a grammatical relation which is not overtly expressed, e.g. apron string vs. string of the apron. Therefore, they suggest that the classification of compounds be consistently based on this criterion. The possible grammatical relations holding between the two constituents of a compound are basically the relations that hold in syntactic constructions: subordination, coordination and attribution. Compounds are classified as ‘subordinate’ whenever there is a ‘complement’ relation between the two constituents. In a compound such as taxi driver, taxi is clearly the “complement” of the deverbal head. They also argue that this is also the case in compounds such as apron string, where apron is in an “of relation” with string. Complement relations, however, are not exclusively ‘of relations’: apron string, in fact, can have different interpretations: ‘string of an apron’, ‘string on an apron’, ‘string in an apron’, etc. Nevertheless, the relation between the two constituents is always a complement relation, namely a subordinate one.

This position is not completely new. For example, H. Marchand (1969: 18) observed that all compounds can be explained on the basis of the syntactic relations underlying the corresponding sentences. This observation is interesting, even though not workable within the lexicologist framework which rejects derivation of compounds from sentences. Note that there is a clear subordination relation also when the head is not present, as in cut throat and not only when the compound is endocentric as taxi driver. Attributive compounds are formed either by a noun and an adjective, as in blue cheese (where the adjective expresses a property and is in a modifier relation to the noun) or by two nouns, where the non-head very often is used somehow metaphorically, expressing an attribute of the head, e.g. snail mail, sword fish. Coordinate compounds are those formations whose constituents are tied by the conjunction “and”. From a semantic point of view, such compounds can be considered as having two heads, e.g. poet painter is both a ‘poet’ and a ‘painter’. Compounds of these three classes can be both endocentric and exocentric.

### Bibliography

1. Bauer, L. Compounding. In: Haspelmath, M. et al. (eds.) *Language Typology and Language Universals*, vol. I. – Berlin: Walter de Gruyter, 2001, pp. 695 - 707.
2. Bloomfield, L. *Language*. – New York: Holt, 1933.
3. Booij, G. *The grammar of words*. – Oxford: Oxford University Press, 2005.
4. Fabb, N. Compounding. In: Spencer A., Zwicky A. M. (eds.) *Handbook of Morphology*. – Oxford: Blackwell, 1998, pp. 66 - 83.
5. Haspelmath, M. *Understanding morphology*. – London, 2002.
6. Marchand, H. *The categories and types of present-day English word-formation*. – Munchen, 1969.
7. Olsen, S. Copulative compounds. A closer look at the interface between morphology and syntax. In: *Yearbook of Morphology 2000, 2001*, pp. 279 - 320.
8. Scalise S., Bisetto, A., Guevara, E. Selection in compounding and derivation. In: Dressler W. U. et al. (eds.) *Morphology and its Demarcation*. – Amsterdam,



## OCROTIREA INSTITUȚIONALĂ A PERSOANELOR DE VÂRSTA A TREIA ȘI MODALITĂȚI DE ÎMBUNĂTĂȚIRE A VIETII ÎN CĂMINUL DE BĂTRÎNI

**Cerneavski Viorica,**  
lector UPS „Ion Creangă”

In this article is described one of the form of care of old persons. Though at this moment the tendency is to take care of old persons at their place of residence, in all word there are forms of protection of old person in also establishments. The house of elderly persons represent an institution of social assistance with juridical personality what guaranty the adequate conditions of accommodation and of food, medical care, recovery, social assistance and psychologically.

The institutions rise the barriers among persons from interior and exterior, the fact what have like result the loosing of roles which constitute a part of old people personality. The decisive role in solving of the problem of elderly person belong to social assistant, who specify the social diagnose on the base of one scientific research of speciality, with a view to foundation of some adequate interventions and of certain and constructive social therapy.

Deși actualmente tendința este de dezinstituționalizare, în toată lumea există forme de ocrotire a vîrstnicului în asemenea așezăminte.

Serviciul rezidențial reprezintă o organizație de interes public pentru protecția persoanelor aflate în dificultate (Ghid de termeni și noțiuni, Chișinău, 2006, p.73).

V. Beju (Tîrgu Mureș, 2003, p.240) specifică că numărul de servicii rezidențiale s-a multiplicat în ultimii ani, încercîndu-se diferite experimente care să ducă la o evoluție accelerată atît din punct de vedere calitativ, cît și cantitativ a acestora.

Gh. Neamțu (Iași, 2002, p.947) menționează că azilul pentru persoanele în etate reprezintă o instituție de asistență socială cu personalitate juridică care garantează condițiile corespunzătoare de găzduire și de hrană, îngrijiri medicale, recuperare și readaptare, activități de ergoterapie și de petrecere a timpului liber, asistență socială și psihologică.

În Moldova există cîteva tipuri de instituții specializate de ocrotire. În funcție de perioada cît vîrstnicul este asigurat, instituțiile pot presta servicii pe termen lung sau temporar, astfel:

a) *pe termen lung* – sub tutela Ministerului Protecției Sociale al Familiei și Copilului se află azilurile de invalizi și pensionari unde aceștia se pot interna ca urmare a deciziei Oficiului de Asistență Socială ;

b) *temporar* – cel mai frecvent aparținînd unor instituții sau organizații nonguvernamentale. Ocrotirea temporară constă în accesul în centre de zi unde persoana de vîrsta a treia își poate petrece sub supraveghere timpul liber în mod plăcut, de asemenea, vîrstnicii pot desfășura diverse terapii fizice și ergoterapeutice, în cadrul unor proiecte recuperatorii.

Îngrijirea oamenilor de vîrsta a treia într-un azil reprezintă o măsură de asistență socială și poate fi dispusă cu titlu de excepție pentru persoanele vîrstnice care se afla în stare de dependență socio-medicală, în conformitate cu gradele de dependență prin evaluarea statusului funcțional, senzorial și psihoafectiv al persoanei vîrstnice.

Accesul unei persoane vîrstnice în azil se face avîndu-se în vedere următoarele criterii de prioritate:

a) necesită îngrijire medicală permanentă deosebită, care nu poate fi asigurată la domiciliu;

b) nu se poate gospodări singură;

c) este lipsită de susținători legali sau aceștia nu pot să își îndeplinească obligațiile datorită stării de sănătate sau situației economice și a sarcinilor familiale;

d) nu are locuință și nu realizează venituri proprii.

Activitățile sociale și socio-medicale se supraveghează și se evaluează de personalul de

specialitate din cadrul direcțiilor de asistență socială.

Principalele obiective ale unui cămin sunt:

- a) să asigure persoanelor vârstnice îngrijite maximum posibil de autonomie și siguranță;
- b) să ofere condiții de îngrijire care să respecte identitatea, integritatea și demnitatea persoanei vârstnice;
- c) să permită menținerea sau ameliorarea capacităților fizice și intelectuale ale persoanelor vârstnice;
- d) să stimuleze participarea persoanelor vârstnice la viața socială;
- e) să faciliteze și să încurajeze legăturile interumane, inclusiv cu familiile persoanelor vârstnice;
- f) să asigure supravegherea și îngrijirea medicală necesară, potrivit reglementărilor privind asigurările sociale de sănătate;
- g) să prevină și să trateze consecințele legate de procesul de îmbătrânire.

Persoanele de vârstă a treia necesită o intervenție socială pentru a-și asigura securitatea vieții în azilurile de bătrâni din cauza lipsei posibilității de a se îngriji, de a se alimenta, sub motiv de boală, lipsă de surse financiare sau a rudelor apropiate. Pentru aceste categorii de persoane azilul este un vis irealizabil. Acest fenomen se reflectă la accesul la serviciile sociale și comunitare pentru a primi protecție și îngrijire la domiciliu (Mardare, M., Chișinău, 2005, p.8).

Decizia privind instituționalizarea pe termen lung trebuie să fie o decizie realizată de o echipă multidisciplinară alcătuită din asistent social, medic, psiholog, la care va participa obligatoriu persoana vârstnică și familia acesteia. Această decizie este de o mare răspundere care vizează viitorul bătrânului și are numeroase repercursiuni psihice, financiare, morale. Vârstnicul este o persoană matură, responsabilă, care are dreptul de a decide ce este mai bine pentru ea, dar poate fi ajutată, îngrijită, prezentându-i-se riscurile și beneficiile traiului singur sau în instituție.

Cauzele instituționalizării persoanelor de vârstă a treia sînt următoarele:

1. dorința vârstnicului;

2. lipsa mijloacelor financiare;
3. singurătatea și lipsa rețelei de ajutor, sprijin;
4. diverse boli cronice;
5. imobilizarea la pat;
6. pierderea locuinței;
7. conflicte în cadrul familiei de origine;
8. handicapul fizic sau mintal;
9. maltratarea bătrînului din partea celor ce s-au angajat să-l îngrijească;
10. are nevoie de îngrijire medicală permanentă, care nu poate fi asigurată la domiciliu (Neamțu, Gh., Iași, 2002, p.950).

În azilul de bătrâni pot fi asistate permanent sau temporar persoanele în etate, pensionari și invalizi care sînt cetățeni ai Republicii Moldova preponderent solitari, care necesită îngrijirea altei persoane.

Întocmirea actelor medicale și prestarea serviciilor medicale persoanelor solitare și celor cu dizabilități, cazute în instituțiile sociale, se realizează gratis conform Legii privind minimul de asistență medicală gratuită, garantată de stat din 03.02.1999 (Drepturile persoanelor în vârstă de pensionare, Ghid informativ, Chișinău, p. 7).

S. Certan (Chișinău, 2003, p.28) menționează că cheltuielile curente și de capital ale căminelor pentru persoane vârstnice se asigură din venituri extra bugetare și din subvenții acordate de la bugetul de stat. Persoanele vârstnice care dispun de venituri proprii și sînt îngrijite în cămine au obligația să plătească lunar o contribuție de întreținere, stabilită pe baza costului mediu lunar de întreținere. Contribuția lunară de întreținere pentru persoanele vârstnice care au venituri este de 75 procente din veniturile personale lunare. Obligația privind plata contribuției lunare de întreținere se stabilește printr-un angajament de plată, semnat de persoana de vârstă a treia care urmează să fie îngrijită în azil.

E. Goffman presupune că instituționalizarea este un efect prea stigmatizant pentru a-i permite persoanei în etate o revenire facilă în locul social de unde a venit.

Ca reacție la stigmatizarea sa și la privațiunile percepute care survin cînd se internează într-un azil, vârstnicul dezvoltă adeseori o anumită alienare față de societate. Alienarea poate surveni indiferent de tipul de

afecțiune pentru care a fost asistat bătrînul, constituind un efect secundar al instituționalizării, care, adeseori, are mai multă semnificație pentru persoane de vîrsta a treia și pentru persoanele apropiate acestuia decît dificultățile ei inițiale. În așa mod modelele prestării serviciilor sociale și medicale nu se potrivesc. Efectele separării de persoanele apropiate pot deveni mai esențiale decît cauzele ei inițiale.

Reacția vîrstnicului la instituționalizare poate fi abordată elegant, la rîndul ei, fiind tradusă într-un cadru tehnic de referință conform căruia contribuția azilului la problema persoanei în etate devine accidentală, lucrul important fiind starea perturbată, generată din interior, a comportamentului omului vîrstnic. Întîmplările interpersonale sînt transferate la nivelul lăuntric a bătrînului, astfel el devenind un sistem relativ închis, care poate fi considerat patologic și corectabil.

Erwin Hoffman apreciază că trăsătura comună pe care o găsește la toate instituțiile este că persoanele aflate în aceste locuri trec printr-un proces de „mortificare”. Acest proces, implicînd interacțiuni cu alte persoane în cadrul perspectivei instituției, are ca rezultat pierderea identității, altfel spus, „ești unul printre mulți alții”; el identifică anumite trăsături ale mediului instituționalizat pe care le consideră cauzele procesului de mortificare :

- a) procedurile admiterii;
- b) autoapărarea;
- c) barierele;
- d) expunerea contaminată.

Instituțiile ridică bariere între persoanele din interior și lumea de afară, fapt ce are ca rezultat pierderea rolurilor care constituie o parte din personalitatea vîrstnicului (Neamțu, Gh., Iași, 2002, p.950).

Persoanele de vîrsta a treia trec printr-o etapă grea și anume de la viața personală organizată după anumite necesități, la o viață în comun cu persoane străine. Decizia privind instituționalizarea persoanei vîrstnice trebuie să fie luată după o evaluare riguroasă a contextului medico-psiho-social și a dorințelor acestuia și a familiei sale.

Evaluarea vîrstnicului trebuie să fie globală. Pentru o problemă medicală identică, diversitatea situațiilor sociale sau de mediu

explică faptul, că într-un caz se preconizează menținerea la domiciliu și în alt caz se optează pentru instituționalizare.

În final, trebuie de insistat asupra beneficiului menținerii la domiciliu, de fiecare dată cînd aceasta este posibilă, pentru excluderea rupturii sociale, familiale (Neamțu, Gh., Iași, 2002, p.952).

M. Marshall (București, 1993, p.57) apreciază că decizia instituționalizării unui bătrîn este decizia cea mai dureroasă care se poate lua ținînd cont de faptul că în cele mai multe cazuri azilul reprezintă „stația finală a călătoriei în viață”. Pentru decizie trebuie rezervat un timp suficient, evitîndu-se internările făcute în grabă, de urgență; de cele mai multe ori internarea în grabă rezolvă problemele familiei, ale azilului, dar nu pe ale persoanei de vîrsta a treia asistate în instituție.

Este foarte important în decizia de plasament să se impună următoarea conduită în gîndire: *persoana vîrstnică trebuie să ia parte la decizie și asistarea să se efectueze numai cînd este absolut necesar.*

Este unanim recunoscut că internarea într-o instituție pentru bătrîni determină întotdeauna, chiar dacă uneori este mai puțin evident, o traumă, deoarece comportă o radicală modificare de viață, o renunțare la anumite deprinderi și abilități de care odată cu trecerea anilor bătrînul se simte din ce în ce mai legat. Persoana în vîrstă trece de la o viață personală organizată după anumite necesități la o viață în comun, cu niște străini, constrîns la un program și la un regim alimentar diferit, obligat la respectarea unor reguli necesare într-o instituție, privat de propria intimitate, eliberat de orice responsabilități familiale.

Stresului instituționalizării i se adaugă și sentimentul de părăsire și singurătate, amplificat prin lipsa de înțelegere și atitudine superficială a persoanelor de toate categoriile din aceste instituții.

Oamenii în etate se izolează, iar nemulțămirea se manifestă în raport direct cu temperamentul fiecăruia; unii se manifestă prin tăcere ostilă, irascibilitate crescută, alții prin resemnare sau apatie bolnăvicioasă ( Mănoiu, F., București, 1996, p.89).

Rolul decisiv în soluționarea unei probleme a persoanei în etate aparține,

inevitabil, asistentului social, care precizează diagnosticul social pe baza unei cercetări științifice de specialitate, în scopul instituirii unor intervenții adecvate și a unei terapii sociale precise și constructive (Balan, A., Chișinău, 2003, p.62).

M. Roth (Cluj-Napoca, 1995, p.65) identifică careva modalități de îmbunătățire a vieții în instituțiile rezidențiale și evidențiază rolul decisiv al asistentului social în îngrijirea persoanelor în etate. Deoarece azilul de bătrâni este văzut ca ultima alternativă, ei nu au altă șansă decât să se adapteze la condițiile existente în azil. Aceasta nu semnifică însă că nu există mijloace de a ameliora viața lor.

Există sarcini pe care le-ar putea avea asistentul social într-un azil de bătrâni și anume :

a) menținerea legăturilor cu familia și medierea relațiilor cu acestea;

b) medierea relațiilor dintre vîrstnici și personalul azilului;

c) consilierea individuală a persoanelor de vîrsta a treia în privința problemelor din instituție, problemelor de adaptare, consiliere suportivă prin care se alină suferința și prin care vîrstnicii sînt încurajați să facă față realității și să se simtă acceptați și utili;

d) în colaborarea cu psihologul, asistentul social ar putea organiza activități de grup cu bătrînii pentru a-i face să comunice mai mult unii cu alții, pentru a-i ajuta să înțeleagă mai bine problemele, să înțeleagă că și alții se simt ca ei, că și alții întîmpină greutăți similare inevitabilității morții și a scăderii capacităților lor funcționale precum și formarea unui spirit de grup;

e) îngrijitorii sînt cea mai valoroasă resursă umană în îngrijirea persoanelor bolnave și bătrîne. De aceea asistentul social va putea acorda sprijin acestor persoane care realizează cea mai grea parte a muncii cu bătrînul.

Asistentul social ar putea ajuta la recuperarea unor funcții pierdute și la menținerea lor la un nivel ridicat, păstrînd prin intermediul terapiei ocupaționale stima de sine și încrederea în forțele proprii.

În căminele pentru bătrîni se face din ce în ce mai simțită necesitatea unui cadru organizat. Terapia ocupațională al cărei rol e să se ocupe de organizarea vieții celor asistați ar fi un element esențial în menținerea vîrstnicului

activ. Terapia ocupațională urmărește împreună cu celelalte metode medicamentoase, fizio și psihoterapeutice, recuperarea persoanei în vîrstă afectată, pe de o parte, de deficiențele proprii procesului de îmbătrînire, pe de altă parte, de îmbolnăvirile favorizate de acest proces.

Obiectivele intervenției în cazul unui bătrîn în azil se poate contura în jurul ideilor de redobîndire a autonomiei persoanei, recăpătarea tonusului vital și reintegrarea socială.

Personalul care lucrează în aziluri urmează să se constituie într-o echipă ce va trebui să ofere un suport psihoafectiv permanent bătrînului, să ia în considerație ideile și preferințele subiecților în cauză, experiența profesională. Pe cît de posibil să se facă o dirijare către activități noi pentru stimularea interesului și evitarea sentimentelor de inferioritate și insuficiență.

Conduita echipei trebuie să degaje curaj pentru a îndepărta frica determinată de transferul brutal din universul de viață familial într-un univers identificat adesea cu abandon, cu suferință și cu sfîrșit.

Azilul de bătrîni trebuie să fie concomitent o familie și o unitate de asistență medico-socială. Este important de specificat rolul asistentului social în îngrijirea persoanelor în etate instituționalizate și anume din perspectiva asistentului social, bătrînul este o parte din familie, cu un trecut și un viitor, cu un context social și cultural. Pentru asistentul social, omul bătrîn nu este doar o persoană cu probleme, ci o parte a structurii sociale care are o varietate de forțe și resurse care pot fi stopate pentru a se adapta la viața din azil, dar și pentru a accepta mai ușor moartea.

Sarcina asistentului social este determinată de „sănătatea psihologică și socială” a persoanei de vîrsta a treia înainte de moarte. Aceasta are două componente: asistarea și intervenția. Asistînd bătrînul se va constata ce schimbări a adus instituționalizarea în viața acestuia, precum și reacțiile, emoțiile și implicațiile vîrstnicului, apoi identificarea existenței unor cerințe neterminate. Resursele sociale sînt evaluate în concordanță cu: grupul etnic, cultural și religios, observîndu-se impactul și influența acestuia asupra individului și a bolii lui. În funcție de aceasta se va realiza intervenția care se va îndrepta asupra



persoanelor în etate care au nevoie de sprijin în a se adapta în situația lor. Intervenția are în vedere consilierea, informarea, confidențialitatea sau ținerea în secret a tuturor mărturisirilor, găsirea mijloacelor materiale necesare.

Cel mai esențial lucru în profesia asistentului social este ascultarea empatică; colectarea informațiilor, datelor de la membrii familiei, personalul medical privind starea sănătății persoanei de vîrsta a treia, culegerea informațiilor de la alți membri ai echipei multidisciplinare precum: psihologii, terapeuții este necesară pentru a putea ajuta vîrstnicul, și nu în ultimul rînd participarea voluntarilor în sprijinirea oamenilor în etate (Neamțu, Gh., Iași, 2002, p. 960).

#### **Bibliografie:**

1. Balan, A., 2003. Sistemul protecției sociale în Republica Moldova la etapa de tranziție economică, Ed. ASEM, Chișinău, 210 p;

2. Beju, V., 2003. Asigurarea și protecția socială, Ed. Dmitrie Cantemir, Tîrgu Mureș, 300 p;
3. Certan, S., 2003. Pensia în Moldova, Ed. Pontos, Chișinău, 110 p;
4. Ghid de termeni și noțiuni, partea a II-a, 2006. Ed. Pontos, Chișinău, 312 p;
5. Mardare, M., 2005. Ce cunosc oamenii în etate din Moldova despre drepturile lor, Chișinău, 48 p;
6. Marshall, M., 1993. Asistența Socială pentru bătrîni, Ed. Alternative, ediția a II-a, București, 103 p;
7. Neamțu, Gh., 2002. Tratat în Asistența Socială, Ed. Polirom, Iași, 1014 p;
8. Roth, M., Popescu, L., 1995. Asistența Socială ca activitate de mediere în societate, Cluj-Napoca, 108 p;
9. Drepturile persoanelor în vîrsta de pensionare, Ghid informativ, Chișinău, 2000.

## **DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA PREȘCOLARII BILINGVI**

**Jana Racu,**  
dr., conf. univ.

Problema bilingvismului este multiaspectuală. Diverse aspecte ale ei au fost elucidate în lucrările psihologilor și lingviștilor C.Baker, H.Dunkel, S.Ervin, E.Haugen, W.Leopold, W.Mackey, I.Machamara, Ch.Osgood, I.Paradis, J.Ronjat, T.Slama-Cazacu, R.Titone, Y.Weinreich, E.M.Верещагин, Н.В.Имедадзе, А.А.Леонтьев, М.М.Михайлов.

Conform datelor cercetărilor recente, bilingvismul cuprinde mai mult de jumătate din populația lumii și se extinde continuu (L.Bloomfield, Y.Weinreich, M.T.Баранникова, А.С.Маркосян etc.). În condiții reale de comunicare, copiilor bilingvi le este caracteristică dezvoltarea incidentală a limbajului în asimilarea a două limbi. Totodată, se atestă situații când copiii din familiile monolingve frecventează grădinițe și școli cu o altă limbă de predare. Nivelul de dezvoltare a vorbirii influențează personalitatea copilului bilingv, oferindu-i mai multe oportunități. Capacitatea de a-și expune ideile și de a înțelege două limbi îi determină locul și rolul în societate (cercul de prieteni, eventualitatea de a deveni

lider în grupul de semeni, aprecierea școlară etc.). Persoanele învață ambele limbi prin prisma comunicării cu adulții de la o vîrstă fragedă. În acest context, știința psihologică își înaintază drept obiectiv studierea particularităților de dezvoltare a vorbirii copiilor ce învață două limbi neînrudite în medii de comunicare mixtă (MCM). Prin urmare, este important de a stabili factorii determinanți ai bilingvismului. Prezintă interes și stabilirea diferențelor în asimilarea limbilor de către copiii bilingvi și semenii lor monolingvi. Analiza comparativă a acestora, precum și aplicarea principiului genetic în studierea bilingvismului, va conduce la elucidarea condițiilor eficiente de formare a bilingvismului în preșcolaritate.

În psihologia pedagogică sunt abordate mai frecvent aspectele psihologice ale învățării unei limbi moderne sau a limbii secundare la vîrsta preșcolară (W.Apelt, I.Fishman, E.Laine, L.Jacobovits, B.Spolsky, B.A.Артемов, Б.В.Беляев, Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя, М.К.Кабардов, Е.И.Негненицкая). Cercetările existente însă nu-și propun studierea

bilingvismului în condiții reale: a) familii mixte, în care părinții sunt vorbitori de limbi diferite; b) comunicarea cu adulți sau semenii de alte naționalități în afara familiei (A.A.Леонтьев, Р.М.Фрумкина).

Dezvoltarea ascendentă a bilingvismului este facilitată de comunicarea copilului cu adulții și semenii lui din momentul înscrierii în instituția preșcolară cu o altă limbă de instruire. Mediul comunicativ se prezintă nu doar ca o componentă sau ca un fond de evoluție a bilingvismului, ci ca un factor decisiv al lui. În MCM adultul modelează situația și stabilește limba de comunicare, stimulând apariția la copil a trebuinței de a învăța limbile pentru a realiza schimbul de informație. În felul acesta are loc declanșarea mecanismelor de dezvoltare a bilingvismului și instalarea tuturor componentelor vorbirii în ambele limbi.

În cadrul experimentului au fost formate două grupuri de subiecți care sunt educați în MCM. Copiilor din primul GE (grup experimental) le este caracteristică asimilarea concomitentă a două limbi în cadrul familial încă din perioada fragedă. Mediul de comunicare al respondenților din al doilea GE conținea două situații eterogene de comunicare: în spațiul familial – limba maternă, în instituția preșcolară – limba a doua. În atare situație este important că, asimilând sistemul lingvistic al limbii materne, copilul va putea învăța fără dificultăți limba a doua, prin comparație și transfer. Considerăm că determinativele expuse creează condiții optime de dezvoltare a bilingvismului.

În cercetarea noastră a fost verificată ipoteza care stipula că specificul MCM determină particularitățile de dezvoltare a limbajului în ambele limbi la copiii din GE în perioada preșcolară. În experimentul de constatare, care a cuprins eșantionul de preșcolari, au fost studiate funcțiile denominativă și comunicativă ale limbajului, nivelurile de dezvoltare a mijloacelor lingvistice folosite în comunicarea verbală (lexicul activ a fost supus analizei cantitative, iar asimilarea gramaticii – analizei calitative). Comparația nivelurilor, tempoului și dinamicii dezvoltării parametrilor enumerați ai limbajului la subiecții din primul și al doilea GE ne-a permis formularea următoarei legături: *rezultatele înregistrate de preșcolari din*

*primul GE, prin administrarea întregului set de tehnici orientate spre identificarea nivelului de dezvoltare a limbii materne (aspectele, tipurile și funcțiile ei), s-au dovedit a fi inferioare celor înregistrate de preșcolari din al doilea GE.* Diferențele depistate sunt statistic semnificative după testul U (Mann-Whitney) pentru  $p = 0,05$ . Faptul dat ne confirmă presupunerea că utilizarea incidentală, simultană a ambelor limbi de către adulți în comunicarea cu copiii minimizează calitatea cunoașterii limbii materne.

Am constatat că diferențele în dezvoltarea nivelurilor, tempoului și dinamicii de instalare a bilingvismului la preșcolari din două GE sunt similare cu datele subiecților din GV. Nivelul asimilării limbii a doua este mai înalt, conform tuturor parametrilor cercetați la preșcolari mici din primul GE, spre deosebire de indicii înregistrați de semenii din al doilea GE la parametrii similari.

Analiza cantitativă a procesului de dezvoltare a funcției comunicative și a lexicului activ din limba a doua la preșcolari mijlocii și la cei mari probează cote mai mici la subiecții din primul GE, spre deosebire de subiecții din al doilea GE. Aceste date ne confirmă presupunerea că evoluția verbală a preșcolarului este determinată de caracterul MCM și către vârsta preșcolară mare bilingvismul copilului se dezvoltă intens grație limbii de instruire și educație în instituția preșcolară. O altă explicație, ce confirmă legitatea dedusă, susține că subiecților din al doilea GE le este caracteristică asimilarea ordonată a ambelor limbi și dezvoltarea limbii a doua începe mai târziu, la finele vârstei preșcolare, și se fundamentează pe materialul lexical al limbii materne.

Studiul procesului de instalare a bilingvismului la vârsta preșcolară a demonstrat că subiecții din două GE au înregistrat o dinamică pozitivă și o creștere cantitativă a rezultatelor în realizarea sarcinilor orientate spre diagnosticarea nivelului de dezvoltare a limbajului în ambele limbi. Totodată, a fost dovedit experimental că în decursul vârstei preșcolare la copiii din MCM tempoul asimilării limbii a doua este mai rapid decât în dezvoltarea limbajului matern.

Comparând tempoul de dezvoltare a vorbirii în limba a doua la subiecții din primul și al doilea GE, s-a demonstrat că acesta este mai

rapid la cei din al doilea GE. A fost înregistrată o creștere sumară a indicilor dezvoltării limbajului la subiecții din primul și al doilea GE în medie, conform GV, corespunzător +0,32 cote și +0,38 cote. Legitatea dată este cauzată de o discriminare clară a mijloacelor de comunicare utilizate de preșcolarii din al doilea GE în instalarea bilingvismului. În opinia noastră, modelul indicat de dezvoltare a limbajului copilului în MCM facilitează un tempo mai rapid de asimilare a limbii a doua într-un mediu comunicativ nou – grădinița, în cadrul relațiilor cu adulții și semenii.

Analiza rezultatelor obținute în cadrul experimentului de constatare a identificat diferențe individuale semnificative în evoluția bilingvismului preșcolarilor din MCM în toate GV. În cadrul a două GE au fost menționate grupuri de subiecți cu nivel înalt, mediu și jos de dezvoltare a vorbirii în limba maternă și în limba a doua. Corelarea nivelurilor de dezvoltare a vorbirii în ambele limbi prezintă un interes deosebit în contextul dat.

Datele statistice înregistrate în procesul cercetării pun în evidență o modificare a nivelurilor de dezvoltare a vorbirii în două limbi la preșcolarii din primul GE în dependență de GV. Numărul copiilor ce posedă bilingvism la un nivel înalt este în creștere: de la 5,9% la vârsta preșcolară mică până la 31,8% la vârsta preșcolară mare. O dinamică similară este caracteristică pentru subiecții ce au înregistrat un nivel mediu de dezvoltare a bilingvismului; numărul lor a crescut de la 21% în al treilea GV până la 41,2% la copiii din al cincilea GV. Printre preșcolarii din primul GE au fost depistați așa-numiții bilingvi “perfecti” (10 copii), care-i depășesc pe semenii lor nu doar în dezvoltarea limbajului, dar și în dezvoltarea intelectuală. Acești copii se bucurau de posibilitatea de a vorbi în două limbi și aspirau spre o comunicare activă, manifestau curiozitate. De pildă, numărul copiilor din al doilea GE cu nivel inferior de dezvoltare a limbajului a scăzut de la 33,2%, în al doilea GV, până la 13,4%, în al cincilea GV, iar numărul copiilor cu nivel mijlociu al bilingvismului a crescut de la 19,8 %, în al treilea GV, până la 36,7% de subiecți de vârstă preșcolară mare. Totodată, aproximativ 59% din copiii din două GE au înregistrat indici medii și joși de dezvoltare a vorbirii în două limbi.

Rezultatele experimentului de constatare demonstrează că dezvoltarea incidentală a bilingvismului nu poate asigura succes și realizări spectaculoase în evoluția vorbirii în două limbi în MCM.

Analiza calitativă a datelor obținute la fiecare probă de către subiecții experimentali din două GE a probat că cele mai dificile s-au dovedit a fi conversația, descrierea sau povestirea după tablou în limba a doua (în funcție de GV). Majoritatea copiilor au putut să le realizeze doar primind ajutor și întrebări sugestive. Respondenții repetau exact ce au pronunțat adulții, dar într-o formă enunțiativă. Preșcolarii s-au confruntat cu dificultăți în utilizarea corectă a lexicului, cu fenomenul interferenței, cu elaborarea de structuri gramaticale eronate fără analogii în limba maternă. Faptele enumerate dovedesc că vorbirea coerentă a preșcolarului în limba a doua se află în proces de consolidare până vor fi asimilate componentele ei.

Investigația experimentală a scos la iveală unele asemănări și unele divergențe în funcționalitatea limbilor la copilul bilingv din MCM: ambele limbi se caracterizează prin prezența funcției comunicative, includerea într-o grupă de limbi omogene și valențe culturale. Pentru limbile vorbite în MCM este tipică funcționarea lor ca mijloc de corelare a personalității cu realitatea obiectivă, de stimulare a interesului cognitiv, de satisfacere a trebuințelor cognitive și comunicative. Funcțiile enumerate, la etapa primară de dezvoltare a bilingvismului, sunt mai evidente în limba maternă, mijlocul fundamental de coștientizare a „EU”-lui.

Cercetând evoluția limbajului în medii eterogene, am constatat o dinamică pozitivă, de la preșcolaritatea medie la cea mare, în utilizarea adecvată a lexicului și gramaticii limbii a doua. Indicii medii a fost mai avansați la subiecții din al doilea GE, în comparație cu semenii din primul GE. Probabil, acest fapt se datorează efortului adulților în delimitarea clară a celor două limbi care urmează a fi asimilate de copii și a situațiilor de comunicare. Analizând lexicul activ folosit de subiecții experimentali în realizarea sarcinilor propuse, am constatat că la etapele incipiente de dezvoltare a bilingvismului la copii prevalează vocabularul limbii materne.

Totodată, la preșcolarii mari din două GE am atestat progres în asimilarea lexicului din limba a doua, realizat sub influența limbii de instruire și educație în instituția preșcolară.

În cadrul experimentului de constatare am stabilit și o serie de legități particulare de evoluție a dualismului lingvistic la vârsta preșcolară: copiii între 3 și 4 ani manifestă reacții verbale specifice; preșcolarii mici se caracterizează prin “inițiativă” în comunicare, deoarece ei inițiază discuția cu adultul în limba a doua. Reacțiile lor verbale în perioada respectivă sunt răspunsuri la întrebările formulate de adulți, iar enunțurile sunt situaționale după conținut, elementare după structură și tergiversate în timp.

La etapele inițiale de dezvoltarea a bilingvismului la preșcolari am constatat utilizarea unor construcții gramaticale simple din limba a doua, care se reflectau în expunerea descriptivă la soluționarea problemelor propuse. Dacă copiii bilingvi nu posedau anumite mijloace de exprimare necesare în unele situații de comunicare, relațiile lor erau haotice, vorbirea era lipsită de sens și era orientată spre suscitarea atenției adultului.

O altă variabilă depistată în cercetarea complexă a limbajului copilului din MCM este *limbajul egocentric*. În cadrul manifestării acestui limbaj am stabilit următoarea particularitate – el întotdeauna s-a realizat în limba maternă, indiferent de limba dominantă utilizată în mediul de comunicare. Bilingvii folosesc în jocul neghidat de adult mijloacele acelui sistem lingvistic, care-i este mai cunoscut. Copiii din al doilea GE utilizau mai frecvent enunțuri egocentrice la etapele primare de adaptare în colectiv, în scopul compensării fenomenului de “izolare”. Limbajul egocentric, în asemenea situații, devine o formă de apel la colaborarea cu adultul.

Diferențele dintre nivelurile dezvoltării limbajului situativ-contextual în limbi diferite relevă o asimilare mai accelerată a elementelor contextuale din limba maternă. Nivelul mai avansat al vorbirii coerente în limba maternă influențează dezvoltarea limbii a doua. La copiii bilingvi, vorbirea contextuală nu s-a suprapus pe cea situativă și n-a eliminat-o. Preșcolarii mari au putut să se ajusteze la conținutul și condițiile de comunicare în ambele limbi, succedându-le una cu alta. Observațiile duse asupra limbajului

spontan activ al preșcolarului bilingv în activitatea de joc au permis identificarea și analiza neologismelor utilizate de copii. Particularitatea esențială a acestui fenomen lingvistic rezidă în faptul că în MCM neologismele sunt utilizate mai frecvent în limba a doua și reprezintă un amestec de limbi: de pildă, “Am crosovcele frumoase”, “Otrâvește ușa” etc.

În studiu și-a găsit confirmare și presupunerea conform căreia cea mai sensibilă perioadă în dezvoltarea dualismului lingvistic în MCM este vârsta de la 5 până la 7 ani, sursele căruia se constituie în preșcolaritatea mică și în cea mijlocie. Preșcolarul mare înregistrează rezultate spectaculoase în asimilarea limbii de educație dominantă în grădiniță, deoarece limba maternă îi este bine cunoscută și el este apt de a o delimita de cea nematernă. Copilul poate cu ușurință distinge mijloacele lingvistice folosite de educatori și semenii săi, realizând astfel schimbul de informație cu ei. Datele obținute ne dovedesc că cel mai răspândit și tradițional mod de dezvoltare a bilingvismului este cel incidental și consecutiv, evoluția căruia, de regulă, nu poate fi coordonată de adulți.

În baza studiului comparativ al dezvoltării limbajului preșcolarilor din medii comunicative eterogene, am formulat următoarea legitate: indicii de posedare a limbii materne de către subiecții din GC sunt mai înalți decât indicii de posedare a limbii nematerne de către copiii bilingvi. Diferențele stabilite sunt statistic semnificative după testul U (Mann-Whitney) pentru  $p = 0,05$ . Situația poate fi explicată prin faptul că preșcolarul bilingv asimilează haotic și simultan două sisteme diferite de semne lingvistice pentru a comunica în MCM. El face o distincție la nivel fonetic, lexical și gramatical a materialului verbal-logic din ambele limbi. Experiența practică arată că preșcolarii învață ambele limbi prin prisma expunerii.

Examinarea surselor științifice, a datelor experimentale obținute a relevat rolul MCM în dezvoltarea bilingvismului la vârstă preșcolară a condus la următoarele concluzii.

I. Realizare studiului ne-a permis identificare și descrierea a cinci factori esențiali ai bilingvismului timpuriu: 1. Factorul principal este mediul comunicativ, particularitățile căruia determină specificul dezvoltării bilingvismului la



copii (aspectele, tipurile și funcțiile), precum și nivelurile, dinamica și tempoul lui. Varietățile de medii comunicative mixte: a) folosirea haotică a două limbi, b) repartizarea limbilor după principiul „o limbă – un adult – o situație comunicativă”. 2. Un alt factor important este vârsta în limitele căreia se prezintă MCM. Subiecții care s-au confruntat cu o altă limbă în momentul înscrierii în instituția preșcolară prezintă bilingvism tardiv, succesiv. 3. Bilingvismul este facilitat de dezvoltarea intelectuală și personală a copilului și de anumite calități de caracter – sociabilitatea, încrederea în sine, exigența, extravertismul, prietenia etc. Trăsăturile negative de caracter – intravertismul, dușmănia, neîncrederea în sine, lipsa de voință – frânează dezvoltarea bilingvismului. 4. Nivelul de posedare a limbii materne (înt, mediu și jos) influențează pozitiv bilingvismul. 5. Eficacitatea bilingvismului primar este determinată de strategiile de realizare a educației dualismului verbal în familie și de dezvoltarea limbajului la grădiniță și în școală.

III. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute la fazele de constatare, formativă și de control a favorizat formularea *legităților generale* de dezvoltare a limbajului la copiii din MCM.

1. Preșcolarii din MCM, în care sunt clar delimitate “sferele lingvistice”, la etapele primare denotă un nivel mai înalt de posedare a limbajului matern, spre deosebire de limbajul nematern, și indicii înregistrați de semenii, referitor la acest capitol, la care bilingvismul are un caracter haotic.
2. Prevalarea limbajului matern la majoritatea copiilor preșcolari influențează volumul și nivelul de folosire a două limbi în comunicare. Mulți, dacă nu toți dintre copiii bilingvi, vor folosi ambele limbi în stadiile primare ale dezvoltării lingvistice.
3. Uneori, bilingvii preșcolari amestecă limbile, iar acest lucru îi face pe monolingvi să se întrebe dacă ei sunt cu adevărat capabili să le distingă. Problema nu este generată de confuzie, ci de interferența stabilită atunci când cuvintele sau gramatica dintr-o limbă se întâlnesc și în cea de-a doua, iar persoana care vorbește nu-si dă seama de acest lucru. La

preșcolarii mari din medii lingvistice bine delimitate fenomenul se reduce considerabil, spre deosebire de semenii care nu respectă condițiile enumerate.

4. Analiza complexă a evoluției limbajului la copiii din MCM a demonstrat că dualismul verbal poartă un caracter haotic. Indicii bilingvismului la preșcolarul mic sunt net inferiori celor înregistrați de semenii lui, însă către vârsta preșcolară mare aceste diferențe se anihilează.
5. Activitățile formative, orientate spre dezvoltarea tipurilor, funcțiilor și a tot ceea ce este adiacent limbii a doua oferă oportunități de corectare a unui nivel redus al bilingvismului în stadiile primare ale dezvoltării lingvistice și-i declanșează mecanismele de instalare în MCM.

IV. În baza cercetărilor efectuate am formulat următoarele legități particulare, care vor fi prezentate în tezele următoare: 1. Creativitatea verbală a copilului din MCM se bazează pe amestecul de limbi, cu prevalarea lexicului matern. 2. Limbajul egocentric al preșcolarului din MCM se realizează doar în limba maternă, indiferent de situația comunicativă. 3. Bilingvismul primar determină prezența la copil a unei varietăți extinse a reprezentărilor despre limbă și limbaj și semnificația lor vitală în raport cu conținutul mai sărac al reprezentărilor monolingvului.

V. Dinamica limbajului la copiii bilingvi este favorizată de particularitățile MCM: 1. La preșcolarii din medii comunicative clar diferențiate după criteriul limbii utilizate, dinamica dezvoltării limbajului în procesul de învățare a limbii a doua este mai amplă decât la semenii care se află în alte condiții. 2. Copiii cu bilingvism succesiv înregistrează o dinamică mai amplă în învățarea limbii a doua, decât a limbii materne, în decursul perioadei preșcolare. 3. În MCM perioada cea mai sensibilă pentru învățarea eficientă a limbii a doua este vârsta preșcolară mare, de la 5 la 7 ani.

#### ANNOTATION

**KEY WORDS:** Bilingualism, mixed communicative environment, monolingual communicative environment, language functions: communicative, nominative and semantical; language forms: oral, egocentric language, situational and contextual aspects of language

(phonetical, lexical and grammatical), preschool age.

The efficiency of the function development, types and aspects of the language in the process of assimilation of two different languages in mixed communicative environment (MCE) is determined through the strategy of bilingualism education at the beginning in the

family and then in the preschool institution. It was established that favorable development of bilingualism is determined by age and the cognitive level of child development, the level of mastering mother tongue and features of personality in special those linked with communication

## SISTEMUL DE VALORI LA ADOLESCENȚII DIN FAMILIILE TEMPORAR DEZINTEGRATE

### Abstract

Social and economical condition during last 18's years contributed to development of a new type of family – temporary disintegrated family. This article research the impact of parents migration to foreign countries upon values system of their children left at home, based on researching group of students in Middle school Nr. 17.

Familia joacă un rol foarte important în dezvoltarea bio-psiho-socială a copilului. „Părinții sunt persoanele ce mijlocesc procesul transformării ființei biologice într-o ființă socială.” [3, p. 46] Ei sunt acele persoane care oferă copilului primele experiențe de viață. Sunt acei de care copilul se atașează și pe care-i iubește cu adevărat, chiar și atunci când părinții nu sunt la nivelul cuvenit. „Întreaga atmosferă a vieții de familie, modul de viață în familie, lasă o urmă de neșters asupra personalității copilului.” [6, p. 4]

Anume părinții sunt acele persoane care au dreptul și datoria de a supraveghea și călăuzi creșterea și dezvoltarea copilului, și de a-l educa (M. Călin, 2001). Iar educația nu este altceva decât procesul de cunoaștere și sensibilizare a copilului cu valorile și cu asimilarea lor creativă, deoarece educația este cea care păstrează și transmite valorile, care garantează identitatea culturală a ființei umane.

În prezent se cunosc două teze referitor la rolul familiei în societate:

I. sunt cei care afirmă că nu mai există educație în familie, fie că au fost deposezați de acest privilegiu sub presiunea factorilor externi, fie că s-au eschivat singuri de la responsabilitățile sale.

**Golovei Lilia,**

psiholog, grad didactic II,  
școala medie nr. 17, Chișinău

II. sunt cei care susțin că familiei îi revine rolul primordial în educația copiilor.

Schimbările radicale din societatea noastră în ultimii ani parcă ar face să înclinăm spre aprecierea pozitivă a primei teze, deoarece „șomajul, sărăcia, numărul crescând de familii dezorganizate, liberalismul prost înțeles al educației se răsfrâng asupra copilului, determinând „anemiarea” morală a acestuia, slăbirea afecțiunii părintești, afectarea echilibrului psihic al protagoniștilor, abandonul școlar, vagabondajul, delicvența,” [2, p. 11], educația copiilor (funcția primordială a părinților) fiind lăsată într-o parte.

T. Cosma (2001) consideră că „atâta vreme cât relația părinte-copil se bazează pe nevoia de iubire, de dăruire și sacrificiu, rolul educativ al familiei nu va putea fi preluat de formele instituționalizate.”

Pentru a-și exercita funcția educativă, familia trebuie să se bazeze pe un nivel intelectual înalt, autoritate, condiții decente de trai și pe valorile morale acceptate de societate.

În prezent „climatul familial s-a deteriorat sub presiunea șomajului, grijilor materiale, pierderii încrederii în valori.” [2, p.14] precum și o mulțime de părinți continuă să considere că rolul educației propriului copil revine în exclusivitate școlii. Ceea ce ar trebui să înțeleagă părinții este faptul că anume ei sunt responsabili de educația copiilor și de formarea conștiinței axiologice. Pentru a realiza acestea e necesar ca fiecare părinte să înțeleagă:

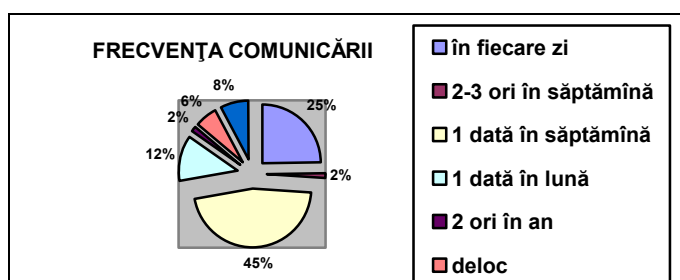
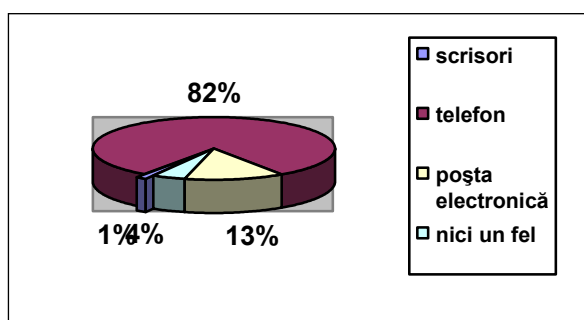
- în familie copilul trebuie să învețe să iubească, să compătimească, să uite de orgolii și să se dăruiească celor apropiați;

- familia are menirea să conserveze o anumită tradiție spirituală, deopotrivă națională și religioasă;
- în familie copilul are ocazia să învețe a înțelege corect și a respecta autoritatea și în care se respectă reguli, în care se cultivă disciplina și autodisciplina;
- „familia trebuie să fie o școală de formare a unui simț sănătos al proprietății private, al valorii în general.”[5, p.18]

Familia contemporană din Republica Moldova își are particularitățile sale specifice, ca urmare a perioadei dificile de tranziție. Astfel o bună parte din familii „nu dispun de puterea, flexibilitatea și capacitatea de a se adapta schimbărilor sociale, politice și economice.”(4, p. 15) Pentru a rezolva problemele de ordin material, dar poate și pentru a scăpa de o mulțime de responsabilități, mulți părinți au luat drumul pribegiei, plecând la munci peste hotare,

lăsând copiii cu bunicii, rudele, vecinii sau de unii singuri. Aceste migrații masive spre Italia, Turcia, Portugalia, Spania, Rusia au dus la apariția unei noi categorii de copii – *abandonati și neglijați*. Numărul copiilor abandonati crește vertiginos. Astfel în școala medie nr. 17, Chișinău, dacă în anul 2005 doar 21 de copii se aflau sub tutela neoficială a rudelor sau străinilor, din cauza plecării părinților peste hotare, în prezent avem (în baza unei investigații preliminare) 66 de copii (cu vârsta între 10-17 ani) din familii dezintegrate temporar, care pot fi împărțiți în 2 categorii:

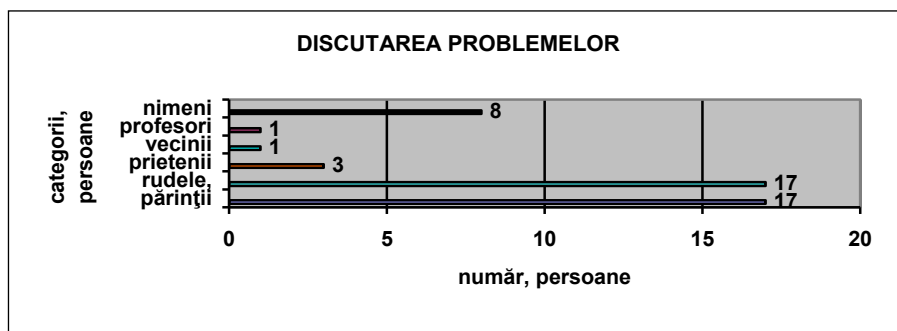
- „care nu au nici o veste de la părinți (4 copii);
  - care sunt susținuți financiar și moral de la distanță”(4, p. 15)
- (62 copii), comunicând cu părinții astfel:



Plecarea părinților afectează în mod diferit copiii. La întrebarea **Ce-ți lipsește azi cel mai mult?** Elevii au răspuns în felul următor:

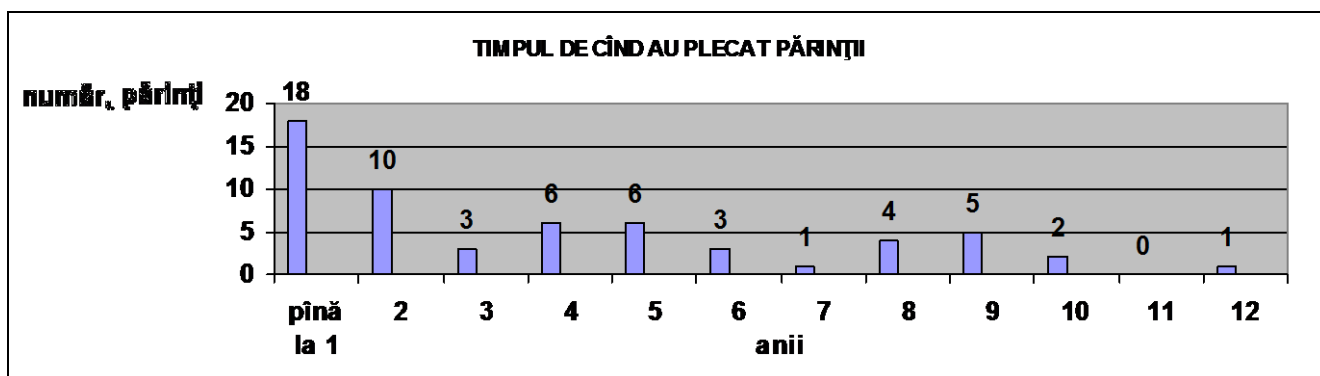
Nr.	Ce-ți lipsește azi cel mai mult?	Număr elevi
1.	<u>Părinții (tata, mama sau ambii părinți)</u>	23
2.	<u>Dragostea părinților</u>	6
3.	Grija, mângâierea, căldura, atenția, sentimentele, privirea părinților	7
4.	<u>Comunicarea cu părinții</u>	4
5.	<u>Părintele ca prieten în rezolvarea problemelor</u>	2
6.	Mîncarea mamei	1
7.	<u>Înțelegere</u>	2
8.	<u>Rugămintele părinților</u>	1
9.	Educație bărbătească, inclusiv șotiile și excursiile cu tata	3
10.	Cunoștințe	1
11.	Prietenii	1
12.	<u>Liniște la școală</u>	1
13.	Banii	2
14.	O fată de treabă și înțeleaptă	1
15.	Nimic	9

Diverse situații și probleme, apărute în viața elevilor sunt împărtășite:

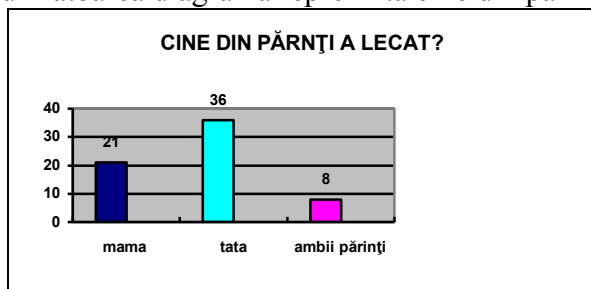


E îmbucăcător faptul că mai mult de jumătate din elevi comunică cu părinții și rudele despre problemele ce le au. Desigur că apare întrebarea ce subiecte sunt abordate? Cu toate acestea există șansa de a rezolva unele situații mai eficient, avînd în vedere experiența de viață și cunoștințele părinților și rudelor, precum și transmiterea unui set de valori, primite și transmise din generație în generație. Îngrijorător e faptul că doar un elev solicită ajutorul profesorului atunci, cînd are probleme.

După cum se observă din cele expuse mai sus, majoritatea copiilor au nevoie de părinți, de dragostea lor, de atenția și alte elemente ale educației. Doar 9 copii au negat existența problemelor și doar 8 au menționat că nu discută cu nimeni problemele avute. E interesant faptul că din acești 8 elevi doar 2 au menționat lipsa unor probleme. Și e posibil că probleme există, doar că nu au fost într-un tot sincer răspunzînd la întrebările chestionarului. O altă cauză ar putea fi timpul de cînd nu și-au văzut părinții, deoarece din rezultatele sondajului efectuat:

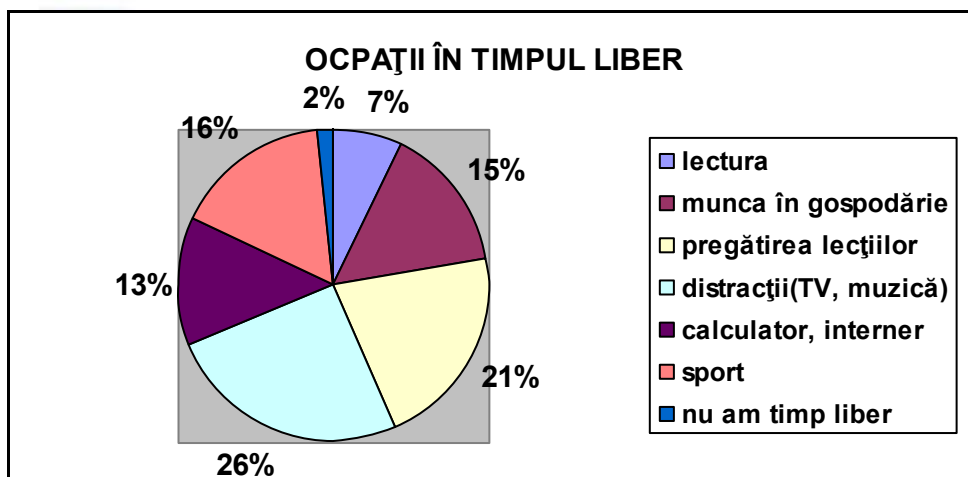


Din diagrama de mai sus se observă că tendința părinților de a pleca din țară e în continuă creștere, iar următoarea diagramă reprezintă cine din părinți pleacă mai des:



Copiii rămași fără părinți își repartizează timpul în felul următor:





Doar 2 elevi din clasa IX se ocupă doar de gospodărie după orele de la școală, 1 – de gospodărie și pregătirea temelor, doar 3 își dedică timpul liber totalmente pregătirii temelor, doar 13 copii preferă să citească în timpul liber. Lectura literaturii universale și române este o altă modalitate de a cunoaște și de a prelua valorile general-umane de la eroii din cărți. Dar, cu părere de rău, copiii în ziua de azi preferă TV și Internetul, neavând o cultură formată de a alege informația primită, care de cele mai multe ori este de o calitate precară.

Pentru a stabili valorile împărtășite de elevii claselor V-XI a fost efectuată o chestionare, în

baza Metodei M. Roceach, la care au participat 61 din cei 66 elevi la care părinții se găsesc peste hotare. Pregătind materialele, consideram că acești copii înțeleg prin valoare doar banii și, în mare parte, vor refuza să participe la sondajul respectiv. Dar au refuzat categoric doar 2 elevi (1 băiat din cl. X (cu predare în limba rusă și o fată din cl. XI (cu predare în limba română), dintre care, fiind explicate obiectivele cercetării respective, fata a acceptat colaborarea. Rezultatele au demonstrat următoarele:

#### Rezultatele testării

Nr	Valori finale	Valori instrumentale
1.	Sănătate (psihică și fizică)	Politețe, comportare manierată
2.	Familie armonioasă și unită	Cinste, onestitate
3.	Prietenii autentice (a avea prieteni buni și adevărați) și sociabilitate	Curajul de a-și susține propria părere, încredere în forțele proprii
4.	Viață afectivă	Punctualitate (disciplină)
5.	Încredere în sine (armonia interioară, absența conflictelor)	Independență (capacitatea de a acționa de sine stătător și hotărât)
6.	Înțelepciune (maturitatea în gândire și apreciere atinse în experiența de viață)	Responsabilitate și conștiinciozitate
7.	Dezvoltare (imaginație creativă și inventivitate, autoperfecționare permanentă)	Valoare profesională proprie (orizontul larg de cunoștințe și o cultură înaltă)
8.	Viață asigurată material (lipsa greutateilor materiale)	Voință puternică (capacitatea de a sta pe poziția sa, de a nu ceda în fața greutateilor)
9.	Dragoste matură (dragoste spirituală și fizică cu omul iubit)	Orizont larg și receptivitate (deprinderea de a înțelege punctul de vedere al altora, stima și respectul față de alte deprinderi și obiceiuri)
10.	Cunoaștere (posibilitatea de a-și lărgi cunoștințele, cultura generală, dezvoltarea intelectului)	Autocontrol (stăpânire de sine, disciplină)
11.	Recunoaștere socială și atragerea respectului (orientare la susținere din jur)	Acuratețe (capacitate de a întreține lucrurile în ordine în afaceri)

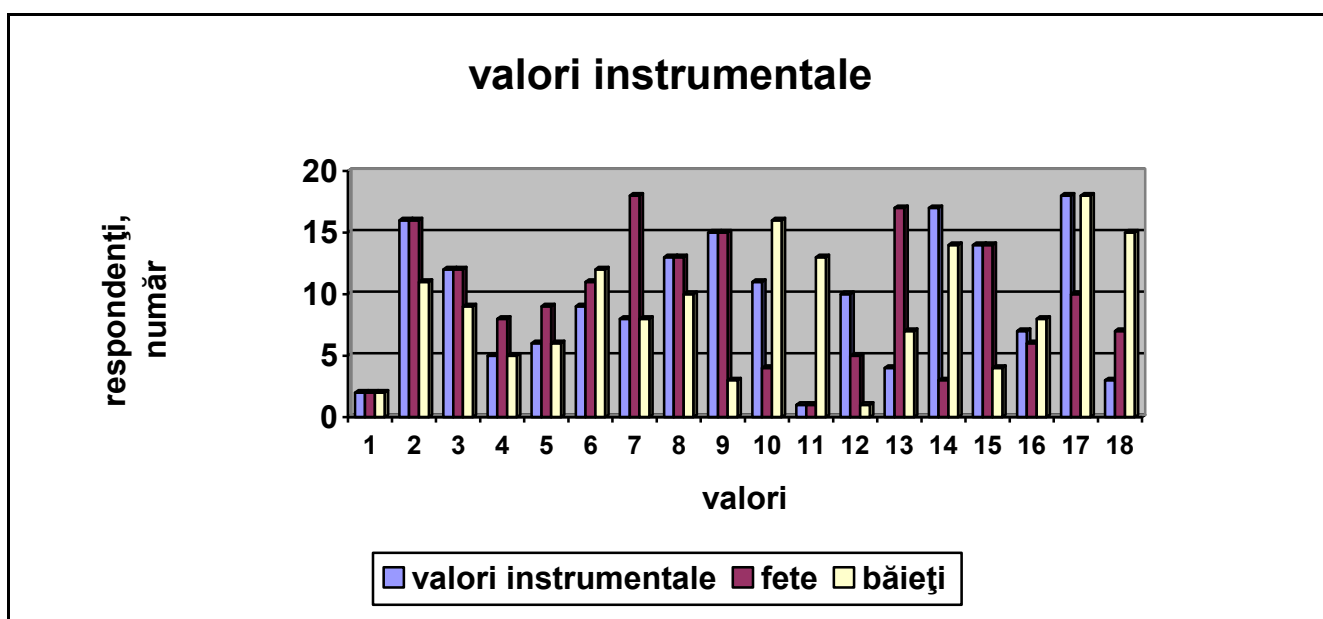
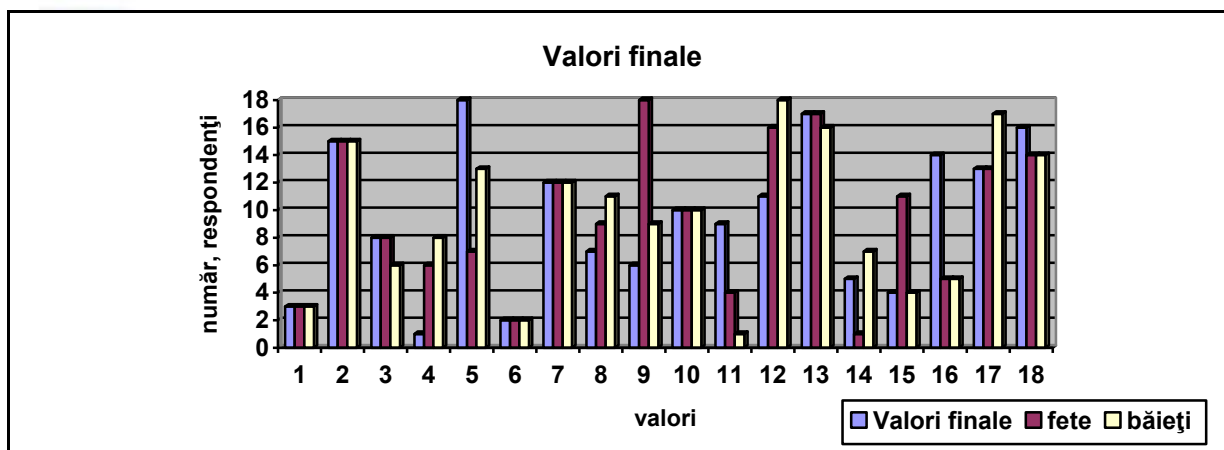
12	Viață plină (realizarea maximă a capacităților și posibilităților)	Raționalism (capacitatea de a gândi și a lua hotărâri raționale)
13	Creativitate (posibilitate de a acționa creator)	Viață plină (simțul umorului)
14	Apropiere de natură și artă	Eficiență în afaceri (dragostea de muncă, productivitatea înaltă a muncii)
15	Activitate interesantă	Indulgență și îngăduință (la părerea altora, deprinderea de a ierta greșelile altora)
16	Libertate (spiritul de independență în apreciere și fapte)	Intransigență față de defectele sale și imperfecțiunea altora
17	Distracție, plăcere	Colegialitate, sensibilitate, sensibilitate (ajutor acordat altora)
18	Fericirea altora (baza materială, dezvoltarea și perfecționarea altor oameni, popoare și lumii întregi)	Trebuințe și pretenții înalte față de viață

### Rezultatele analizei separate

Nr	Valori finale	
	<b>Fete (30)</b>	<b>Băieți (31)</b>
1.	Sănătate (psihică și fizică)	Sănătate (psihică și fizică)
2.	Familie armonioasă și unită	Familie armonioasă și unită
3.	Prietenii autentice (a avea prieteni buni și adevărați) și sociabilitate	Dragoste matură (dragoste spirituală și fizică cu omul iubit)
4.	Dragoste matură (dragoste spirituală și fizică cu omul iubit)	Prietenii autentice (a avea prieteni buni și adevărați) și sociabilitate
5.	Viață asigurată material (lipsa greutatea materiale)	Distracție, plăcere
6.	Înțelepciune (maturitatea în gândire și apreciere atinse în experiența de viață)	Înțelepciune (maturitatea în gândire și apreciere atinse în experiența de viață)
7.	Dezvoltare (imaginație creativă și inventivitate, autoperfecționare permanentă)	Dezvoltare (imaginație creativă și inventivitate, autoperfecționare permanentă)
8.	Recunoaștere socială și atragerea respectului (orientare la susținere din jur)	Viață plină (realizarea maximă a capacităților și posibilităților)
9.	Încredere în sine (armonia interioară, absența conflictelor)	Recunoaștere socială și atragerea respectului (orientare la susținere din jur)
10.	Cunoaștere (posibilitatea de a-și lărgi cunoștințele, cultura generală, dezvoltarea intelectului)	Cunoaștere (posibilitatea de a-și lărgi cunoștințele, cultura generală, dezvoltarea intelectului)
11.	Activitate interesantă	Viață afectivă
12.	Fericirea altora (baza materială, dezvoltarea și perfecționarea altor oameni, popoare și lumii întregi)	Încredere în sine (armonia interioară, absența conflictelor)
13.	Creativitate (posibilitate de a acționa creator)	Fericirea altora (baza materială, dezvoltarea și perfecționarea altor oameni, popoare și lumii întregi)
14.	Viață afectivă	Viață asigurată material (lipsa greutatea materiale)
15.	Viață plină (realizarea maximă a capacităților și posibilităților)	Activitate interesantă
16.	Apropiere de natură și artă	Apropiere de natură și artă
17.	Distracție, plăcere	Creativitate (posibilitate de a acționa creator)

18.	Libertate (spiritul de independență în apreciere și fapte)	Libertate (spiritul de independență în apreciere și fapte)
-----	--	--

Nr	Valori instrumentale	
	<b>Fete (30)</b>	<b>Băieți (31)</b>
1.	Politețe, comportare manierată	Politețe, comportare manierată
2.	Cinste, onestitate	Autocontrol (stăpânire de sine, disciplină)
3.	Curajul de a-și susține propria părere, încredere în forțele proprii	Responsabilitate și conștiinciozitate
4.	Valoare profesională proprie (orizontul larg de cunoștințe și o cultură înaltă)	Punctualitate (disciplină)
5.	Responsabilitate și conștiinciozitate	Independență (capacitatea de a acționa de sine stătător și hotărât)
6.	Autocontrol (stăpânire de sine, disciplină)	Curajul de a-și susține propria părere, încredere în forțele proprii
7.	Colegialitate, sensibilitate, sensibilitate (ajutor acordat altora)	Valoare profesională proprie (orizontul larg de cunoștințe și o cultură înaltă)
8.	Voință puternică (capacitatea de a sta pe poziția sa, de a nu ceda în fața greutăților)	Raționalism (capacitatea de a gândi și a lua hotărâri raționale)
9.	Orizont larg și receptivitate (deprinderea de a înțelege punctul de vedere al altora, stima și respectul față de alte deprinderi și obiceiuri)	Trebuiețe și pretenții înalte față de viață
10.	Viață plină (simțul umorului)	Cinste, onestitate
11.	Acuratețe (capacitate de a întreține lucrurile în ordine în afaceri)	Voință puternică (capacitatea de a sta pe poziția sa, de a nu ceda în fața greutăților)
12.	Punctualitate (disciplină)	Acuratețe (capacitate de a întreține lucrurile în ordine în afaceri)
13.	Eficiență în afaceri (dragostea de muncă, productivitatea înaltă a muncii)	Intransigență față de defectele sale și imperfecțiunea altora
14.	Trebuiețe și pretenții înalte față de viață	Indulgență și îngăduință (la părerea altora, deprinderea de a ierta greșelile altora)
15.	Indulgență și îngăduință (la părerea altora, deprinderea de a ierta greșelile altora)	Eficiență în afaceri (dragostea de muncă, productivitatea înaltă a muncii)
16.	Independență (capacitatea de a acționa de sine stătător și hotărât)	Viață plină (simțul umorului)
17.	Raționalism (capacitatea de a gândi și a lua hotărâri raționale)	Colegialitate, sensibilitate, sensibilitate (ajutor acordat altora)
18.	Intransigență față de defectele sale și imperfecțiunea altora	Orizont larg și receptivitate (deprinderea de a înțelege punctul de vedere al altora, stima și respectul față de alte deprinderi și obiceiuri)



**Valorile finale** sunt acele credințe prin care dorim să dovedim că merită să tindem spre scopul final al existenței. Practic jumătate din cei chestionați, atât fetele cât și băieții, au atribuit primele locuri în această listă a valorilor materiale sau fizice: familiei, sănătății, prieteniei și dragostei. Această listă continuă cu valorile intelectuale: dezvoltare și înțelepciune. Valorile respective au fost menționate și de băieți, și de fete. Se observă că analiza întregului lot de respondenți pe primele 10 locuri au identificat doar valori materiale, fizice și intelectuale, dar analizând listele separat, observăm, că în printre valorile cele mai importante găsim și valori de autorealizare. Cel mai interesant e faptul că atât băieții, cât și fetele pe ultimul loc au plasat libertatea, acea libertate de care s-au bucurat, când au plecat părinții, dar pe care acum nu și-o mai doresc, au scris unii elevi.

**Valorile instrumentale** sunt credințele noastre, prin care considerăm că un anumit fel de acțiune sau o anumită capacitate a personalității pe care le manifestăm sunt binevenite în diverse situații. Astfel elevii chestionați au ales dintre valorile etice: politețea, comportarea manierată, cinstea, onestitatea, curajul de a-și susține propria părere, încrederea în forțele proprii; punctualitatea, independența, responsabilitatea și conștiinciozitatea, valoare profesională proprie, voință puternică.

Dacă comparăm în dependență de sex, observăm asemănare între preferințele fetelor și cele ale tuturor respondenților, incluzând și valori sentimentale și necesitatea de comunicare, iar băieții preferă mai mult valorile profesionale (pragmatice).

Din cele expuse anterior, rezultă că adolescenții, părinții cărora sunt plecați de acasă pledează pentru familie, dragoste, sănătate, prietenie, comportare manierată etc., adică acele



valori care se formează în familie în baza tradițiilor, culturii, dragostei, responsabilității, griji, modelului propriu al părinților. În final s-ar putea crea o astfel de situație în care copiii noștri, lipsiți de grija și atenția părinților, plecați de ani de zile să –și schimbe valorile, deoarece în prezent mass-media, noile tehnologii informaționale oferă o gamă foarte variată de informație, care în mare măsură este dăunătoare adolescenților.

Datele statistice din R. Moldova, precum și studiul efectuat demonstrează acțiunea nefastă asupra situației copiilor, părinții cărora sunt plecați peste hotare. Acest fapt cere de la guvern și întreaga societate măsuri urgente:

1. promovarea unei politici de susținere a familiei prin crearea locurilor de muncă, asigurarea cu spațiu locativ, îmbunătățirea condițiilor de trai, legalizarea plecării la muncă peste hotare;
2. educarea părinților, deoarece nici o instituție nu pregătește viitori părinți. Aici s-ar include: studiul pedagogiei, psihologiei, comunicării asertive, rezolvarea conflictelor, gestionarea timpului și banilor în familie etc;
3. stabilirea unei legături strânse și eficiente între toate instituțiile, organizațiile guvernamentale și neguvernamentale și elaborarea unor planuri comune de schimbare a situației copiilor din familiile temporar dezintegrate și cele nefavorabile;
4. crearea centrelor de zi pentru copiii cu diverse tipuri de probleme în incinta școlilor;

5. crearea unei rețele eficiente de asistență psihologică pentru copii și familiile lor.

6. a ridica prestigiul rolului de părinte în societate;

7. A fi părinte e un lucru complicat, deoarece nici o instituție de învățământ nu pregătește părinți, dar cadrele didactice, cadrele universitare etc. să se implice în pedagogizarea părinților, unul din obiective fiind transmiterea unui set de metodologii ce ar ajuta părinții să formeze și să dezvolte relații familiale durabile cu copiii lor.

Bibliografie

1. Călin M. C., (2001), *Filosofia educației*, Aramis, București.
2. Cosma T., (2001), *Ședințe cu părinții în gimnaziu*, Polirom, Iași.
3. Cuznețov L., (2005), *Etica manifestării relațiilor copii-părinți în cadrul familiei în dificultate*, în: *Univers Pedagogic*, nr.1, p.13-17.
4. Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile dezintegrate din R. Moldova, (coordonator Goraș-Poatică V), (2004), Chișinău
5. Jinga I., Negreț I., *Familia, acest miracol înșelător*, (1999), Editura Didactică și Pedagogică, București.
6. Maișeva V.A., *Munca cu părinții*, (1984), Lumina, Chișinău.
7. Психологические тесты, том 1, (под редакцией Карелина А.А.), (2003), Владос, Москва.

## INCIDENȚA REPERTORIILOR DE SEMNE ÎN PROCESUL ESTETIC COMUNICATIV

**Ludmila Vozian,**

doctorandă, lector universitar, U.P.S. „I. Creangă”

**Termeni-cheie:** creație/ comunicare/ receptare artistică, situație referențială, zonă de incidență, emițător, receptor, mesaj plastic.

**Abstract:**

*The present article focuses on the problem of art reception, which represents the element of any aesthetic communicative process. The author offers a model of the process of decipherment of the art message. The current study analyses the types of the treatment of art reception and the main types of the reference situations of communicative process.*

Receptarea artistică reprezintă procesul care transformă opera de artă în fapt al conștiinței receptorului. Ea ridică spectatorul la comunicarea cu artistul. Experiența atitudinii artiștilor față de viață, contemplarea și concepția lumii, trecute în operă, sunt transplantate prin receptarea artistică în conștiința spectatorului și într-o măsură sau alta devin conținut al acestei conștiințe și puncte de reper ale atitudinii lui față de realitate.

J.W. Goethe a evidențiat trei tipuri de receptare artistică:

- a savura frumosul, fără a raționa;
- a raționa, fără a savura;
- a raționa, savurând și a savura, raționând.

Anume acei, care sunt capabili pentru ultimul tip de receptare artistică, reconstituie opera din nou: doar ei sunt apti pentru a asimila toată bogăția mesajului artistic. Acest, al treilea tip de receptare artistică, e adecvat naturii operei artistice.

În general, orice capodoperă de artă nu este altceva decât expresia în limbajul cel mai sensibil al ideii celei mai elevate. Cu cât ideea este mai înaltă și interesează mai mult gândirea, cu atât artistul trebuie să se străduiască să intereseze în același timp și simțurile. Să facă ideea sensibilă și concretă și, pe de altă parte, să facă senzația fecundă și să scoată gândirea din ea, acesta este deci dublul scop al artei, afirmă J.-M. Guyau. [2, p. 84] Procesul receptării artistice este foarte complicat. Trebuie oare receptarea să fie activă și care este măsura acestei activități? Este oare receptarea co-creație sau aceasta-i o citire adecvată, scoaterea copieii de emoție și gândire de pe operă? Trebuie în procesul receptării de deosebit chipurile artistice de realii? Cum trebuie să fie post-recepția, adică trebuie receptorul să imite autorul sau aceasta nu intră în programul receptării? Numărul acestor întrebări, precum și numărul enigmelor și paradoxurilor receptării artistice este foarte mare. În procesul receptării punctul de privire al receptorului oscilează între poziția artistică a contemplatorului și a ceea ce este contemplat. Caracterul receptării artistice este determinat nu doar de mesajul artistic, dar și de particularitățile receptorului.

În estetică s-au format trei tipuri de tratare a receptării artistice:

Primul tip este înaintat de estetica clasică: opera de artă este identică sie însăși, statutul său ontologic e neschimbat, receptarea artistică mai mult sau mai puțin exact reconstituie conținutul neschimbat cuprins în opera de artă, sesizează odată și pentru totdeauna sensul dat.

Al doilea tip este propus de estetica receptivă contemporană: opera de artă nu-și este identică, ea este istoric mobilă, sensul ei se destăinuie divers, în dependență de caracterul

dialogului operei cu tipul de spectator istoric schimbător. Receptarea contemplatorului are condiționare istorică, de grup, individuală, de vârstă și situațională. Semantica și însăși ontologia operei artistice devin istorice. Însă variabilitatea sensului operei amenință să degenereze în afirmația „orice receptare este corectă”, care deschide calea arbitrarului în descifrarea operei.

Al treilea tip de rezolvare se bazează pe concepția esteticii receptive, dar evidențiază granițele variabilului în conținutul operei. Opera de artă nu-și este identică, sensul ei este istoric schimbător datorită „dialogului” imaginii cu contemplatorul. Variabilitatea sensului operei e determinată de experiența istorică, de grup și individuală a receptorului, însă nu fiecă „citire” a imaginii este autentică. În imagine se conține un program constant de orientări de valoare și sens. Acest program cu variativitate largă de asimilare este invariant și asigură o „citire” mobilă a imaginii, dar nu relativă, spontană, care se schimbă în dependență de tipul receptorului, dar care rămâne în limite constante, prestabilite de însăși opera. Evantaiul tratărilor operei are hotare de desfășurare și o unică axă – „program”, care este situat în adâncul imaginii artistice.

Savurarea artei este rezultatul depășirii convenționalismului ei, colațiunii artisticului cu realul, recunoașterii realului în convențional. Arta elitară premeditat e greu de recunoscut și tinde să aducă maximum satisfacție unui minim de consumatori rafinați din contul recunoașterii dificile a realului în artistic. În acest caz artistul riscă să transforme opera sa în rebus sau chiar în nonsens deplin. În arta care aparține culturii de masă nivelul de convenționalism nu e mare, ea nu necesită eforturi intelectuale pentru înțelegerea sa datorită recognoscibilității, colațiunii cu realul. Această artă este înțeleasă de toți, dar estetic are un efect minim: ea aduce satisfacție minimă la un număr maxim de spectatori cultural nepregătiți. Doar mijlocul de aur - măsura înțelesului și neînțelesului, îmbinarea rapidă a descifrabilului și „rămășiței” de sens greu de decodat, a colațiunii rapide cu realitatea și a concordanței nedepline cu ea, a obișnuitului și noului – condiționează valoarea artistică a operei, formează un stil semnificativ, care scoate contradicția din artă. Acest lucru îl

înfăptuiește însăși autorul, apropiind arta sa de spectator sau timpul, apropiind autorul de arta autentică.

Munca receptorului în vederea contemplării imaginii artistice este unul din factorii satisfacției estetice. Accesibilitatea și potențialul hedonistic al operei de artă sunt îmbinate în mod legic. Simplificarea imaginii artistice conduce spre ușurarea receptării ei și invers, dar eforturile receptive mari condiționează creșterea satisfacției artistice. Pozițiile extreme în aceste tendințe contradictorii le ocupă, pe de o parte, cultura „de masă” (kitch), iar pe de alta – arta elitară. Arta sublimă găsește întotdeauna măsura exactă a corelației tendințelor opuse: accesibilității și potențialului hedonistic al operei de artă. Artistul este întotdeauna în fața spectatorului său, dar nu merge după el, artistul ridică gustul și potențialul cultural al spectatorului. Totuși, în artă social valoros este nu doar ceea ce a asimilat publicul larg, dar și ceea ce potențial conține valori artistice. În acest caz, drept obiectiv devine asimilarea acestor bogății spirituale. Inteligibilitatea artei este o categorie istoric schimbătoare a teoriei receptării artistice.

Plăcerea artistică este un efect specific al artei, garantul și indicatorul faptului că ea aprobă omul ca personalitate, care este un stimul suplimentar al socializării ei.

Complexitatea operei de artă trebuie să fie condiționată de profunzimea ei artistic-conceptuală și direct să-i corespundă.

Un factor psihologic important în receptarea artei este directiva, poziționarea receptivă, care se bazează pe sistemul de cultură precedent, istoric întipărit în conștiința noastră de experiența precedentă, orientarea preliminară spre receptare, ce acționează pe parcursul întregului proces artistic de trăire.

Pentru înțelegerea noului în artă e necesară capacitatea de modernizare a vechii directive și de percepere nepărtinitoare a operei în tot neobișnuitul și originalitatea istorică. Directiva receptivă se formează datorită anticipării receptive, care se află în denumirea operei, definirile și explicațiile însoțitoare. Până la receptare contemplatorul cunoaște domeniul, genul, tehnica de executare a operei de artă. Această informație preventivă condiționează nivelul așteptării. Deja prima privire ne creează

viziunea despre particularitățile integrității artistice care vor fi estetic asimilate de către receptor. Deci, stilul este purtătorul, garantul, exponentul integrității operei de artă. El este receptiv-informativ și desemnează potențialul receptării, disponibilitatea pentru asimilarea unui anumit volum de informație.

Receptarea artistică finalizează comunicarea artistică. În artă însă procesul comunicativ are loc după legile comunicării artistice și veriga sa finală, în înțeles cunoscut, este și inițială: pictorul înțelege lumea în lumina scopului artei sale (având acea sau altă influență asupra receptorului). Cu toate acestea, acest scop se află în directă dependență de caracterul contemplatorului, cu el se confruntă, se îmbină, se conformează, coordonează.

Astfel, receptarea artistică este corelația dintre opera de artă și receptor, care depinde de particularitățile subiective ale receptorului și calitățile obiective ale imaginii artistice, de tradiția artistică, de opinia publică și convenționalismul de limbaj și semiotică, identic profesată de autor și receptorul artei sale. Toți acești factori, istoric, sunt condiționați de epocă, mediu, educație. Laturile subiective ale receptării sunt determinate de particularitățile individuale, proprii persoanei date: talent, imaginație, memorie, experiență personală, rezervă de impresii artistice și de viață, pregătire culturală. Pregătirea spectatorului către receptarea artistică depinde și de faptul ce a trăit el personal și ce a aflat din cărți sau excavat din alte domenii ale artelor, care constituie nu altceva decât experiența secundară de viață.

Receptarea artistică are trei planuri temporale: receptarea prezentului (receptarea directă, momentană a reprezentării de pe pânză), receptarea trecutului (comparația neîntreruptă cu ceva văzut, în pictură acest aspect al receptării este activizat de presupunerea evenimentelor precedente celor reprezentate) și receptarea viitorului (anticiparea pe baza pătrunderii în logică a mișcării gândului artistic, a dezvoltării ei ulterioare: ideea post-acțiunii în artă, dezvoltarea subiectului artistic dincolo de limitele imaginii). În procesul de formare a competențelor de receptare a operelor de pictură, a fenomenului de cronotop, se va ține cont de componentele prin intermediul cărora se realizează procesul de decodificare a unui mesaj

plastic, și anume: emițător, semnal, canale, aparat de recepție, mesajul ca formă semnificantă, receptor și mesaj interpretat ca

semnificație. Astfel, propunem un model al procesului dat:

### Modelul procesului de decodificare a unui mesaj plastic



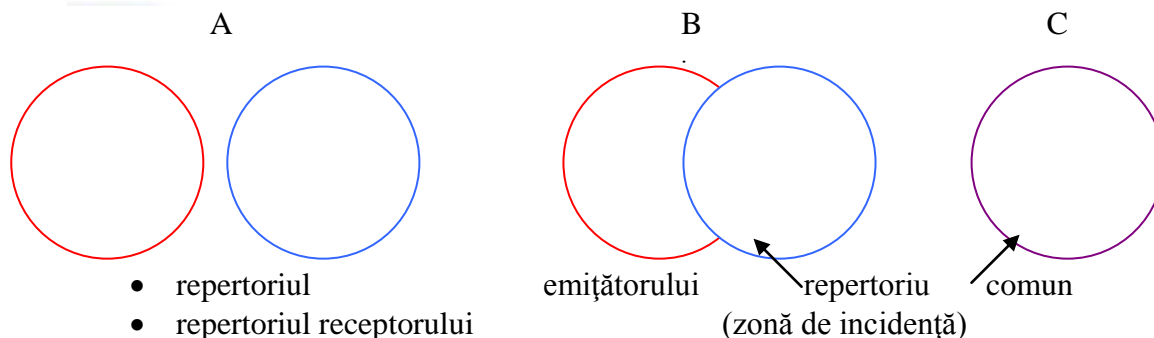
În urma modelului dat, ne permitem să afirmăm că o comunicare nu poate fi eficientă dacă nu există o corespondență a codurilor, bazată pe o incidență, măcar parțială, a suprafețelor marcate de repertoriile de semne pe care se bazează codificarea și respectiv decodificarea.

Glosarul de semiotică definește prin cod sistemul de semne prin care se transmite informația de la emițător la receptor sau se transmite o informație dintr-un sistem în altul. În semiotică, codul reprezintă un ansamblu de semne și o combinație a lor care permite producerea mesajelor, iar codificarea – operația complexă prin care anumite semne ale codului sunt selectate, combinate și introduse în canal într-o anumită formă codificată de către emițător. [1, p. 9]

Așadar, libertatea de alegere expresivă a pictorului și libertatea de interpretare de care dispune contemplatorul în receptarea operei de pictură, depind, în perspectiva procesului de comunicare, de situația reală a corespondenței codului utilizat de emițător și de receptor. Astfel, ne interesează dependența libertății de alegere a semnelor, în alcătuirea codului, de situația referențială a repertoriului pe care se bazează.

După V. E. Mașek, prin „situație referențială” înțelegem rezultatul comparării dintre repertoriul de semne al emițătorului și cel de care dispune receptorul. Putem distinge astfel, conform aceluiași autor, trei tipuri principale de „situații referențiale”: [3, p. 252]





- repertoriul
- repertoriul receptorului

*Situația A* reflectă cazul când între repertoriul de semne al emițătorului și cel al receptorului nu există nici o incidență. Codificarea unui mesaj pe baza acestui repertoriu ar duce la incifrare totală și la imposibilitatea comunicării, întrucât receptorul este incapabil să recunoască semnele mesajului și să le decodifice. [3, p. 252]

*Situația B* reflectă incidența parțială dintre cele două repertorii. Avem satisfăcută aici condiția limită a oricărei comunicări. Această incidență poate fi mai mică sau mai mare variind și în funcție de tipurile de limbaj și de comunicare. Pentru artă, și în special pentru arta modernă, este caracteristică situația în care repertoriul de semne de care dispune receptorul pentru a decodifica opera este, de regulă, mult mai restrâns decât cel al emițătorului. Noile coduri și sisteme de semne caracteristice limbajului artistic modern fiind cu totul altele decât cele de care dispune publicul în urma „acomodării” la arta tradițională a secolelor trecute, ceea ce diminuează foarte mult libertatea sa de interpretare. [3, p. 252-253]

În parte, situația este ameliorabilă prin intermediul informării și educării estetice a publicului. Fiind dotat cu capacitate de memorare și estimare statistică, intelectul uman este susceptibil de „acomodare informațională”, proces în care perceperea repetată a unor semne identice modifică treptat „situația referențială” a repertoriului de care dispune receptorul, încercând să-l înglobeze din ce în ce mai mult în repertoriul emițătorului, căruia îi este subordonat.

*Situația C* – indică o identitate totală a repertoriilor, caz ce poate fi întâlnit uneori în viața cotidiană sau în cel al producției estetice „kitsch”, dar niciodată în cazul artei autentice. [3, p. 253]

Primul caz este marcat de *originalitatea absolută* a mesajului dat, fapt că este alcătuit din

semne total imprevizibile și ininteligibile receptorului, ceea ce transformă semnificația codificată prin operă în simplu „fondal” aleator. Este unul din cazurile în care, la limită, libertatea se transformă în contrariul ei, întrucât cum am văzut, artistul nu mai dispune, în fond, de nici un fel de libertate *artistică* (= libertate creatoare și eficientă).

Ultimul caz este marcat de *banalitatea totală* a mesajului. Emițătorul și receptorul dețin aceleași informații, același repertoriu de cod, iar mesajul este total redundant, nesolicitând în nici un fel atenția și efortul receptiv al contemplatorului.

„Informația estetică este egală cu zero, ceea ce înseamnă că și „libertatea” consumată pentru realizarea operei și cristalizată în structura parțial imprevizibilă a mesajului este, în cazul acesta, egală cu zero. Situația include un paradox cu totul semnificativ: aparent, întrucât sferele repertoriului coincid, s-ar părea că artistul dispune de libertatea de alegere a oricărui semn, ne-având de respectat nici o regulă, nici o limită. Ne-am afla astfel în fața unui caz de *libertate absolută*. Faptul că, în practică, ea duce cum am văzut la anularea mesajului ca structură artistică, deci și a „libertății”, constituie încă o dovadă a imposibilității practice a libertății absolute și o adevărată teză că dincolo de o anumită limită, marcată de domeniul ei specific de exercitare, libertatea se transformă în contrariul ei.” [3, p. 253-254] A. Moles a demonstrat că orice posibilitate de alcătuire a unei știri, a unui mesaj estetic, este cuprinsă între două limite extreme:

- a) originalitatea perfectă, ce poate fi obținută numai prin intermediul unui șir de semne total imprevizibile și total ininteligibile, și
- b) banalitatea absolută – reprezentată în cazul unui mesaj total inteligibil, total redundant,

care nu aduce receptorului nici o informație nouă, dar este foarte ușor de înțeles, ca de pildă în cazul receptării la nesfârșit a aceluiași șir de semne. (Apud 3, p. 187)

Gradul de interes și de atractivitate estetică al unui mesaj, pentru receptor, este dependent de relația dintre cantitatea totală de noutate a știrii și cantitatea de nou pe care receptorul o poate prelua din acel total. Mesajul este pentru el lipsit de orice valoare când este prea complex – sub aspectul noutății – spre a mai putea fi înțeles.

Deci, spațiul de manifestare al maximei libertăți artistice posibile în cadrul procesului de comunicare este cuprins în zona de optimă incidență între sferele celor două repertorii de semne, ce depind de dialectica oscilatorie dintre informație-redundanță; originalitate-banalitate; incifrare-decodificare; inovație-tradiție și creație-educație. Din această perspectivă, mesajul ca purtător al unei semnificații codificate se prezintă, la rândul său, ca un izvor al altor posibile mesaje, cu sensuri variate.

Ne-am referit la corespondența codurilor în procesul de decodificare a mesajului plastic, deoarece, dacă ne referim la viitorii profesioniști

în domeniul artelor plastice, ei trebuie în egală măsură să fie formați atât ca receptori ai mesajului artistic, cât și ca emițători ai lui.

Astfel, în cadrul activităților artistico-plastice se va urmări atât crearea/comunicarea, cât și însușirea mesajului artistic, a valorilor acestuia (cognitive, formativ-educative, artistico-plastice etc.), a valorilor spațial-temporale, familiarizarea cu capacitatea de a se orienta în comunicarea incifrată - altfel spus, formarea capacităților de lucru cu imaginea artistică, activizarea și îmbogățirea gândirii creative, selectarea și ordonarea ofertelor informaționale, care vor fi posibile ținând cont de legitățile și factorii ce stau la baza procesului estetic comunicativ.

#### Referințe bibliografice:

1. Dorogan V., Semiotica, glosar, Chișinău, 2001.
2. Guyau J.-M., Problemele esteticii contemporane, București, Editura Meridiane, 1990.
3. Mașek V. E., Arta – o ipostază a libertății, București, Editura Univers, 1977.

### ОПТИМАЛЬНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.

In this article one can find some methods of teaching which are used in teaching oral speech of the second foreign language. There is also a range of exercises directed to the improvement of teaching German as the second foreign language. The most important and effective method of teaching oral speech of the second foreign language is retelling in its different forms as the most common and productive exercise developing skills of oral speech.

Многочисленные методические хитрости, используемые в обучении говорению на первом языке, в обучении устной речи на втором оказываются не эффективными, нередко лишними. В частности, речевые ситуации, созданию которых на начальном и среднем этапах обучения иностранному языку уделялось так

Статник О.Г. – старший преподаватель кафедры иностранных языков РФ ПГУ им. Т. Г. Шевченко г. Рыбница

много внимания, в данном случае оказываются не столь существенными.

Главным генератором реального общения на уроке второго иностранного языка является не создание (искусственных, естественных) ситуаций, а обсуждаемая проблема, т. е. тематика, заданная прочитанным текстом. Коммуникативная и познавательная стороны обучения устной речи неразрывно связаны, поскольку проблемы, обсуждаемые в связи с прочитанным аутентичным текстом, всегда вызывают неподдельный интерес подростков и школьников юношеского возраста.

Важнейшим и эффективным приёмом обучения устной речи на втором иностранном языке является пересказ в различных его вариантах как универсальное и продуктивное упражнение в развитии

умения навыков устной речи. Пересказ при несовершенном владении иностранным языком - это эффективное упражнение в речетворчестве на заданную тему. С помощью пересказа достигается высокая степень безошибочности высказывания, поскольку учащиеся используют преимущественно хорошо отработанный в рецептивном плане языковой и речевой материал.

Пересказ способствует развитию таких качеств монологической речи, как логичность, стройность, связность и цельность высказывания.

Пересказ - это тренировочное упражнение, выполнение которого в процессе обучения второму иностранному языку создает базу для развития коммуникативного монологического умения.

Важно не путать пересказ с зазубриванием текстов наизусть, когда в полной мере функционирует лишь один механизм - механизм памяти. Наиболее полезен пересказ с варьируемыми коммуникативными задачами, который должен шире применяться в процессе обучения говорению, вследствие чего коммуникативное умение монологической речи станет более зрелым, гибким, совершенным.

При использовании пересказа необходимо соблюдать ряд методических требований:

- давать разные установки на близость к тексту при изложении;
- применять пересказ с усложняющей задачей (например, пересказ текста от первого или третьего лица, с изменением времени глаголов);
- пересказывать текст с изменением коммуникативной задачи (изменить концовку текста; представить, что вы герой рассказа, и сказать, как бы вы поступили на его месте; другие творческие задания к пересказу, которые подскажет учителю его изобретательность);
- практиковать пересказ текста диалогического характера, что позволит сократить механическую работу и усилит творческую направленность упражнения.

Все эти требования к использованию пересказа нацелены на то, чтобы пересказ служил задачам развития речи, а не был упражнением на запоминание чужих высказываний.

В целях обучения говорению логично использовать синтаксические модели текста в виде интервью, которые основательно проработаны на рецептивном уровне.

Важно в процессе обучения устной речи на базе аутентичных текстов познакомить школьников с речевыми заготовками, выражающими оценочные суждения. Они должны быть освоены учащимися до постановки личностно ориентированных вопросов. Это речевые клише, позволяющие выразить свое отношение к тому или иному факту, дать оценку тому или иному событию. Приведу примеры:

- Ich bin völlig mit ... investanden/nicht investanden.
- Ich bin der Meinung, dass... -
- Meiner Meinung nach ist... -
- Ich vermute, dass... -
- Ich meine/denke/glaube, dass... -
- Mir gefällt (nicht). -
- Ich bin sicher, dass...
- Mich freut/ärgert, dass...
- Ich bin nicht ganz sicher, dass...
- Ich bin davon überzeugt, dass...
- Das ist richtig. Andererseits... -
- Ich finde...

Die inneren Gefühle des Autors werden durch folgende Wörter (Substantive, Verben, Adjektive) ausgedrückt.

В работе над аутентичным текстом как исходной единицей **в целях развития умения устной речи**, в частности монологической речи, можно условно выделить **три этапа**:

от чтения к говорению; говорение от третьего лица; говорение от первого лица.

Кратко остановлюсь на содержании каждого из этих этапов.

**Первый этап «От чтения к говорению»**

**Цель:** стимулировать речетворчество студентов через вопросы различного рода:

- вопрос по общему содержанию текста;

- альтернативный вопрос по основным действиям, описываемым в тексте, и др.

В процессе перехода от рецептивного уровня владения материалом к продуктивному текст может быть опорой для более уверенного продуцирования.

**Второй этап «Говорение от третьего лица».**

**Цель:** переход к более сложным трансформациям текста. Умение отвечать на вопросы, требующие ответа в третьем лице. Приведу примеры:

- Wie benimmt sich dieser Held?

- Warum meint/ findet der Held..., dass... Sagt kurz eure Meinungen! Sagt einige Worte darüber!

- Wie charakterisiert der Autor ... Begründet bitte diese Information aus dem Text!

**Третий этап «Говорение от первого лица».**

**Цель:** общение приобретает личностно-ориентированный характер.

Текст образует тематику общения, проблему и обстоятельства, в которых оказались герои текста. Личностно-ориентированные вопросы позволяют учащимся выразить свое отношение к тем или иным событиям, поступкам. Подобного рода вопросы могут служить планом высказывания. Важно, чтобы учащиеся текст наизусть не заучивали. На данном этапе развития речи в связи с прочитанным текст является лишь маркером тематики, в рамках которой осуществляется обучение умению высказывать свои мысли, чувства, настроения. Вопросы типа: Как вы считаете?/Wie findet ihr... Если бы вы были на месте героя очерка? Was würdet ihr an der Stelle ... weiter tun? Stellt euch vor, ihr habt diese Situation miterlebt. Wie würdet ihr darüber den Freunden erzählen? - вполне отвечают задачам общения от первого лица.

**Приведу пример на тексте по теме на 3-ом курсе: «Freizeit»**

**Unterhaltung vor dem Text.**

- Was ist Freizeit für euch?
- Was macht man da?

- Können die Jugendlichen Computer spielen in ihrer Freizeit?

- Kennt ihr Computerspiele?

- Welche Computerspiele kennt ihr?

- Habt ihr schon Computerspiele gespielt?

- Welches Computerspiel ist euer Lieblingsspiel?

- Könnt ihr selber Computerspiele programmieren?

**I. «От чтения к говорению»**

**1.** Ich schlage euch vor, einen Text zu lesen. Er heißt so „Computerkinder“. Lest den Text still für euch und unterstreicht unbekannte Wörter.

**2.** Merkt euch neue Wörter bitte!

- schüchtern – робкий, застенчивый

- das Fließband (ä,er) – конвейер

- bedrohen – угрожать

- herumschiessen – бесцельно стрелять

- zurückziehen, sich (o,o) – уединяться, обособляться

- die Leiter, (n) – лестница

**3.** Sprecht diese Wörter richtig aus, merkt euch Plural der Substantive und Grundformen der Verben.

**4.** Beantwortet meine Fragen.

1. Wie heißt der Junge?

2. Wie alt ist er?

3. Wo wohnt er?

4. Hat er sein eigenes Zimmer? Was meint ihr?

5. Hat er einen Computer und wo steht er?

6. Wer hat ihm diesen Computer gekauft? Und warum?

7. Sitzt er wenig oder ziemlich viel am Gerät?

8. Programmiert er seine eigenen Spiele oder spielt er nur?

9. Wie viel Spiele programmiert er am Tag?

10. Warum macht er das?

11. Wie heißt sein Lieblingsspiel?

12. Was machen die Spielfiguren im Spiel?

13. Warum ist Martins Mutter so aufgeregt?

**II. «Говорение от третьего лица»**

**1.** Richtig oder falsch?



Nº			
1	Martin programmiert zwei Computerspiele in der Woche.		
2	Computerspiele sind nicht anstrengend.		
3	Martins Mutter hat ihm den Computer geschenkt.		
4	Martins Mutter denkt an die Zukunft von Martin.		
5	Martin spielt viel mit anderen Kindern.		
6	Martin denkt nur an Computerspiele.		
7	Die Monster sterben unter Hämmern.		
8	Martin spielt viel Fußball.		
9	Martins Eltern lieben ihn.		

## 2. Vollendet die Sätze.

1. Nach Meinung von Martins Mutter
2. Am liebsten spielt
3. Martin interessiert sich
4. Früher spielte Martin
5. Normale Computerspiele
6. Martin lebt jetzt
  - a) Fußball
  - b) findet Martin langweilig.
  - c) nur für Computer.
  - d) nur in der Welt der Roboter.
  - e) sind Computer für die Zukunft wichtig.
  - f) Martin das Spiel „Fabrik“.

## 3. Sagt kurz eure Meinung!

Begründet bitte die Information mit den Beispielen oder den Zitaten aus dem Text.

1. Wie sieht Martin aus?
2. Wie findet ihr Martin? Ist er ein normales Kind?
3. Welche Probleme hat Martin?
4. Könnt ihr Martins Mutter beschreiben?
  - Wie findet ihr sie?
  - Ist sie eine gute Mutter? - Versteht sie ihren Sohn?

## III. «Говорение от первого лица»

1. Unterstreicht in jedem einzelnen Abschnitt die Schlüsselwörter. Betitelt diese Abschnitte.

2. Nehmt Schlüsselwörter, Redemittel zu Hilfe und sagt ein Paar Worte über Martin.

- Ich meine/glaube/bin davon überzeugt, dass...
- Ich stehe auf dem Standpunkt, dass...
- Mir scheint, dass...
- Das ist doch nicht so schlimm, denn...
- Nichts Schlimmes, dass...
- Es ist toll, dass...
- Blöd, dass...

3. Ich schlage euch vor, folgende Situationen zu besprechen.

- Stellt euch vor, ihr seid Martins Mutter. Was würdet ihr an ihrer Stelle weiter tun?

- Ihr seid Martin. Wie beschreibt er seine Wohnsituation?

4. Kennt ihr die Menschen, die jeden Tag Computer spielen? Beschreibt sie. Unterscheiden sie sich von den anderen Menschen?

5. Brauchen Kinder heute Computerspiele? Und wozu?

6. Beschreibt die Computerspiele, die ihr kennt. Nehmt diesen Plan zu Hilfe!

Wie heißen die Computerspiele? Welche Figuren gibt es in diesen Spielen? Was machen die Figuren? Wie viele Spieler gibt es dort? Findet ihr diese Computerspiele gut oder schlecht?

1. Bildet zwei Gruppen. Eine Gruppe ist für, die andere gegen Computer. Diskutiert über Computer. Verwendet folgende Sätze:

Ich finde Computer gut/nicht gut, weil...

Computer sind wichtig/gefährlich, weil...

Der Computer hilft beim Lernen/beim...

Der Computer macht das Leben einfacher/schwieriger...

Computerspiele sind gut/schlecht/interessant/langweilig...

Der Computer macht die Menschen müde/nervös/faul...

## 8. Erzählt den Text nach!

### Computerkinder

Ich besuche Martin, einen stillen, etwas schüchternen Vierzehnjährigen in T-Shirt, Jeans und Turnschuhe. Er wohnt mit seinen Eltern in einem Haus mit Garten am Rande einer Großstadt. In seinem Zimmer steht zwischen

Comics und alten Stofftieren sein Computer: ein Wert von 4000 Mark. Er hat den Computer als Geschenk von Oma, Opa, Mutter und Vater zu Weihnachten und Geburtstag zusammen bekommen.

„Ich sitze ziemlich viel am Gerät“, sagt Martin, „eigentlich den ganzen Tag, außer wenn ich in der Schule bin.“ Er programmiert eigene Videospiele. „Ein Videospiel am Tag“, sagt er bescheiden. Warum? „Bei den fertigen Spielen hat man doch keine Chance, das geht ja alles so schnell. Wenn ich sie selber mache, kann ich es kontrollieren. Außerdem schießt man da herum. Das finde ich blöd.“ Natürlich muss ich auch ein Computerspiel spielen. Martin wählt sein Lieblingsspiel „Fabrik“, dessen Programm er für 1000 Mark an eine Computerzeitschrift verkauft hat. Es ist, wie alle Videospiele, ziemlich anstrengend. Die Spielfigur, ein kleines Monster, muss über Leitern und Fließbänder von links unten nach rechts oben kommen. Überall bedrohen es schreckliche Roboter. Meine Figuren sterben schon am Eingang zur Fabrik unter riesigen Hämmern. Martins Figur kommt natürlich bis ganz oben.

Später kommt Martins Mutter mit Tee und Kuchen. „Den Computer halten wir für wichtig für die Zukunft“, sagt sie. „Nur, es macht mir Sorgen, dass Martin sich zurückzieht. Früher hat er wenigstens mal Fußball gespielt. Aber jetzt sitzt er den ganzen Tag in seinem Zimmer. Wir fragen uns manchmal, was wir falsch gemacht

haben. Wir haben immer über alle Probleme mit Martin gesprochen. Nicht wahr, Martin?“ Doch Martin antwortet nicht. Er sieht auf den Bildschirm und denkt nur an seine Monster in der Fabrik und hört seine Mutter nicht.

### Результат:

Каждый студент активно включается в деятельность иноязычного общения, отрабатывается навык продуктивного усвоения речевых образцов, выражающих оценочные суждения. Обучающиеся научились читать текст с полным пониманием с предварительно снятыми трудностями, с поиском отдельной информации и пониманием деталей. Опираясь на ключевые слова и выражения, могут давать описание, принимать участие в дискуссии, объяснять свою точку зрения, выразить своё отношение (позитивное/негативное) к событиям в тексте и аргументировать его.

### Литература:

1. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
2. Барышникова Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003.
3. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М., 1980.

## PROIECTAREA SOFTURILOR EDUCATIONALE

*Pedagogical design of the contents and didactical aids of educational software is a specific feature of the utilization of information and communications technology in instruction. Educational software designed for instruction means firstly learning. Generally speaking, not even a technological possibility in itself constitutes a panacea to achieve the optimal level of qualification of the teaching-learning process.*

*This article examines the design of educational software which involves three important big moments: establishment of the theme, pedagogical design and computer realisation. These stages need a collaboration of competent*

**Tatiana Croitor**, lector superior, catedra Tehnologii Informaționale în Instruire specialists in psycho-pedagogical problems, teachers of different disciplines and computer programmers.

*Cuvinte cheie:* soft-uri educaționale, proiectarea soft-urilor educaționale, constructivismul, instruirea centrată pe cursant, instruirea individualizată, feedback-ul/ghidarea continuării, definirea obiectivelor, analiza populației-țintă, strategia pedagogică, designul conținutului.

Sunt aproximativ douăzeci de ani de când calculatorul a pătruns în învățământ, perioadă care a adus o adevărată revoluție conceptuală în educație, computerul devenind un mediu pentru

învăţare, în general, pentru toate disciplinele din programă.

Dovada realizării potenţialului instructiv al tehnologiilor informatice în mediul educativ universitar şi în viitoarea activitate profesională este cultura informaţională a studentului, formarea căreia trebuie efectuată pe parcursul întregului proces de învăţământ. [3]

Programele de instruire prezentate pe calculator prezintă o serie de avantaje:

- furnizează un volum mare de date;
- asigură o instruire individualizată, favorizează parcurgerea unor secvenţe de instruire complexe prin paşi mici, adaptaţi nevoilor individuale de progres în învăţare;
- facilitează realizarea unui feed-back rapid şi eficient;
- oferă posibilitatea simulării unor procese greu sau imposibil de accesat în mod direct;
- oferă posibilitatea unor ilustrări grafice care uşurează înţelegerea unor procese şi fenomene mai puţin înţelese.

Conştientizând faptul că aceste avantaje pot fi folosite în favoarea învăţământului, s-a pus problema de a revigora procesul instructiv prin tehnologiile multimedia care au facilitat apariţia unui domeniu nou, *softul educaţional*, un „triumf” ce uneşte cu succes programarea informatică, psihopedagogia şi diverse materii din curriculum.

Soft-urile educaţionale s-au dezvoltat treptat, venind din ce în ce mai mult în sprijinul educatorului, al celui ce învaţă şi al procesului de învăţământ. Divizarea lor s-a făcut în funcţie de nevoile de învăţare şi de metodele procesului instructiv-educativ. Desigur că aceste programe educaţionale au pe lângă suportul informaţional şi un suport pedagogic: conţinutul este susţinut de strategii pedagogice menite să-l motiveze pe cel ce învaţă şi să crească performanţa în învăţare.

Prin *soft educaţional* denumim un program proiectat în raport cu o serie de coordonate pedagogice: obiective comportamentale, conţinut specific, caracteristici ale populaţiei ţintă şi tehnice; asigurarea interacţiunii individualizate, a feedbackului secvenţial şi a evaluării formative; în sens larg, prin soft educaţional se înţelege orice program proiectat pentru a fi utilizat în instruire/învăţare. [1]

Proiectarea didactică presupune un proces de fixare şi concretizare a unui set de proceduri ce vor fi parcurse în realizarea unui demers educaţional pentru a atinge obiectivele specifice prestabilite. Proiectarea reprezintă acţiunea complexă de concepere anticipată a modelelor activităţilor didactice în funcţie de care vor fi îndeplinite la un nivel ridicat de competenţă şi de eficienţă componentele procesului de învăţământ – obiectivele, conţinuturile, strategiile, evaluarea şi formele de activitate didactică. [4]

Problematica proiectării pedagogice a softurilor educaţionale este pe larg discutată şi cercetată de aşa pedagogi renumiţi români cum sunt Eugen Noveanu, Olimpus Istrate, Adrian Adăscăliţei, Dragoş Noveanu ş.a. Implementări ale softurilor educaţionale în procesul educativ se efectuează în multe institute pedagogice din Rusia şi Ucraina, în ţările europene, în SUA, Canada etc.

Softul educaţional este un rezultat al unui voluminos proces de proiectare care are trei mari etape: stabilirea temei, proiectarea pedagogică, realizarea informatică.

Stabilirea temei este decisă de profesorii de specialitate în dialog cu informaticienii şi trebuie să răspundă la o întrebare esenţială: va fi suportul informatic mai eficient în comparaţie cu transmiterea şi receptarea informaţiei tradiţionale? Este necesar, încă de la etapa de stabilire a temei, să se evidenţieze faptul că programul proiectat reprezintă un ajutor pentru studenţi şi profesori, şi nu doar o prezentare frumoasă animată, dar să contribuie la învăţare prin obiective precise cu rezultate măsurabile.

Proiectarea pedagogică a softului reprezintă esenţa în care se concretizează întreaga competenţă profesională a specialiştilor implicaţi în acest proces: un grup format din buni pedagogi specializaţi în probleme de psihopedagogie, profesori de diverse discipline şi informaticieni capabili să transforme în softuri temele educaţionale propuse. În psihopedagogia actuală s-a descoperit că rezultatele teoretice la care s-a ajuns în ultimii ani pot fi puse în practică folosind noile tehnologii, cercetările arătând că multe deprinderi sunt mai uşor de format dacă se folosesc imagini, sunet, animaţie, dacă se recurge la căutarea informaţiei şi nu numai la

primirea ei, la construirea cunoașterii sau la învățarea prin descoperire, metode specifice lucrului cu computerul.

În proiectarea instruirii asistate de calculator, centrate pe utilizator, sunt avute în vedere următoarele concepte pedagogice generale:

*Constructivismul* – procesul de învățare este văzut ca un proces socio-cultural, individual și activ, care este legat de dezvoltarea cunoașterii și a competenței, bazat pe premisa cunoașterii ca rezultat al unei „construcții mentale”. Cu alte cuvinte, indivizii învață prin „acomodarea” noilor informații cu cele deja cunoscute, fiind totodată afectați de context cât și de propriile convingeri și atitudini.

*Instruirea centrată pe cursant* – concept rezultat din abordarea pedagogică, conform căreia în dirijarea procesului de instruire se pune un accent deosebit pe experiența cursantului (competențe, profil, stil de învățare etc.) și mai mult pe cea a profesorului sau a instructorului.

*Instruirea individualizată* – instruirea sau învățarea individualizată nu înseamnă în mod necesar muncă independentă, ci lucrul pe baza unui plan individual destinat satisfacerii cerințelor, intereselor și abilităților individuale. Se consideră cinci aspecte definitorii ale instruirii individualizate: ritmul de învățare, obiectivele instruirii, activitățile sau materialele de instruire, nivelul de pregătire/prezentare a materialelor, metodele prin care i se cere cursantului să demonstreze ce a învățat.

*Feedback-ul / ghidarea continuării* – feedback-ul și ghidarea continuării sunt două concepte de bază în procesul instructiv. Feedback-ul înseamnă furnizarea de informații cursantului referitoare la un răspuns/sarcină; ghidarea continuării se referă la solicitarea unui nou răspuns sau revenirea asupra unui răspuns anterior. Feedback-ul poate fi pozitiv, negativ sau neutru, iar ghidarea continuării poate fi pozitivă (amplifică răspunsul) sau negativă (restrânge răspunsul).

Există o serie întreagă de elemente, cunoașterea și utilizarea cărora poate facilita proiectarea, poate asigura coerența demersului și spori eficiența produsului. Aceste elemente se referă la definirea obiectivelor urmărite, analiza populației-țintă, opțiunea pentru strategia pedagogică, organizarea interacțiunii. Ele sunt

necesare pentru a conduce la înțelegerea demersului proiectării. [2]

#### *Definirea obiectivelor*

Prima operație care se întreprinde în proiectarea unui soft educațional este aceea de a clarifica ce anume dorim să apară în rezultatul învățării, adică trebuie să impunem întrebări de tipul:

- Ce va ști să facă studentul când va ajunge la finele temei propuse?
- La ce întrebări va putea să răspundă?
- Ce operații va fi în stare să facă și la ce nivel? ș.a.m.d.

Obiectivul astfel definit ne servește: pentru a evalua eficacitatea învățării; pentru motivarea studentului; pentru raționalizarea conținutului. În cazul în care avem de a face cu o structură complexă a conținutului, obiectivul principal poate fi descompus în operații intermediare.

Pentru fiecare obiectiv educațional stabilit într-o analiză preliminară trebuie să identificăm:

- metode pedagogice optime pentru expunerea fiecărui concept în funcție de complexitatea acestuia și de natura publicului țintă;
- modul în care cursantul va fi implicat și va interacționa;
- gradul de control care va fi oferit cursantului;
- materiale adiționale sau alt tip de ajutor;
- o temă de bază a cursului sau orice alt element unificator;
- procedeele multimedia care vor fi folosite.

#### *Analiza publicului-țintă*

Deoarece o caracteristică de bază a instruirii asistate de calculator o reprezintă individualizarea instruirii, este necesară obținerea unor date relevante despre populația căreia i se adresează soft-ul educațional; numai în acest mod se poate realiza un soft care să fie adaptat la caracteristicile acestei populații.

Prin caracteristici ale populației-țintă se înțeleg o serie de factori personali: structura cognitivă, capacitatea intelectuală, nivelul de dezvoltare cognitivă, aspecte ale stilului cognitiv, factori motivaționali și atitudinali, factori situaționali: socio-psihologici și factorii didactici care pot varia de la un grup la altul.

#### *Strategia pedagogică*



Strategia presupune combinarea mijloacelor disponibile pentru a atinge un anumit scop; în instruirea asistată de calculator strategia pedagogică constă în luarea unor decizii cu privire la utilizarea resurselor disponibile. Aceste resurse se grupează astfel:

*Resursele materiale:* se ia în vedere echipamente tehnice cu care se va lucra. Principalele decizii privesc repartizarea mesajelor și activităților între mediile aflate la dispoziție, maniera de a gestiona ecranul, culoarea etc.

*Resursele conținutului:* presupun ansamblul noțiunilor de transmis, a comportamentelor ce trebuie formate pentru a atinge obiectivele prevăzute. Principalele decizii vizează maniera de ierarhizare a noțiunilor pentru a ușura învățarea.

*Resursa participant:* caracteristicile populației-țintă, situația în care se va utiliza softul. Principalele decizii privesc alegerea activităților propuse participanților pentru a atinge obiectivele și transpunerea acestor activități în soft.

*Resursa interacțiune:* un soft educațional este compus dintr-un ansamblu de unități de interacțiune (UI), realizate de autor într-o formă grație căreia activitatea studentului poate fi monitorizată de computer. Autorii softului trebuie deci să stăpânească mecanismul "unitate de interacțiune". Principalele decizii privesc formele de interacțiune pentru activitățile propuse și asamblarea UI între ele.

Profesorul Adrian Adăscăliței [5] afirmă că cercetările experimentale din ultimele decenii au permis formularea unor puncte de reper generale, necesare în proiectarea softului educațional, care se referă la:

- *natura și volumul informației* – respectarea nivelului științific și exactitatea informației, adaptarea nivelului de dificultate al noului conținut la nivelul de școlarizare al populației țintă, abordarea elementelor potrivite și utile în raport cu obiectivele clare;
- *prezentarea conținuturilor* – se bazează pe un vocabular în funcție de nivelul școlarizării, conținut explicit, ușor de urmărit și înțeles, imaginile utilizate să fie pertinente în raport cu tematica textului de pe ecran;

– *ordonarea situațiilor implicate în învățare* – de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, de la concret la abstract etc., creșterea treptată a dificultății de la rezolvarea exercițiilor simple apoi mai complicate, realizarea unor sinteze ale cunoștințelor predate etc.;

– *utilizarea posibilităților oferite de calculator* – grafică, animație, culoare etc., computerul va reacționa la fiecare răspuns al celui ce învață, oferind un avantaj larg de diferite reacții;

– *păstrarea unei anumite succesiuni a materialului de învățat:*

- prezentarea informațiilor și procedeele de lucru,
- exemple de sarcini rezolvate,
- sarcini de lucru.

În general vorbind proiectarea demersului învățării se poate orienta pe diferite metode, pe o anumită teorie a învățării sau pe un anumit model, având unul și același capitol, cu aceleași obiective, un proiectant va adopta un demers general diferit.

Nu în ultimul rând, la proiectarea softului educațional trebuie luate în considerație unele *principii de design al conținutului*. Fie materialele proiectate sunt destinate pentru educație prin multimedia pe CD-ROM, fie prin Internet și includ imagini, sunet sau chiar scurte filme, textul va continua să joace rolul major în cadrul acestor cursuri. De aceea, aplicarea în design a câtorva principii de organizare a textului va conduce la orientarea mai ușoară în pagină, la structurarea mentală ușoară a conținutului. Se vor crea astfel condiții pentru a spori capacitatea de manipulare a corpului de cunoștințe. [6]

Aceste principii urmăresc:

*Claritate și eleganță* – estetica textului, prezentarea sa într-o formă accesibilă cititorului sunt obiectivele majore care conferă textului atributele unei componente eficiente a proiectării programului.

*Predictabilitate și regularitate* – structura de prezentare a materialului, o dată stabilită, trebuie să rămână constantă de la o unitate de curs la alta, nu se recomandă de făcut schimbări de dragul schimbărilor, chiar țin de un design mai performant.

*Standardizare și consistență în folosirea unui stil* – acest principiu se referă la producerea unei modalități care să permită găsirea rapidă a elementelor importante. Acesta va fi păstrat identic pentru toate secvențele materialului de instruire.

*Orientare facilă în conținut* - cuprinsul materialului sau meniul va permite accesul direct sau foarte rapid la unitatea de lecție dorită de cursant. În cazul materialelor pentru Internet sau multimedia (CD-ROM), lungimea secțiunii ce conține textul principal sau sinteza conținutului se recomandă să fie relativ scurtă, pe cât posibil să încapă într-un singur ecran (fără derulare).

*Unitate și simplitate* - este indicat ca o unitate de curs să conțină ideile principale și o modalitate de acces la mai multe informații relativ la conținut.

*Includerea listelor și tabelelor pentru structurarea conținutului* – un tabel poate rezuma informații complexe într-o manieră ce favorizează învățarea și multe alte și multe alte principii de organizare vizuală a materialului de studiu care pot fi urmărite în exemplul de design al unui curs pe Internet, prezentat la Pedagogica Online <http://pedagogica.gq.nu>.

Catedra de Informatică și Tehnologii Informaționale în educație a facultății respective aplică practica programării softurilor educaționale în baza limbajelor orientate pe obiecte, limbajelor procedurale, web design, aplicarea obiectelor flash, etc. Studenții facultății de Informatică își generalizează și sistematizează cunoștințele în tezele anuale și tezele de licență, elaborând softuri educaționale interactive pentru diferite discipline sub formă de teste pedagogice, jocuri didactice, simulări ale unor fenomene, exersare practică, prezentare de noi cunoștințe etc. Colaboratorii catedrei participă regulat la conferințele științifice

organizate în cadrul instituțiilor de învățământ superior, prezentând o gamă largă de cercetări în domeniul sistemelor de instruire asistată de calculator.

În concluzie putem afirma că resursele pentru învățare constituie o dimensiune importantă într-un sistem de instruire asistată de calculator, întregul demers educativ depinzând în mare măsură de forma prezentării conținutului – premisă pentru o învățare perceptiv-vizuală eficientă.

Respectarea unor reguli duce cu siguranță la un rezultat așteptat, însă cunoașterea acestor reguli ar putea constitui un pas important înainte. De aceea în practica didactică proiectarea demersului educativ este la ora actuală, în cele mai dese cazuri, mai degrabă o artă, decât o disciplină și o știință.

#### **Bibliografie:**

1. Dragoș Noveanu, Problematika softului educațional Institutul de Științe ale Educației Probleme ale proiectării pedagogice a SE, Computerworld on-line, Nr. 16 (86) 16-30 septembrie 1997 <http://www.kappa.ro/idgro/cworld/cw7r16-1.html>.
2. Adrian Adăscăliței, Instruirea asistată de calculator. Didactica informatică. Editura Polirom, 2007.
3. Н.П. Безрукова, А.А.Безруков Из опыта использования компьютерных технологий в преподавании дисциплины “аналитическая химия” в педагогическом вузе, <http://www.ict.edu.ru/vconf/files/3484.doc>.
4. Ioan Bontaș, Pedagogie, (științe umaniste), ediția a III-a, ed. All Educational S.A., 1996.
5. Instruirea asistată de calculator curs 4, [dppd.usv.ro/cursuri/iac/iac4.pdf](http://dppd.usv.ro/cursuri/iac/iac4.pdf).
6. Olimpius Istrate, Educația la distanță. Proiectarea materialelor, editura Agata, 2000.

### **SCHIMBĂRI ALE STRESORILOR LA COPII ÎN ULTIMII 30 DE ANI**

**Niculăeș Ana,**

doctorandă, UPS „Ion Creangă”

Schimbările politice și sociale au introdus noi surse de stres la copii. Un studiu pe un eșantion de copii de 7-12 ani a identificat stresori din perspectiva copiilor, comparându-i cu itemii din instrumentele existente, a analizat schimbările la stresori în ultimii 30 de ani, astfel

determinând necesitatea de a crea un nou instrument. Lista de stresorii identificați în anul 2007 includeau: singurătatea, testări, certuri în familie, prea multe lucruri de făcut și probleme cu prietenul / prietena.

Aceste descoperiri produc o revelație în ceea ce privește diferențele dintre perspectivele adulților versus perspectivele copiilor referitor la stresori și invită la o analiză asupra motivelor de ce au apărut noi stresori în ultimii ani. Descoperirea de asemenea, susține necesitatea unui nou instrument care ar captiva întregul spectru de stresori care îl trăiesc copii în societatea contemporană.

Stresorii sunt definiți ca «...o cerere internă sau externă specifică care depășește resursele unei persoane» (Lazarus, Folkman, 1984). Stresorii și încercările de a coopera cu aceste trăiri au un impact direct și observabil asupra sistemului psihologic, comportamental și fiziologic. Cercetările de management al stresului și consecințele lui la copii, necesită instrumente valide și de încredere pentru a măsura variabilele relevante, incluzând sursele de stres la copii. În perioada anilor 1972-1997 au fost elaborate șase instrumente diferite pentru a măsura stresorii la copii de la vârsta preșcolară până la adolescență. Itemii pentru toate instrumentele, cu excepția unuia, au fost derivate din perspectiva adulților referitor la ce este stresant pentru copii. Deși instrumentele sunt folosite până astăzi, conținutul poate să nu capteze întregul spectru de stresori pe care copii îi trăiesc astăzi. Schimbările socio-politice din ultimii 30 de ani au introdus noi stresori legați de securitatea personală, violență comunitară, amenințare de război, SIDA și s-a mărit accesibilitatea drogurilor la copii.

### **Recapitulare istorică a măsurării stresorilor la copii: Teorii și Instrumente**

O varietate de teste sunt folosite în literatura de specialitate pentru a descrie situațiile stresante, incluzând «evenimentele vieții», «neliniști» și «frici». În continuare o să descriem aceste instrumente.

Evenimente stresante ale vieții. În contextul stresului și cercetărilor de management al stresului «evenimente ale vieții» sunt situații stresante pe care individul le trăiește. Holmes and Rahe (1967) au introdus ideea că evenimentele vieții, din punct de vedere psihologic traumatice, impun individul să-și schimbe viața sau să facă reajustări. Se consideră că reajustările fizice sau psihice măresc riscul individului de a se îmbolnăvi. Nu toate aceste evenimente au o conotație negativă.

Unele ar trebui interpretate că fiind evenimente pozitive, cum ar fi căsătoria sau câștig la loto. Coddington (1972) a aplicat aceste concepte pentru prima dată pe copii. Din cadrul Scala Socială de Reajustare trei evenimente, care necesitau cea mai mare reajustare pentru copii de vârstă școlară mică, erau moartea unui părinte, divorțul părinților și separarea părinților. Instrumentul lui Coddington este folosit până în ziua de astăzi, cercetătorii numărând punctele pentru evenimentele din viață identificate.

Din perspectiva lui Lazarus, stresul și strategiile de management al lui, interpretarea stresorilor de către individ este legat mai mult de răspunsul bio-psiho-social al individului, decât de evenimentele în sine (Lazarus, 2000). Interpretați, stresorii: potențiali pot fi categorizați ca fiind irelevanți, pozitivi sau stresanți. Dacă evenimentul este identificat ca fiind stresant, pe viitor el va fi interpretat ca fiind o reală sau potențială daună, pierdere, amenințare sau provocare. Aceste interpretări nu sunt neapărat mutual exclusive, astfel ilustrând importanța luării în calcul a perspectivei individuale când studiem procese de management al stresului. Anume interpretarea ajută să determinăm de fapt efectul stresorului asupra individului.

Când copiii sunt rugați să evalueze severitatea stresului al evenimentelor din viață, percepțiile lor diferă de cele ale părinților. Yamamoto (1979) a creat o scală de 20 de itemi ale evenimentelor de viață care includea sfera academică și evenimente personale, preluate din literatură și de la profesori. El a rugat copiii să prioritizeze fiecare eveniment pentru nivelul de «tristețe». Cele mai stresante evenimente au fost pierderea unui părinte, orbirea și exmatricularea. În comparație cu alte cercetări, Yamamoto a identificat momentele când părerile, copiilor coincideau cu cele ale profesioniștilor și unde erau în dezacord cu prioritatea făcută de părinți (ex. în comparație cu părinții, copii au aranjat certurile dintre părinți ca fiind mai stresante și nașterea unei surori sau a unui frate mai puțin stresante). Scorul total, de asemenea, era semnificativ mai înalt la părinți, sugerând astfel că părinții supraestimează nivelul de stres al copiilor lor. Cu toate că studiile arată că nu prea are sens să rogi un individ să evalueze nivelul de stres al altui individ, inclusiv copii.

Cercetările lui Lazarus și colegii lui au început să se focuseze asupra observației că, în comparație

cu un singur traumatic eveniment, persistența preocupărilor zilnice pot fi o sursă de stres cu un efect la fel de negativ asupra sistemului psihologic și fiziologic al unui individ (Lazarus, Folkman, 1984). Din răspunsurile copiilor au format Scala Emoțiilor Negative. Copiii de vârstă școlară au identificat ca cei mai des întâlniți stresori fiind: starea de boală, să nu ai ce face, să nu ai destui bani pentru cheltuielă, să fii presat pentru a obține note mari și să te simți exclus din grup (Lewis 1984). Paradoxal, dar copii care niciodată nu au trăit doi dintre stresori (separarea de părinți și să fie impuși să încerce ceva nou) au aranjat că fiind cele mai mari lucruri rele care li s-ar putea întâmpla, această observație introducând conceptul că anticiparea unui eveniment poate fi mai stresant decât evenimentul în sine. Copii sunt mai predispuși să identifice evenimente normative din viața de zi cu zi, în timp ce adulții mai degrabă vor nominaliza evenimente catastrofale nenormative. Aceste rezultate susțin necesitatea dezvoltării unui instrument din perspectiva copiilor, decât cercetări ale părerilor adulților referitor la stresorii la copii.

Neliniștile sunt evenimente care cauzează «proces cognitive anticipatorii, implicând gânduri ce se repetă fiind legate de consecințele unei posibile amenințări» (Vasey, Crinc 1994). Într-un studiu cu o listă de 27 de neliniști potențiale care pot fi trăite de copii Neff și Dale 1996 au rugat copiii și părinții lor să aranjeze fiecare eveniment de la lipsa neliniștii până la nivel înalt de neliniște, apoi au fost selectate primele 5 evenimente care cauzează neliniște. Grupul de copii au nominalizat cele 5 neliniști: să fii în război; să fii pierdut și să nu poți vedea; să fii într-un incendiu; să moară un părinte; să fii impus să administrezi droguri. Părinții din listă au identificat ca nivel înalt de neliniște pentru copiii lor: să moară un părinte; să fii pierdut și să nu poți vedea; să rămâi un an repetent; să fii prins furând; să fii într-un incendiu. S-au înregistrat diferențe semnificative dintre aranjările copiilor și părinților la 11 itemi din 27. Astfel concluzia fiind că părinții uneori supra sau subestimează neliniștile copiilor.

**Stresorii în anii 1970.** Probleme legate de viața de zi cu zi ex. Părinții sunt supărați sau strigă la mine, sentimentul de excludere din grup, să fac ceva rușinos în fața altora au fost identificate în această decadă și continuă și până

astăzi. Instrumentele disponibile din această perioadă includeau multe evenimente traumatice, dar și evenimente aferente cum ar fi moartea unui părinte, unui bunic, frate sau soră sau sentința cu închisoare a unui părinte (Coddington, 1972, Yamamoto, 1979).

**Stresorii în anii 1980.** Nouă noi stresori au fost identificați în anii 80. Au mai apărut trei evenimente în scala revăzută a lui Coddington (1984) în categoriile probleme familiale, sentiment de nesatisfacere față de propria persoana și animalele de casă care se îmbolnăvesc, mor sau se pierd. Când stresorii au fost nominalizați de copii mai mulți factorii din viața de zi cu zi au fost identificați (Lewis, 1984). Presarea din partea părinților sau altora a fost menționată în contextul notelor bune ca fiind o presiune și din partea prietenilor să facă ceva (de ex. Să fumeze).

**Stresori în anii 1990.** În acești ani apar pe lista de stresori amenințările și daune psihologice cum ar fi: singurătatea, să faci lucruri în fața altora, să fii luat în râs, să te gândești la moarte, să fii lovit de o mașină, să fii agresat sau bătut de colegi.

**Stresorii în anii 2000.** Copii sunt supra solicitați de activități organizate după ore, astfel apar noi categorii ca: prea multe de făcut, prea multe teme pentru acasă. Copiii spun «nu avem timp pentru joacă». În societatea de astăzi părinții se simt presăți și încearcă să ofere copiilor multe oportunități pentru a le dezvolta potențialul. În realitate, abilitatea de a da copiilor mai mult a dus la creșterea presiunii și stresului asupra copiilor. Copiii pot face sport, meditații, participări la competiții, tabele anul împrejur pentru a concura cu semenii lor. Cerințele antrenorilor sau a părinților pot avea la bază expectanțe irealiste, având în vedere ce poate oferi dezvoltarea psihică sau fizică a copilului. Simpatizarea cuiva sau probleme cu prietenul /prietena au apărut ca factor stresor în anii 2000 la copii cu vârsta cuprinsă între 7 și 12 ani. Din punct de vedere al dezvoltării această perioadă ar trebui să se focalizeze pe relațiile cu semenii de același sex și să nu aibă maturitatea de a avea o relație ce depășește prietenia. Cu toate acestea; copiii în mod constant sunt expuși sexualității, nudității și comportamentului, provocator prin intermediul mass-media. Copiii de această vârstă pot avea expectanțe irealiste în ceea ce privește



abilitatea de a fi simpatizat de o fată sau un băiat popular. Cu atât mai mult, dacă se implică în relație, presiunile din relație pot duce la mărirea nivelului de stres și consecințe negative (ex. Boli sexual transmisibile, sarcină, tentative de suicid sau suicid).

**Implicații practice.** La copiii de vârstă școlară autoaprecierea se formează pe baza părerilor exterioare (ex. profesorii, părinții și prietenii). Stresorii din școală joacă un rol important în determinarea succesului unui copil și în crearea autoaprecierii, imaginii de sine și stimei față de sine. Părinții trebuie să stabilească un orar zilnic care să includă efectuarea temelor pentru acasă și activitățile extrașcolare. Când nu sunt teme de îndeplinit timpul programat oricum trebuie să fie dedicat studiului sau lecturii unei cărți. De asemenea, copiilor trebuie să li se ofere libertatea de a alege și dacă este posibil să fie încurajat sentimentul de control (ex. Ce dorești să studiezi pentru început?). Proiectele mari de studiu trebuie împărțite în componente mai mici și această metodă să fie discutată cu copilul, astfel educând abilități de management al timpului de la o vârstă timpurie. Copiii se străduie să se ridice la nivelul expectanțelor părinților, de aceea este necesară crearea unei balanțe între presiunea asupra performanțelor școlare și reacția la performanțele școlare. Copilul nu trebuie să i se ceară să aibă doar note de 10 pe tot parcursul anului școlar, dar și lipsa de interes sau acceptarea notelor mici ar putea crea impresia unei norme pentru copil. Părinții și profesorii trebuie să lucreze împreună la dezvoltarea unor strategii pozitive pentru a îmbunătăți sau susține performanțele școlare. Din factorii stresori de top fac parte certurile dintre frați și surori, părinții supărați sau care strigă. Părinții trebuie încurajați să evite strigătele și amenințările. Părinții trebuie să fie încurajați să amâne anumite activități dacă ele sunt deosebit de stresante pentru copil. Comportamente care indică lipsa de pregătire sunt refuzul, plânsul, strigăte comportamentul demonstrativ, agresivitatea și plângeri ale condiției psihosomatice cum ar fi: dureri de cap sau stomac. Copiii suportă cu greu competiția până la vârsta de 10 ani (Berk, 2003).

Acest lucru este evident deoarece copiii/frecvent personalizează evenimentele (ex. Noi am pierdut, deoarece eu nu am fost destul de

bun). O recomandare pentru părinți ar fi implicarea copiilor în activități individuale sau cele bazate pe cooperare, nu pe competiție. Alți factori stresori sunt cearta cu colegii, excluderea din grup sau agresiunile. Semne ale relațiilor interpersonale negative cu semenii sunt depresia, simptome somatice, agresivitatea. Părinții și profesorii pot să se implice în a ajuta copii să-și facă prieteni. Ei pot ajuta la cultivarea relațiilor armonioase, formând grupe de copii care au aceleași interese (ex. Computerul, lectura, hobby-uri).

Fiind alături de copii de vârstă școlară este posibil să-i ajutăm să elimine stresorii identificați de ei sau să-i ajutam să adopte o strategie de management al stresului.

### Summary

Social and political changes have introduced new sources of stressors for children. Stressors that emerged in 2000 included being alone, tests, family fighting, too many things to do, and boyfriend/girlfriend issues. These findings provide insight into differences between adults' versus children's perspectives on stressors and invite speculation on the reasons why new stressors emerge over the years. The article also support the need for a new instrument that captures the full range of stressors that children experience today.

### Bibliografie

1. Berk, L.E. Child development, 6th ed. Boston: Allyn & Bacon. 2003
2. Coddington, R.D. The significance of life events as etiologic factors in the disease of children. II. A study of a normal population. *Journal of Psychosomatic Research*. 16, 205-213., 1972
3. Coddington, R.D. Measuring the stressfulness of a child's environment. In J. H. Humphrey, *Stress in childhood* (pp. 97-126). NY: AMS Press, 1984
4. Holmes, T.H.; Rahe, R.H. The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218, 1967
5. Lazarus, R.S. Evolution of a model of stress, coping and discrete emotions (pp. 195-222). In. V.H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping, and health: Implications for nursing research, theory, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000

6. Lazarus, R.S.; Folkman, S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984
7. Lewis, CE., Siegel, J.M., & Lewis, M.A. Feeling bad: Exploring sources of distress among pre-adolescent children. American Journal of Public Health, 74, 117-122, 1984
8. Neftci, E.J.A.; Dale, J.C. Wbriies of school-age children. Journal of the Society of Pediatric Nurses, 1,27-32, 1996
9. Vasey, M.W., Crnic, K.A.; Carter, W.G. Worry in childhood: A developmental perspective. Cognitive Therapy Research, 78(6), 529-549, 1994
10. Yamamoto, K. Children's ratings of the stressfulness of experiences. Developmental Psychology, 15,581-582, 1979

## COMUNICĂRI

### PROFILUL PSIHOLOGIC AL PREADOLESCENTULUI ANXIOS

**Racu Iulia,**

lector asistent, doctorandă UPS „Ion Creangă” negativ asupra dezvoltării armonioase a preadolescenților.

Preadolescența durează între 10/11 ani și 14/15 ani și mai este numită în literatura de specialitate și pubertate (D. Elkonin, 1960, P. Golu, M. Zlate, 1992, E. Verza, U. Șchiopu, 1995,).

Vârsta preadolescentă este considerată o vârstă între copilărie și maturitate, o treaptă intermediară între copilărie și viața adultă, care decurge pentru fiecare diferit, dar care pentru toți reprezintă același rezultat - obținerea maturității. Preadolescența este considerată una din cele mai dificile perioade din ontogeneză. Odată cu înaintarea în vârstă, cu trecerea de la nivelul primar la ciclul gimnazial, în viața copilului apar o multitudine de modificări care au un rol esențial în conturarea tabloului său psihologic. Preadolescenții se confruntă cu probleme care sunt mult prea grele pentru ei ca să le poată rezolva. Totodată, ei au o nevoie inherentă de a-și dovedi că sunt adulți luând droguri, consumând alcool, fumând, etc. Preadolescenții nu sunt tocmai pregătiți pentru această lume a adulților. Din cauza presiunilor existente, ei tind să vadă partea negativă în aproape orice situație, ceea ce contribuie la mărirea anxietății pe care ei o experimentează (D. Feldstein, 1989, L. Bauman, 1995, U. Șchiopu, 1995, E. Badea, 1997).

Studierea aprofundată și detaliată a profilului psihologic al preadolescenților anxioși este foarte importantă, atât pentru descoperirea esenței acestui fenomen, cât și pentru înțelegerea ulterioară a particularităților de dezvoltare a sferei emoționale și a personalității preadolescentului. Anume anxietatea stă la baza multor dificultăți psihologice având un impact

Analiza literaturii de specialitate ne-a relevat următorul portret psihologic al puberului anxios. Preadolescentul anxios trăiește o stare nedefinită de primejdie, anticipează nereușita, nerealizarea, manifestă o stare de teamă față de posibilele evaluări sociale. În fața unei sarcini noi încearcă senzația de incapacitate, de inaptitudine pentru cerința atribuită și de aici tendința de a fugi de evidență și responsabilitate. Treptat, se simte tot mai nesigur de propriile mijloace și posibilități, devine pesimist. Trăiește în forul său interior experiențe umiltoare, care îi creează un sentiment de autodispreț, se simte nenorocit pentru simplul motiv că nu poate duce la îndeplinire o anumită activitate. Pune la inimă cele ce se întâmplă, se descurajează, la obstacole minore se simte depășit, plânge cu ușurință. Are un simțământ de frustrare, de vid interior și disperare urmată de o activitate tensionată de căutare, de găsire a unei rezolvări la problema care îl frământă.

Anxiosul nu reușește nici să se sustragă problemelor proprii sale stări existențiale, nici să se izoleze din ambianță pentru a se concentra mai bine asupra activității. Pentru depășirea situațiilor își mobilizează forțele, dar din cauza oscilațiilor interioare, aceasta duce la blocajul capacităților și abilităților psihice prin care se realizează randamente superioare. Consecința este apariția sentimentului de slăbiciune, și de aici tendința de evitare a faptelor care prezintă o cât de mică neclaritate și incertitudine; lipsa de exactitate îl descurajează și îl întristează, îl determină să

ocolească orice fel de risc, adoptând o prudență excesivă.

Puberul anxios manifestă o grijă pentru perfecționism, ceea ce îi impune o înaltă exigență în ceea ce întreprinde (Ș. Popescu, G. Arădăvoaice, 2006).

G. Ionescu, un clinician de excepție, afirmă: „Tendința de a exagera eventualele riscuri și pericole accentuează prudența excesivă și incapacitatea preadolescentului anxios”. Acesta are tendința de elaborare a unui sistem de autoexigență foarte ridicată și, dacă deseori abandonează activitatea, aceasta se întâmplă și pentru motivul că în sine sa își condiționează activitatea prin performanțe neobișnuite (Ș. Popescu, G. Arădăvoaice, 2006).

Pe fondul manifestărilor anxioase, al unei lipse de realism, intervine insuccesul, retragerea în sine, dureroasa pierdere a încrederii în forțele proprii, inculcarea ideii că este incapabil sau inferior colegilor de școală (Eckersleyd, 2005).

La preadolescență, anxietatea este accentuată în condiții de responsabilitate, de suprasolicitare sau a unui regim de activitate mai greu. Puberul resimte puternic influența stimulilor care apar subit și sunt necunoscuți. Surprizele îi sunt dezagreabile și îi tulbură, provocându-i oscilații ale dispoziției psihice (B. Cociubei, E. Novikova, 1988).

Specific acestei vârste este și faptul că starea de anxietate se menține și în momentele când o acțiune impune numai reamintirea unor insuccese, insatisfacții sau microtraume psihice.

Nu este un leneș, nici un indiferent față de preocupările sale școlare sau personale, ci numai un preadolescent care nu are forța, hotărârea sau curajul de a iniția „pe cont propriu o acțiune” (A. Prihojan, 2000).

Deși preadolescentul anxios simte nevoia de adeziune afectivă, de aprobare sau de susținere psihomorală, este un copil retras, timid, în relațiile cu persoanele necunoscute adoptă o atitudine de expectativă, de rezervă.

Despărțirea de familie, de cei dragi o resimte ca o durere care îi provoacă un gol sufletesc.

În concluzie, vom menționa că puberul anxios se caracterizează prin următoarele

trăsături: gândire rigidă/dihotomică; nivel înalt al imaginației de anticipație negativă; necesitate excesivă în aprobare; exigențe extrem de înalte față de sine; perfecționism; executant; competent și demn de încredere; necesitate excesivă în autocontrol; reprimarea unor sentimente, dacă nu sunt acceptate de alții; tendința de a ignora necesitățile fiziologice corporale.

### **Summary**

In this article were described the personality's particularities of anxious preadolescent.

Most of the authors underline such traits as: rigid thinking, high level of emoțional and behavior control, competent, perfectionism, reliabil, excessive need to be proved and high level of requests.

### **Bibliografie**

1. Badea E., Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 - 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară, ed. II-a ad., București, Editura Tehnică, 1997, 201 p.;
2. Bauman L., Riche R., Adolescenții o problemă, părinții un necaz, București, Editura Antet XX Press, 1995, 192 p.;
3. Eckersleyd J., Copilul anxios. Adolescentul anxios, tr. de B. Chircea, Prahova, Editura Antet XX Press, 2005, 111 p.;
4. Phillips B., School Stress and Anxiety, New York, Human Science Press, 1978, 165 p.;
5. Popescu Ș., Arădăvoaice G., Cunoașterea sinelui prin teste psihologice, București, Editura Antet XX Press, 2006, 152 p.;
6. Șchiopu U., Verza E., Psihologia vîrstelor: ciclurile vieții, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 480 p.;
7. Кочубей Б., Новикова Е., Детские тревоги в школе и дома //Семья, и школа, 1988, №7, с. 15-16;
8. Прихожан А., Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика, Москва, Издательство МОДЭК МПСИ, 2000, 304 с.;
9. Фельдштейн Д., Психология воспитания подростка, Москва, Издательство Знаниеб 1978, 48 с.;

## PRIMA AVENTURĂ MILITARĂ SOVIETICĂ ÎN AFGANISTAN (ANUL 1929)

**Stelian Culea,**

lector superior

În perioada interbelică, anii 1918-1929 au fost o etapă importantă în istoria Afganistanului. În această perioadă, țara își restabilește independența politică față de Anglia și începe promovarea unor reforme social-economice.

Complexitatea problemelor interne, cu care se confruntă Afganistanul în acești ani, a creat la începutul anului 1929 premise pentru înfăptuirea unei lovituri de stat și înlăturarea de la putere a emirului Amanulla-han. În legătură cu aceste evenimente, U.R.S.S. va întreprinde prima încercare brutală de amestec în treburile interne ale țării vecine.

Printre lucrările ce reflectă istoria Afganistanului în această perioadă și care au fost accesibile cercetătorilor din spațiul sovietic pînă la destrămarea U.R.S.S., ne putem referi la cercetătorii sovietici: Ш. Имомов<sup>1</sup>, Теплинский Л.Б.<sup>2</sup>, lucrarea colectivă, consacrată istoriei Afganistanului sub redacția lui Ганковский Ю.В.<sup>3</sup> ș.a. O altă sursă importantă de studiere și analiză a evenimentelor legate de abdicarea de la tron a emirului Amanulla-han sunt lucrările istoricilor afgani traduse în limba rusă. Prezintă interes în această privință lucrările cercetătorilor Мир Гулам Мухаммад Губар<sup>4</sup>, Файз Мухаммад<sup>5</sup> ș.a. Studiind și analizînd aceste și alte lucrări care conțin un bogat material factologic, e necesar să avem o atitudine critică față de anumite aprecieri, fiindcă interpretarea multor evenimente este destul de tendențioasă, neobiectivă și este făcută reieșind numai din interesele U.R.S.S. Unele acțiuni concrete, întreprinse de Moscova față de Afganistan în anul 1929, care ne prezintă într-o lumină nefavorabilă politica Uniunii Sovietice față de

țara vecină, în genere au fost ținute în secret zeci de ani.

Destrămarea U.R.S.S. a făcut posibil ca multe documente secretizate pînă atunci să fie puse în circulația științifică, iar cercetătorii au căpătat posibilitatea de a le analiza și a face noi concluzii cu referire la diferite aspecte ale relațiilor bilaterale dintre U.R.S.S. și Afganistan. Mult timp una din „petele albe” în istoria acestor relații au fost acțiunile militare, întreprinse de U.R.S.S. în Afganistan, fără știrea și acordul guvernului afgan. Aceste acțiuni lezau suveranitatea țării și erau în contradicție cu dreptul internațional. În continuare, ne vom referi concret la problema expusă în titlul articolului.

În rezultatul eșecului reformelor interne la sfîrșitul anilor '20, Afganistanul este cuprins de o adîncă criză politică, care finalizează, după cum am subliniat mai sus, cu răsturnarea de la putere a emirului Amanulla-Han și proclamarea lui Baceai Sakao, nou emir al țării la 19 ianuarie 1929.

Este interesant să vedem care a fost atitudinea Uniunii Sovietice față de evenimentele dramatice, ce se desfășurau în țara vecină la finele anului 1928 - începutul 1929. Urmărind atent evoluția evenimentelor, Moscova a luat decizia politică de a-l susține pe Amanulla-han. La 20 decembrie, la ședința Biroului Politic al C.C. al P.C. (b) R, au fost elaborate măsuri militaro-politice de susținere a regimului lui Amanulla-han. Ambasadorul sovietic la Kabul, Л. Срапк, primește indicații de a-l convinge pe emir să creeze o forță militară disciplinată și demnă de încredere în Kandahar sau la nord, în Mazari-Șarif cu atît mai mult cît în ultimele zile de aflare la putere, guvernul afgan se adresează repetat după ajutor militar Uniunii Sovietice.

Partea sovietică promite ajutorul, dar situația politică nefavorabilă și sabotajul funcționarilor superiori afgani face ca această idee să sufere eșec. După abdicarea lui Amanulla-han, pentru a clarifica situația din Afganistan, la decizia Biroului Politic, în Kandahar, unde se refugiase fostul emir, este

<sup>1</sup> Имомов Ш. Общественная мысль Афганистана в первой трети XX в. М., 1988

<sup>2</sup> Теплинский Л.Б. История советско-афганских отношений. М., 1988.

<sup>3</sup> История Афганистана. М., 1982.

<sup>4</sup> Мир Гулам Мухаммад Губар. Афганистан на пути истории. М., 1987.

<sup>5</sup> Файз Мухаммад. Книга упоминаний о мятеже. М., 1988.



trimis reprezentantul sovietic B. Соловѳв. La întoarcere, în martie 1929, el propune să-i fie acordat lui Amanulla-han ajutor limitat cu armament și instructori militari pentru reorganizarea armatei și formarea la hotarul sovieto-afgan din rîndul emigranților afgani a detașamentelor militare<sup>6</sup>. Menționînd că ajutorul acordat trebuia să fie limitat se ținea cont de situația internă din U.R.S.S. Principalul concurent al U.R.S.S. în această zonă, Anglia, de asemenea, considera că situația Uniunii Sovietice nu-i va da posibilitate să întreprindă acțiuni de amploare în Afganistan. Era clar că Moscova nu-și putea permite luxul de a se implica într-o operațiune militară masivă și de lungă durată în Afganistan. Toate aceste acțiuni ale Uniunii Sovietice se desfășurau clandestin și fără acordul guvernului oficial de la Kabul, fiindcă politica oficială sovietică, declarată față de Afganistan, rămînea neutralitatea și neamestecul în treburile lui interne.

Paralel cu aceste evenimente, deslușim încă un aspect al politicii sovietice față de Afganistan, care era legat de acțiunile unei părți a elitei afgane, dornice să-l readucă la putere pe Amanulla-han.

Unul din membrii cei mai energici și întreprinzători ai acestei elite era ambasadorul afgan la Moscova Gulam Nabi-han, care permanent „presa” partea sovietică să acorde ajutor amanuliștilor. Totodată ambasadorul afgan adună sub drapelul lui Amanulla-han, inclusiv și pe teritoriul sovietic, forțe afgane proprii din țările Europei, Uniunea Sovietică, Turcia, Egipt. În rezultatul acestei activități, după cum menționează cercetătorul rus Бойко В., se reușește formarea unui detașament din cetățeni afgani, înarmați și echipați de partea sovietică și care număra mai mult de 1000 de persoane<sup>7</sup>. Această activitate se desfășura clandestin, dar cu știrea și acordul părții sovietice. Însă pentru a lua decizia definitivă de a le acorda ajutor, Moscova dorea o mai mare

claritate în ceea ce privește situația internă din Afganistan.

Discutarea și aprobarea la 20 martie 1929 la ședința Biroului Politic a planului operațiunii militare comune sovieto-afgane ne demonstrează că poziția sovietică și a adeptilor lui Amanulla-han, în sfîrșit, a coincis.

Rolul hotărîtor în evenimentele ce vor urma i se acordă lui Gulam Nabi-han, care la 8 aprilie sosește-n localitatea sovietică Kerki, la hotar cu Afganistanu. Aici se termină activitatea de formare a detașamentelor afgane. Membrii acestor detașamente erau atît adepți principali ai lui Amanulla-han cît și persoane întîmplătoare. S-a constatat că ambasadorul afgan nu respecta strict regulile de conspirație, recrutînd soldați în aceste detașamente.

Aceste pregătiri intense nu puteau să nu fie depistate de agentura britanică din Kerki care informa Londra că, cu ajutorul autorităților sovietice, colaboratorii consulatului afgan recrutau și înarmau cetățeni afgani, ce locuiau pe teritoriul sovietic, pentru a fi apoi trimiși în Afganistanul de nord. Planul operațiunii sovieto-afgane a fost definitiv coordonat de I. Stalin și ministrul de externe afgan Gulam Sidikk-han. El prevedea crearea în Mazari-Șarif a unei baze de sprijin a amanuliștilor prin organizarea unei armate de 5-6 mii de persoane pentru ocuparea Kabulului și restaurarea la putere a lui Baceai Sakao. Un alt punct important al amanuliștilor, în nordul Afganistanului, trebuia să devină orașul Maiman.

La etapa inițială a operațiunii rolul principal, dar de scurtă durată, îi revenea detașamentului sovietic condus de atașatul militar sovietic din Kabul V. M. Primakov. Detașamentul sovietic, ce număra 800 persoane, era echipat în uniforma armatei afgane și dispunea de 24 mitraliere și tunuri de munte<sup>8</sup>, și arme cu tragere rapidă.

Operațiunea sovieto-afgană începe la mijlocul lunii aprilie, cînd din Gherat în direcția or. Maiman pornește detașamentul condus de Gaus-han, care de fapt devine conducătorul militar al Gheratului. Însă contradicțiile ce apar între adepții lui Amanulla-han nu au permis

<sup>6</sup> Vezi: Тихонов Ю. Пуштунские племена гражданской войны в Афганистане (январь-октябрь 1929г.) // Азия и Африка сегодня, № 6, 2006, с. 68.

<sup>7</sup> Бойко В. Советско-афганская военная экспедиция в Афганистан 1929 года // Азия и Африка сегодня, № 7, 2001, с. 33.

<sup>8</sup> Vezi: 1929, spre Kabul, la ordinul lui Stalin // Magazin istoric, nr. 4, 1993.

acestor forțe să îndeplinească misiunea militară, cu atât mai mult, unitățile lui formate majoritar din tadjici, trec de partea forțelor emirului Baceai Sakao, de etnie tadjic. Rămășițele detașamentului lui Gaus-han, în număr de 104 persoane se retrag spre hotar și, la sfârșitul lui aprilie, sînt internați pe teritoriul sovietic. Odată cu începerea acestei operațiuni, detașamentul sovietic special, trecînd din Tadjichistan hotarul cu Afganistanul, atacă cel mai apropiat post afgan de grăniceri, nimicind 48 de soldați din cei 50 cîți se aflau în efectivul acestui post<sup>9</sup>.

Planul unui „război victorios” în nordul Afganistanului începe să se spulbere și soarta expediției acum depindea de acțiunile detașamentului condus de Primakov și Gulam Nabi - han, care la 22 aprilie ocupă Mazari-Șarif. Populația locală, în majoritate minorități naționale, nu dorea însă reinstaurarea regimului lui Amanulla-han, de etnie puștun. Amanuliștii, ocupînd orașul, nu au propus nimic orășenilor și de aceea adepții emirului Baceai Sakao, regroupîndu-și forțele, trec la contraofensivă, creînd o situație dificilă pentru adepții lui Amanulla-han.

La sfârșitul lui aprilie, ajutorul sovietic nu mai poate ajunge pe uscat la Mazari-Șarif și partea sovietică se vede nevoită să aducă ajutor în oraș cu aviația. Situația lor se înrăutățește și mai mult cînd Ibrahim-bei, liderul basmacilor din Asia Mijlocie, ce emigraseră în Afganistan, cu detașamentul său încercuiește orașul. Guvernatorul orașului, Gulam Nabi-han, în această situație complicată, la 1 mai, ordonă împușcarea a 6 oponenți activi ai lui Amanulla-han. În rezultatul cererilor disperate, adresate Moscovei de a acorda ajutor suplimentar, la 5 mai trece hotarul încă un detașament sovietic, în număr de 400 de soldați, dotat cu arme de foc, 6 tunuri și 8 mitraliere. Partea sovietică aplică lovituri și cu aviația asupra pozițiilor unităților guvernamentale. Cu excepția unor mici victorii, amanuliștii nu reușesc să-și facă aliați minoritățile naționale din nordul țării: turkmenii, tadjicii, uzbekii ș.a. La 23 mai Amanulla-han, convingîndu-se că a pierdut lupta pentru putere, părăsește țara. Peste cîteva zile Moscova, conștientizînd faptul că

continuarea implicării în conflictul intern afgan putea avea urmări diplomatice nedorite pentru sine, întreprinde măsuri de camuflare a participării sovietice în operațiunile militare din nordul Afganistanului.

Înțelegînd că lupta pentru putere este pierdută, Gulam Nabi-han dizolvă rămășițele unităților sale, și cu o grupă de peste 100 de adepți, la 31 mai, revine pe teritoriul sovietic, unde au fost internați. Cu trei zile mai înainte, fusese rechemat și detașamentul sovietic, care pierduse 120 de persoane. Populația pașnică afgană însă a plătit pentru această aventură sovietică cu aproximativ 8000 de vieți omenești.

Guvernul de la Kabul, în legătură cu operațiunile militare din nordul țării, cere lămurire împuternicitelui sovietic de la Kabul Рикс Э. Diplomații sovietici, fiind puși într-o situație stupidă, erau nevoiți să „dezmintă zvonurile provocatoare”. Este interesant să analizăm nota de răspuns a guvernului sovietic, expediată Kabulului. În ea se menționa: „1. Guvernul Sovietic nu cunoaște și nu a putut cunoaște nici punctul de trecere al hotarului de către Gulam Nabi-han și nici sursa de înarmare a lui... 2. Guvernul U.R.S.S. declară categoric că în tot timpul războiului civil în Afganistan nici un avion sovietic nu a apărut de asupra teritoriului guvernului de la Kabul... 3. Guvernul U.R.S.S., în deplină corespundere cu obligațiunile asumate în virtutea acordului din 1921, pactului de la Pagman din 1926, rămîne pe pozițiile neamestecului în treburile interne ale Afganistanului și respectarea independenței Afganistanului”<sup>10</sup>. După cum vedem comentariile sunt de prisos.

Această primă aventură militară sovietică în Afganistan ne demonstrează că regimul comunist de la Moscova, în politica externă față de țara vecină, a încălcat flagrant suveranitatea Afganistanului, aducîndu-i mari prejudicii materiale și umane. Evenimentele din anul 1929 nu au fost însă o lecție pentru conducerea sovietică, fiindcă peste 50 de ani gerontologii din componența Biroului Politic al Comitetului Central al P.C.U.S. au implicat U.R.S.S într-o nouă aventură militaro-politică în

<sup>9</sup> Vezi: 1929, spre Kabul, la ordinul lui Stalin // Magazin istoric, nr. 4, 1993.

<sup>10</sup> Бойко В. Советско-афганская военная экспедиция в Афганистан 1929 года // Азия и Африка сегодня, № 7, 2001, с. 36

Afganistan care a avut urmări cu mult mai tragice pentru toate părțile implicate în conflict

și pentru situația internațională în ansamblu.

## РОЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ДЕТСКОГО САДА И ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ.

Ковалева Елена , конференциар  
кафедры практической психоло-  
гии , доктор педагогических наук.

Проблема преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней развития ребенка всегда привлекала внимание психологов и педагогов .В практике педагогической деятельности преемственность дошкольного образования рассматривается с позиции обеспечения последовательности в содержании и методах обучения . Психологически-педагогические подходы к решению проблемы преемственности предусматривают проведение различных специальных мероприятий по подготовке детей к переходу их одной образовательной среды в другую. Однако в практике обучения первоклассники испытывают заметные трудности, связанные с адаптацией к условиям систематического обучения, усвоением учебного материала ,поддержанием необходимого уровня дисциплины. Существующие формы преемственности недостаточно эффективны и требуется специальная система помощи ребенку, которая бы готовила его к обучению.

Реализация преемственности между звеньями образования должна обеспечить :

1.Сохранение самооценности каждого возрастного периода развития ребенка.

2.Опора на уровень достижения дошкольного детства.

Развитие ведущей деятельности каждого периода детства является важным фактором психического и личностного развития и безболезненной адаптации к последующей ступени образования. Помимо формирования психологической готовности к школе

Внимание должно быть уделено воспитанию нравственно-волевых качеств .самостоятельности .инициативы .Отрадно ,что в настоящее время уходит практика приема в школу, нарушающая конституционные права ребенка .Любая

диагностика готовности детей к школе может рассматриваться только как этап в организации последующей индивидуализации обучения .Подготовка к школе зачастую рассматривается как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений .В этом случае преемственность между дошкольным и школьным возрастом определяется не развитием будущих качеств школьника, необходимые для осуществления новой деятельности ,а наличием или отсутствием определенных знаний по учебным предметам.

Целью подготовки к школе должно быть формирование личностных качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью: любознательности , инициативности ,самостоятельности , произвольности. Эти задачи недостаточно реализуются в программах по развитию детей , в дошкольных образовательных учреждениях распространена негативная практика недооценки игровой деятельности и излишнее увлечение различными «ШКОЛЬНЫМИ»формами и технологиями обучения.

Идея непрерывности образования в настоящее время больше декларируется , чем осуществляется в реальности. Преемственность предполагает достижение следующих целей:

-на дошкольной ступени – охрана , укрепление здоровья, физическое развитие , развитие его общих способностей. развитие произвольности .познавательной активности .развитие коммуникативности ,уверенности в себе ,обеспечивающих эмоциональное благополучие ребенка.

- на ступени начальной школы физическая культура ,познавательное развитие и социализация ,освоение разных

форм взаимодействия с окружающим миром

Принцип преемственности обеспечивается за счет отбора содержания ,адекватного базисным направления развития ребенка .Это должно исключать возможность дублирования содержания , средств , методов школьного обучения в дошкольном образовании. Важно соблюдать принципы дифференциации и интеграции. Они подразумевают создание благоприятных условий для развития детей как с высокой , так и с низкой обучаемостью .Интеграция подразумевает осознание ребенком разнообразных связей окружающего мира .Само понятие преемственности подразумевает связь между новым и старым в процессе развития ,сохранение всего рационального и прогрессивного , что было достигнуто на предыдущих ступенях развития. Для преобразовательного процесса с учетом преемственности необходимо:

1. Определение общих целей образования на каждой из ступеней образования

2. Построение на этой основе единой взаимосвязанной и согласованной методической системы образования.

3. Построение единой содержательной линии в предметных областях ,согласующейся с обоснованием методической системы ,исключающей необоснованные содержательные перегрузки образовательных областей на дошкольном этапе.

В школу приходят дети ,умеющие считать и читать , но не умеющие наблюдать , сравнивать. Недостаточно развито внимание детей , образное мышление .Л.С.Выготский считал , что ничего не прибавляется в умственном развитии ребенка от того , что он умеет читать , «это тот же самый ребенок, только грамотный».Запорожец А.В. выделяя общую готовность и специальную, подчеркивал большее значение общей готовности, чем специальной.

Назовем компоненты преемственности:

- эмоциональный компонент – учет специфики эмоциональной сферы личности ребенка.

- деятельностный компонент - обеспечение связей ведущей деятельности смежных периодов

- содержательный компонент - правильное соотношение между знаниями об окружающем мире, о самом себе, о процессе познания

- коммуникативный компонент – учет особенностей общения

В концепции А.В.Петровского адаптация рассматривается как особый момент становления личности , от которого в значительной степени зависит характер ее дальнейшее развитие .Школа как большая социальная группа , в которую включается ребенок , изменяя весь уклад его жизни. Адаптация пройдет более успешно , если будет обеспечена готовность ребенка к учебной деятельности .а так же его социально-психологическая готовность. Необходимо сотрудничество психологов детского сада и школы, формирование у педагогов понимания значимости процесса развития , а не только накопление знаний.. Работа по преемственности дает возможность совместной деятельности по проведению ряда мероприятий для учителей и воспитателей. Следует определить основные направления работы с родителями и детьми .Методическая работа должна осуществляться через проведение семинаров ,практикумов ,методических встреч.

Установление преемственности между детским садом и школой способствует сближению условий воспитания и обучения детей. Благодаря этому переход к новым условиям школьного обучения осуществляется с наименьшим для детей психологическими трудностями .Таким образом можно выделить различные уровни преемственности:

- преемственность в содержании обучения и воспитания

- преемственность в формах и методах образовательной работы

- преемственность педагогических требований и условий воспитания детей.



Преемственность – это двусторонний процесс, предусматривающий совместное Поиск путей эффективного взаимодействия детского сада и школы был связан с изучением опыта работы детского сада «Калинка» ,детского саджа № 15 , лицея М.Коцюбинского ,школы № 45,сельского детского сада .

Изучался методический опыт в детских садах , готовность детей дошкольных учреждений к школе ,познавательные процессы и личностные особенности школьников.

Анализ результатов изучения показал ,что между детским садом « Калинка » и лицеем М. Коцюбинского присутствует преемственность. Испытуемыеб этой группы характеризуются в целом высоким уровнем выполнения интеллектуальных задач(19,8).Соответственно в другой группе среднегрупповые показатели ниже – 18,3, еще ниже результаты детского сада Иванча -17,8.Сравнивая результаты уровня умственного развития школьников было выяснено ,что они в лицее достоверно выше , чем в школе № 45 ( $U=153, p>0,05$ ).Изучение памяти незначительно различается в первой и второй группах.

По уровням внимания группы различаются: высокий уровень в детском саду «Калинка» - 35%,в детском саду № 15 - отсутствует высокий уровень. Произвольность по среднегрупповым показателям так же выше в первой группе ( 8,05),чем во второй (6,33).Самые высокие показатели у школьников в лицее - 13.Высокий уровень произвольности отсутствует как в детском саду №15,так и в школе № 45.

Изучение личностных особенностей детей(методика ДДЧ) по параметрам: недоверие к себе, чувство неполноценности ,незащищенность, трудности общения, депрессивность показало ,что достоверно значимых различий между группами нет. Однако в первой группе присутствует меньшее эмоциональное благополучие.

составление и утверждение плана работы.

Выявленные различия , видимо ,можно объяснить тем, что в образовательных учреждениях, создающих условия для преемственности, также предъявляют определенные требования. Желание соответствовать предъявляемым требованиям со стороны образовательного учреждения и родителей приводит к повышенному эмоциональному напряжению детей.

Во второй группе более благополучные показатели и по самооценке. В детском саду «Калинка » 50% детей с неадекватной оценкой. Завышенная самооценка в последствии создает трудности общения в рамках обучения ( В лицее трудность общения испытывают в два раз больше школьников ,чем в школе № 45).

Анализ межличностных отношений по социометрической методике свидетельствует ,что прослеживается положительная динамика развития межличностных отношений от дошкольного к младшему школьному возрасту .Надо отметить что большее благополучие наблюдается в межличностных отношениях в сельской школе, что можно объяснить специфическими отношениями в сельских семьях друг к другу

Полученные результаты дают основание определить роль преемственности в развитии детей как необходимого условия организации системного взаимодействия детского сада и школы

### Литература.

- 1.Головина Е.А. К вопросу о преемственности между детским садом и школой //Начальная школа 2002,№ 7,С.11-14
- 2.Кудрявцев И.Т. Преемственность ступеней развивающего обучения//Вопросы психологии,1988,№5,С.59-68.
- 3.Концепция содержания непрерывного образования // Начальная школа 2000,№.1
- 4.Развивающее образование в системе дошкольного воспитания.,Дубна,1995.

**FONDUL DE BAZĂ AL CADRELOR DIDACTICO-ȘTIINȚIFICE ALE UPS „ION CREANGĂ”, (PREZENT ȘI TRECUR)****Galina Bucuci**

**MATIENCO Boris** (3.VIII.1929, s. Cușmirca, jud. Soroca, R. Moldova). Doctor habilitat în biologie (1967). Profesor universitar (1971). Om emerit în știință din R.S.S.M. Membru corespondent (1981), academician al A.Ș.M. (1992). În 1945-1947 învață la secția pregătitoare a Institutului Pedagogic din Chișinău, iar apoi devine student al Institutului, pe care îl absolvă în 1951. Asistent la Catedra de Botanică (1951-1952), aspirant la același Institut, (1952-1954). Lector superior, șef al Catedrei de Botanică a Institutului Pedagogic din Tiraspol (1954-1959). Colaborator științific superior, șef de laborator la Grădina Botanică a A.Ș.M. (1959-1973). Șef de laborator la Secția de Genetică, iar din 1984 șef de laborator la Institutul de Fiziologie a Plantelor al A.Ș.M. Laureat al Premiului de Stat din R.S.S.M. Autor a peste 350 de lucrări științifice și metodice. Ordinul "Drapelul Roșu de Muncă".

**MĂTCAȘ Nicolae** (27. IV. 1940, s. Crihana Veche, jud. Cahul, R. Moldova). Doctor în filologie (1967). Profesor universitar (1991). A absolvit Universitatea din Moldova (1962), unde va rămâne ca lector. Între anii 1964 și 1967 este doctorand la Catedra de Filologie Romanică a Universității din Sankt Petersburg. Lector superior, decan al Facultății de Filologie (1967-1970), lector superior, conferențiar (1970-1980) și șef al Catedrei de Limbă și Literatură Moldovenească (1981-1990) la Institutul Pedagogic "I. Creangă". În anii 1990-1994 a deținut postul de ministru al Științei și învățământului al R. Moldova, profesor și șef de catedră la Universitatea Pedagogică "I. Creangă". Din anul 1994, profesor la Universitatea Liberă Internațională dLi Moldova. Studii de lingvistică română și generală. În 1995 se stabilește cu traiul la București.

**MÂNDĂCANU Virgil** (27.VII.1946, s. Mihăieni, jud. Edineț, R. Moldova). Doctor habilitat în pedagogie (1992). Profesor universitar (1994). După absolvirea Universității din Moldova (1964), a fost profesor de istorie la o școală medie, apoi redactor la Televiziunea Moldovenească (1969-1973). Colaborator științific la Institutul de Cercetări Științifice al Școlilor din R.S.S.M. (1973-1979). Asistent, lector superior, conferențiar, șef de laborator,

profesor la Universitatea Pedagogică "I. Creangă" (din 1979). Autor a peste 70 de lucrări științifice și metodice.

**MEDVEȚCHI Petru** (28.XI.1921, or. Rîșcani, jud. Bălți, R. Moldova). Doctor în pedagogie (1962). Conferențiar universitar (1964). În 1939-1940 a fost student la Institutul Politehnic din București, iar în 1940-1941 student la Institutul Pedagogic din Chișinău. În 1944-1947 lucrează ca profesor de fizică și matematică la o școală medie, iar din 1947 este student la Institutul Pedagogic din Chișinău, pe care l-a absolvit în 1949. Între 1949 și 1951 - profesor de fizică și matematică la o școală medie. Lector superior, șef de catedră la Institutul de învățatori din Soroca (1951-1954). Șef al Catedrei de Fizică la Institutul Pedagogic din Bălți (1954-1967). Șef al Catedrei de Fizică (1967-1973), conferențiar (1973-1978), decan al Facultății de Fizică și Matematică (1979), conferențiar la Universitatea Pedagogică "I. Creangă" (din 1980). Autor a peste 150 de lucrări științifice și metodice. Ordinul "Insigna de Onoare".

**MELNIC Boris** (11.11.1928, s. Briceni, jud. Edineț, R. Moldova). Doctor habilitat în biologie (1970). Profesor universitar (1971). Om emerit în știință din R.S.S.M. Membru corespondent (1972), academician al A.Ș.M. (1984). În 1945-1947 urmează cursurile la secția pregătitoare a Institutului Pedagogic din Chișinău, iar din 1947 devine student al acestui Institut, pe care îl absolvă în 1951. În 1951-1952 lector și în 1952-1954 aspirant la același Institut. Lector superior la Catedra Fiziologia Omului și decan al Facultății de Educație Fizică a Institutului Pedagogic "I. Creangă" (1955-1960). Conferențiar și decan al Facultății de Educație Fizică a Universității din Moldova (1960-1964), prorector pentru munca didactică (1964-1967), prorector pentru munca științifică și șef al Catedrei Fiziologia Omului (1967-1974), rector al Universității de Stat din Moldova (1974-1992). Din 1992 este președinte al Comisiei Superioare de Atestare a Republicii Moldova. Autor a peste 360 de lucrări științifice și metodice. Laureat al Premiului, de Stat al

Republicii Moldova. Ordinele "Drapelul Roșu de Muncă" și "Prietenia Popoarelor". Din iunie 2000 - Doctor Honoris Cauza la Universitatea "Ion Creangă".

**MELNIȚCHI Ștefania** (20.XII.1895, s. Stupea, jud. Gura Humorului, Bucovina -4.XI. 1984, Chișinău). Învățător emerit din R.S.S.M. Și-a început activitatea pedagogică în 1913. După absolvirea Institutului Pedagogic din

Tiraspol (1937), lucrează ca lector la Institutul Agricol din Tiraspol, iar în 1941-1944 este învățătoare la o școală sătească din regiunea Kuibîșev, R.F. Rusă. Lector superior (1944-1960), iar în 1945-1952 și șef de Catedră de Limbă și Literatură Moldovenească la Institutul Pedagogic "I. Creangă". Autor a peste 20 de lucrări științifice și metodice.