

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

***TRADIȚIE ȘI INOVARE
ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ***

Ediția a V-a

Materialele *COLLOQUIA PROFESSORUM*
din 10 octombrie 2014

Bălți, 2015

CZU: 082:378.4(478-21)=00

T 80

Colegiul de redacție:

Valentina PRITCAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, prorector pentru activitate științifică și relații internaționale

Svetlana STANȚERU, lector superior universitar

Elena SIROTA, doctor în filologie, conferențiar universitar

Ana MUNTEAN, lector superior universitar

Oxana NICULICA, lector universitar, metodist

Coperta: **Silvia CIOBANU**, bibliotecar, grad de calificare superior

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

Tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**, master în filologie

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

„Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, colloquia professorum (5; 2014; Bălți). Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ed. a 5-a: Materialele Colloquia Professorum din 10 oct. 2014 / colegiul de red.: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015 (Tipogr. Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți). – 352 p.

Antetit.: Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. română, engleză, rusă, alte lb. străine. – Bibliogr. la sfârșitul art.

– 100 ex.

ISBN 978-9975-50-144-6

082:378.4(478-21)=00

Responsabilitatea pentru conținutul și corectitudinea articolelor revine autorilor.

ISBN 978-9975-50-144-6

S U M A R

Secțiunea ȘTIINȚE SOCIOUMANE

Mihaela MOCANU. <i>Abordarea interdisciplinară – modă sau necesitate în cercetarea științifică?</i>	6
Diana VRABIE. <i>Stereotipuri balcanice în Umbre lungi de Alan Brownjohn</i>	13
Grigore CANTEMIR. <i>Cîteva precizări asupra unor elemente prozodice în limba română</i>	17
Mihail RUMLEANSCHI. <i>Les particularites de l'information dans la communication verbale</i>	19
Adela NOVAC. <i>Tipologii ale titlului poetic vierean</i>	24
Angela COȘCIUG. <i>Le langage corporel „français” en classe de FLE?</i>	28
Lilia TRINCA. <i>Conceptul de pîine în mentalul românesc (în baza experimentului asociativ)</i>	31
Svetlana STANȚIERU, Aurelia BÎRSANU. <i>Termeni cromatici derivați de la nume de realii</i>	37
Oxana CHIRA. <i>Exprimarea eufemismelor și a politeții</i>	44
Iulia IGNATIUC. <i>Cross-Linguistic Analysis of the English Present Perfect and the Romanian Perfectul Compus</i>	47
Elena VARZARI, Oxana СЕН. <i>Various Approaches to EFL Lesson Design at University Level</i>	51
Stela GORBANI. <i>Differentiating Instructions – a Framework for Teaching English</i>	56
Ludmila RACIULA. <i>Translation of Phraseological Units.</i>	59
Luiza ȘOȘU. <i>Tradition in Pedagogy and Linguistics: Two footholds in Ascention – John Amos Comenius and Eugenio Coseriu</i>	63
Irina BULGACOVA, Ana POMELNICOVA. <i>Interkulturelle Germanistik: Impulse zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik</i>	68
Elvira GURANDA. <i>Potențialul aspectual al construcțiilor de tip „am Schreiben” în limba germană contemporană</i>	71
Татьяна КОНОНОВА. <i>Отбор публицистических жанров для формирования социокультурной компетенции на занятиях по немецкому языку</i>	73
Lina CABAC. <i>Dimensiuni interculturale în procesul de predare a traducerii</i>	75
Victoria MASCALIUC. <i>Verbele și numele de acțiune prin prisma teoriei nucleu-periferie</i>	77
Natalia BANARU. <i>Problematica fenomenului de hiat în diferite limbi și modurile de realizare</i>	79
Елена СИРОТА. <i>Способы репрезентации категории определенности/неопределенности в современном русском языке</i>	83
Нина МИГИРИНА. <i>Синестезия интралингвистических и экстралингвистических факторов языковой эволюции</i>	87
Владимир БРАЖУК. <i>Анализ повести Ф.М. Достоевского «Двойник» на практическом занятии в вузе</i>	90
Лариса ПАСКАРЬ. <i>Формирование речеведческой компетенции при работе с поэтическим текстом</i>	94
Ольга БАЛАН. <i>Средства репрезентации иронии в оригинальных и переводных текстах постмодернистской прозы (на материале произведений В.О. Пелевина)</i>	97
Марина ТУНИЦЬКА. <i>Художньо-семантична репрезентація концепту «природа» («небо») в історичному романі Л. Костенко «Маруся Чурай»</i>	101
Людмила ЧОЛАНУ. <i>Українознавча інтерпретація поеми Т. Шевченка «Наймичка»</i>	106
Діана ІГНАТЕНКО. <i>Побутова лексика українців півночі Молдови у загальноукраїнському діалектному континумі</i>	110
Тетяна БЕДОНЬКА-КУГАЛ. <i>Мова он-лайн як специфічна комунікативна сфера</i>	114
Adrian ȘIMON. <i>Profesorul – element important în procesul educației</i>	117
Maria PESCARU, Cristina Maria PESCARU. <i>Valori sociale ale educației contemporane în învățămîntul universitar</i>	122
Esther NIETO MORENO DE DIEZMAS. <i>From teaching to learning: a change of perspective at University. A project for improving learning strategies through VLES</i>	125

Elena CONDRATIUC. <i>Impactul cuvintelor compuse în dezvoltarea limbajului biologic</i>	130
Marina CUȘNIRIUC. <i>Integrarea tehnologiilor moderne în procesul de predare-învățare-evaluare în cadrul lecțiilor de fizică</i>	132
Alexandru MORARI. <i>Influența efortului fizic asupra inimii la studenții hipertensivi</i>	134
Roman BOTNARU. <i>Evoluția formelor de atac în jocul de volei</i>	137
Ion FOCȘA. <i>Organizarea și desfășurarea competiției la tenisul de masă pentru studenții instituției superioare de învățământ</i>	139
Vladislav PRODAN. <i>Obiectivele și conținutul pregătirii baschetului în lecțiile de educație fizică cu studenții</i>	143
Silvia BRICEAG. <i>Imaginea femeii contemporane – sinteze pe marginea unui studiu</i>	148
Alexandrine SAINT-CAST. <i>Psychomotor vision on the learning child</i>	153
Lacrima BALINT-BLOJ. <i>Violența sublimată în act artistic – de la acceptarea în cuget la experimentul american</i>	161
Margarita TETEA. <i>Dimensiunea hermeneutică a educației muzicale</i>	163
Tatiana BULARGA. <i>Creația muzical-artistică școlară între teorie și practică</i>	166
Elena GUPALOVA. <i>Procesul de formare a repertoriului pianistic autohton în Republica Moldova în a doua jumătate a secolului XX (anii 40-60)</i>	170
Viorica CRIȘCIUC. <i>Principii de formare a competențelor muzicale la elevi: abordări metodologice</i>	175
Анна КАРАПЕТЯН. <i>Ансамбль солиста-вокалиста и концертмейстера-пианиста: Специфика совместной деятельности</i>	179
Elena ZOLOTARIOV. <i>Performanță prin cercetare și inovare în promovarea reperelor spiritual-morale ale personalității</i>	183

Secțiunea ȘTIINȚE EXACTE ȘI ECONOMICE

Daniela GÎFU. <i>Metode interactive în procesul de educație</i>	190
Nicoleta BLEANDURĂ. <i>Utilizarea situațiilor didactice pentru dezvoltarea competențelor în cadrul cursului de „Aplicații generice”</i>	196
Sergiu CHILAT. <i>Utilizarea rețelelor neuronale la generarea paginilor web personalizate</i>	200
Mircea PETIC, Inga CAMERZAN, Grigorii HOROȘ. <i>Aplicarea calculelor distribuite la procesarea imaginilor</i>	205
Olesea SKUTNIŢKI. <i>Modelul flipped classroom în predarea informaticii</i>	209
Pavel TOPALA, Vladislav RUSNAC, Dorin GUZGAN, Alexandr OJEGOV, Vasile MELNIC, Anton BALANDIN. <i>Cercetări experimentale privind obținerea peliculelor de oxizi pe suprafețele semiconductoare cu aplicarea plasmiei</i>	212
Mihail POPA. <i>Prepararea și cercetarea proprietăților structurale ale straturilor subțiri policristaline de ZnS_xSe_{1-x}</i>	217
Mihail POPA. <i>Cercetarea spectrelor de transmisie și absorbție ale straturilor subțiri de tip ZnS_xSe_{1-x}</i>	222
Mihail POPA. <i>Determinarea din spectrele de reflexie a lărgimii benzii interzise a compușilor semiconductori de tip ZnS_xSe_{1-x}</i>	227
Emil FOTESCU, Lilia GUȚALOV. <i>Conceptul Bepalko referitor la evaluarea cunoștințelor</i>	231
Lilia DUMBRAVANU. <i>Dezvoltarea umană – baza procesului creșterii economice</i>	235
Doina VORNICES-BOIARSCHI. <i>Importanța și modul de evaluare a activității financiare a întreprinderii</i>	237
Георге ПЛЭМЭДЯЛЭ. <i>Индивидуальная и популяционная изменчивость <i>Cerithium comperei comperei</i> Orb. из сарматских отложений Молдавии</i>	241
Maria NICORICI. <i>Situația de învățare – reper conceptual în formarea competențelor</i>	246
Ala CUȚULAB. <i>Efecte pozitive și negative ale undelor milimetrice asupra organismului uman</i>	251
Zinaida DOLINȚA, Alexandru AVRAM. <i>Biomonitoringul în formarea competențelor de cercetare științifică la elevi</i>	255

**Secțiunea: BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ ÎN SISTEMUL NECESITĂȚILOR
INFORMAȚIONALE ALE STUDENȚILOR ȘI CADRELOR DIDACTICE**

Elena HARCONIȚA. <i>Studiile sociologice pentru noile politici bibliotecare</i>	262
Tatiana CELPAN. <i>Contribuția bibliotecii științifice în procesul educațional și cel de cercetare</i>	270
Lina MIHALUȚA. <i>Importanța instituției info-documentare în acreditarea specialităților de drept</i>	277
Ludmila CORGHENCI. <i>Cultura informației – axă a formării continue a bibliotecarilor</i>	280
Anna NAGHERNEAC, Elena SCURTU. <i>Performanța cercetării științifice a universităților bălțene: studiu scientometric</i>	283
Olesea DOBREA, Angela GHEORGHÎȚA. <i>Site-ul bibliotecii științifice medicale prin prisma criteriilor de calitate</i>	288
Irina CERNEAUSCAITE. <i>Implicarea bibliotecilor universitare în procesul de evaluare a programelor de formare profesională în domeniul drept: pe marginea experienței departamentului informațional biblioteconomic</i>	293
Elizaveta CHIRIAC. <i>Rolul bibliotecii universitare în asigurarea informațională și crearea condițiilor pentru lucrul individual al studenților</i>	295
Mihaela STAYER. <i>Biblioteca universitară în viața virtuală a studentului</i>	305
Natalia CULICOV. <i>Calitatea serviciilor de referințe în viziunea studenților și a cadrelor didactice</i>	311
Valentina TOPALO. <i>Rolul cuvintelor-cheie în cercetarea și scrierea articolelor științifice</i>	323
Elena CRISTIAN. <i>Depozitul obligatoriu universitară – parte a patrimoniului național</i>	328
Angela HĂBĂȘESCU, Olga DASCAL. <i>Universul publicațiilor periodice din domeniul pedagogiei în formarea viitorului specialist</i>	337
Ala LÎȘÎI. <i>Colecțiile particulare – parte componentă a patrimoniului universității bălțene</i>	346
Silvia CIOBANU. <i>Biblioteca universitară – o privire în viitor</i>	349

SECȚIUNEA ȘTIINȚE SOCIOUMANE

ABORDAREA INTERDISCIPLINARĂ – MODĂ SAU NECESITATE ÎN CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ?

Mihaela MOCANU, dr., cerc. șt.,

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România,

Summary: *In the context of social phenomena complexity and plurality of education perspectives, its analysis and interpretation, we can no longer remain within the limits of a hyper-specialized and fragmentary attitude. We should use each discipline to its full potential in interdisciplinary contexts, instead. The rediscovery of wholeness, the awareness of the proteiform nature of the research objects, of the superiority of an interdisciplinary approach are nowadays brought into focus in the area of scientific research, in order to identify solutions aimed at increasing the quality of research. The transgression of the epistemological and methodological boundaries between disciplines imposed the reevaluation of the research object, which is no longer viewed from the univocal point of view of a single discipline, but is placed under the scrutiny of interdisciplinary treatment. Our paper proposes a reviewing of the characteristics of interdisciplinary approach and of the arguments in favour of such a demarche in the area of current scientific research.*

Key-words: *interdisciplinarity, research, automatic analysis of discourse.*

1. Tinzând spre interdisciplinaritate...

Trăim într-o epocă în care cercetarea științifică se confruntă cu multiple și complexe probleme, în toate domeniile de cunoaștere și în toate etapele demersului științific: impedimente legate de etapa de informare – într-o perioadă în care numărul informațiilor cunoaște o adevărată explozie, apare problema rafinării și gestionării volumului informațional; dificultăți de delimitare a ariei de cercetare; greutăți legate de modul de organizare și de desfășurare a cercetării. Studiile arată că în prezent se pierde cel puțin la fel de mult timp pentru căutarea informațiilor cât și pentru valorificarea lor productivă, și asta în situația în care mare parte din informația cunoscută azi se găsește într-o formă sau alta ca text pe *web*.

În contextul complexității fenomenelor sociale și al pluralității perspectivelor de studiu, analiză și interpretare, nu mai putem rămâne în marginile unei perspective atomiste, hiperspecializate, fragmentare, ci trebuie să valorificăm potențialul fiecărei discipline, aparatul conceptual și metodologic al fiecăreia, în contexte interdisciplinare. Necesitatea regăsirii întregului, conștientizarea naturii proteiforme a obiectelor de cercetare, a superiorității unei abordări interdisciplinare sunt subiecte aduse astăzi din ce în ce mai des în discuție în spațiul cercetării științifice, în scopul identificării unor soluții menite să crească calitatea actului cercetării.

În lucrarea *Paradigme universale*, academicianul Solomon Marcus consemna: „Ne place să ne lăudăm cu competența noastră profesională, dobândită după mulți ani de învățatură și de practică a profesiei, în sensul specializării în una sau alta dintre disciplinele propuse de programa școlară sau/și universitară. Dar pe neașteptate ne putem trezi prizonieri ai acestei discipline, realizând că suntem ca o pasăre închisă în colivia ei; putem însă ieși din acest domiciliu forțat, pentru a ne lua zborul, în libertate, spre văzduhul nemărginit al cunoașterii; cu condiția de a avea curajul să aruncăm o privire proaspătă asupra celor învățate și de a dobândi nu numai noi cunoștințe, ci și noi deprinderi de gândire și de comportament” (Marcus 2011: 10). Ceea ce subliniază autorul în aceste rânduri este faptul că hiperspecializarea, caracteristică ultimelor două secole de cunoaștere, nu a făcut decât să îndepărteze omul de știință de viziunea unitară asupra obiectului de cercetare. S-a ajuns astfel la situația paradoxală în care cercetători din același domeniu să folosească limbaje diferite, întâmpinând dificultăți de comunicare în interiorul aceluiași domeniu de cercetare.

Cert este că, începând cu mijlocul secolului al XX-lea, viziunea disciplinară, aceea pe care Auguste Comte o propunea în prima jumătate a secolului al XIX-lea, se dovedește insuficientă. Începând cu secolul XX, complexitatea se instalează pretutindeni, înfricoșătoare, terifiantă, obscură, fascinantă, cotropitoare, ca o provocare a propriei noastre existențe și a sensului existenței noastre, după cum afirmă Basarab Nicolescu, unul din promotorii transdisciplinarității. „Complexitatea se nutrește din explozia cercetării disciplinare, iar ea, la rândul-i, determină accelerarea multiplicării disciplinelor. (...) Universul parcelar disciplinar se află azi în plină expansiune. (...) Subiectul este pulverizat la rândul-i, fiind înlocuit de un număr din ce în ce mai mare de piese detașate, studiate de diferitele discipline” (Nicolescu 2007: 42).

Limbajul disciplinar se dovedește un obstacol aparent de netrecut pentru un neofit, iar noi toți suntem neofiii altora. În aceste condiții, apare întrebarea dacă mai este posibilă astăzi inter-

disciplinaritatea? Mai poate exista astăzi un dialog autentic între un fizician și un neurofiziolog, un matematician și un poet, un biolog și un economist, un politician și un informatician? Care sunt șansele de identificare a unui limbaj comun, care sunt posibilitățile concrete de valorificare a cunoștințelor și a metodelor de lucru dintr-un domeniu într-altul? Cert este că perspectiva atomistă nu mai face față provocărilor unei societăți aflate în continuă prefacere, sub impactul nou-tăților apărute în domeniul informației și comunicării. Se simte din ce în ce mai acut nevoia unor alternative ale cunoașterii, a unor demersuri care să oblige disciplinele tradiționale să interacționeze din ce în ce mai puternic și să valorifice aparatul conceptual și metodologic al fiecăreia. Reprezentările fragmentare, unilaterale se dovedesc artificiale, nereușind să ofere măsura complexității obiectelor de cercetare, iar „adversitatea” caracteristică relațiilor dintre disciplinele exacte și cele socio-umane apare tot mai anacronică.

În acest context, se vorbește azi din ce în ce mai mult despre interdisciplinaritate. Interdisciplinaritatea a intrat pe scena cercetării începând cu secolul al XX-lea, devenind un termen la modă: nu există manifestare științifică care să nu-și declare caracterul interdisciplinar, publicațiile științifice încurajează, prin politica editorială, materialele care presupun abordări interdisciplinare, evaluarea proiectelor de cercetare ține cont de gradul de interdisciplinaritate al demersului științific, nu în ultimul rând, remarcăm faptul că numeroase institute de cercetare poartă în titlatura lor termenul *interdisciplinar*. În condițiile acestei „explozii” interdisciplinare, ne punem întrebarea, justificată credem noi, dacă interdisciplinaritatea este o chestiune de modă, o tendință superficială, rămânând doar la nivel declarativ, sau este o realitate a cercetării științifice actuale.

2. Delimitări conceptuale

Deși a intrat în vocabularul comun, termenul *interdisciplinaritate* se află în situația unei pleiade întregi de cuvinte care, în ciuda circulației de care se bucură, nu beneficiază de o percepție clară asupra sferei lor semantice din partea vorbitorilor. Astfel, remarcăm faptul că *interdisciplinaritatea* intră în concurență cu alți termeni la modă azi: *transdisciplinaritate*, *pluridisciplinaritate* sau chiar *multidisciplinaritate*. Cercetătorii le alocă accepțiuni diferite, fapt generat, în mare parte, de inexistența unui criteriu general valabil de definire a termenilor în discuție. De multe ori, *interdisciplinaritatea* este folosită în relație de sinonimie cu *pluridisciplinaritatea* și *transdisciplinaritatea*, acest lucru datorându-se faptului că toate aceste concepte desemnează în esență transgresarea limitelor disciplinare. Propunem în rândurile ce urmează câteva delimitări conceptuale, menite să evidențieze atât partea de suprapunere, cât și diferențele dintre sferele lor semantice.

a. *Pluridisciplinaritatea*

În esență, pluridisciplinaritatea vizează studiul unui obiect prin prisma unor aporturi disciplinare multiple. Obiectul de studiu iese astfel îmbogățit, iar cunoașterea obținută în cadrul disciplinei de studiu specifice este adâncită prin contribuția altor discipline. Cercetarea pluridisciplinară aduce un plus disciplinei în cauză, iar acest *plus* se află în slujba exclusivă a disciplinei respective. Altfel spus, demersul pluridisciplinar transgresează limitele disciplinelor, dar finalitatea sa rămâne înscrisă în cadrul cercetării disciplinare.

b. *Interdisciplinaritatea*

Definește, pe scurt, transferul de metode de la o disciplină la alta. Interdisciplinaritatea urmărește depășirea granițelor artificiale dintre diferitele domenii ale cunoașterii, asigurând fiecărui domeniu în parte posibilitatea de a participa cu propriile structuri conceptuale și metodologice, la rezolvarea problematicii complexe a lumii contemporane. Interdisciplinaritatea deschide noi perspective asupra realității, fiind o exigență a lumii contemporane supuse schimbărilor și acumulărilor cognitive masive, în toate domeniile de cunoaștere.

Termenul s-a impus îndeosebi în spațiul științelor educației, unde desemnează un proces de cooperare, unificare și codificare unitară a disciplinelor științifice contemporane, caracteristic actualei etape de dezvoltare a cunoașterii științifice, în care fiecare disciplină își păstrează autonomia gnoseologică, specializarea și independența relativă și în același timp se integrează în sistemul global de cunoștințe. Abordarea interdisciplinară pornește de la premisa că nici o disciplină de învățământ nu constituie un domeniu închis, între discipline fiind posibile legături. Corelarea interdisciplinară a informațiilor din diferite domenii ale cunoașterii implică formarea gândirii critice, reflexive și, implicit, concentrarea atenției atât asupra individului supus educației, cât și asupra finalităților sistemului în care acesta urmează să se integreze. În aceste condiții, evitarea hiperspecializării, a compartimentării informației prin abordarea unei perspective globale, a

condus treptat la conceperea și promovarea interdisciplinarității care „implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și între diferite abordări, ca și utilizarea unui limbaj comun permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic” (Văideanu 1988: 38).

c. Transdisciplinaritatea

Se referă – așa cum sugerează și prefixul *trans* – la ceea ce se află *între, înăuntrul și dincolo* de orice disciplină. Imperativul transdisciplinarității este unitatea cunoașterii, în vederea înțelegerii lumii prezente. „Viziunea transdisciplinară elimină, prin însăși natura sa, orice omogenizare ce ar însemna reducerea tuturor nivelurilor de Realitate la un singur nivel de Realitate și reducerea tuturor nivelurilor de percepție la un singur nivel de percepție. Abordarea transdisciplinară presupune și pluralitate complexă și unitate deschisă a culturilor, religiilor și popoarelor planetei noastre, și viziuni sociale și politice în sânul unuia și aceluiași popor” (Nicolescu 2007: 104).

Cercetarea transdisciplinară este radical distinctă de cercetarea disciplinară, fiind totodată complementară acesteia. Transdisciplinaritatea se nutrește din cercetarea disciplinară, care, la rândul său, este limpezită într-o manieră nouă și fertilă de cunoașterea transdisciplinară. Dacă *transdisciplinaritatea* este atât de frecvent confundată cu *interdisciplinaritatea* și *pluridisciplinaritatea*, (cum de altfel și *interdisciplinaritatea* este deseori confundată cu *pluridisciplinaritatea*), aceasta se explică în cea mai mare parte prin faptul că toate trei debordează limitele disciplinelor – subliniază Basarab Nicolescu (*ibidem*).

La baza transdisciplinarității se află refuzul de a împărți lumea și problemele sale în discipline și dorința de a studia *între, prin și dincolo* de discipline, în vederea unei înțelegeri superioare a lumii, în perspectiva cunoașterii. Transdisciplinaritatea presupune un demers mai ambițios decât pluridisciplinaritatea sau interdisciplinaritatea: scopul ei este acela de a aduna cunoștințele dincolo de granițele disciplinare, de a construi propriile conținuturi și metode, plecând de la problemele lumii și valorificând discipline numeroase.

3. Premisele cercetării interdisciplinare

Evitarea compartimentării informației prin abordarea unei perspective globale, nevoia identificării de punți între diferitele discipline au condus treptat la conceperea și promovarea interdisciplinarității, care implică un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și utilizarea unui limbaj comun, permițând schimburi de ordin conceptual și metodologic.

Dicționarele explicative definesc *interdisciplinaritatea* drept transferul de concepte și metodologie dintr-o disciplină în alta, în vederea unei abordări mai adecvate a problemelor cercetate. Interdisciplinaritatea derivă din teoria generală a sistemelor și din metodologia abordării sistematice, reprezentând o consecință a dezvoltării științelor particulare la un nivel care permite abordări complexe, stabilirea de legături, interdependențe și interacțiuni între domenii, cu apariția disciplinelor de graniță, oferind astfel, o imagine integratoare a aspectelor analizate. De exemplu, un sociolog poate explica comportamentul productiv al unei comunități cu ajutorul instrumentelor economice, iar un economist poate recurge la psihologie pentru a explica alegerile economice ale unei persoane.

Interdisciplinaritatea are la bază următoarele premise:

- a. O singură disciplină nu poate explica de una singură obiectul de cercetare, mai ales când în discuție sunt probleme complexe;
- b. Problemele complexe impun o abordare interdisciplinară.

Cea mai mare parte a cercetătorilor sunt formați într-o singură disciplină. Totuși, unele probleme depășesc domeniul unei singure discipline, ele nu pot fi studiate și rezolvate decât prin cooperarea mai multor discipline. O situație complexă impune cercetătorului o viziune integratoare asupra contextului. Acesta trebuie să ia în calcul toți factorii implicați în problema pe care o analizează și, de asemenea, să situeze problema într-un cadru mai amplu. Fiecare disciplină poate contribui la înțelegerea acestei complexități. Grație interdisciplinarității, această colaborare permite o mai bună înțelegere a problemei în cauză și o înțelegere superioară a propriei discipline în același timp.

Interdisciplinaritatea constituie un demers care se desfășoară pe mai multe niveluri și care constă, pe de o parte, în selecția și sinteza cunoștințelor existente în perimetrul multidisciplinar, iar pe de altă parte, în formarea de noi cunoștințe, interpretări, abordări, perspective, limbaje, concepte, paradigme etc. Interdisciplinaritatea este un proces în care dezvoltăm capacitatea de analiză și sinteză, plecând de la perspectivele mai multor discipline. Scopul interdisciplinarității

este acela de a trata o problemă în ansamblul său, identificând și înglobând toate relațiile dintre elementele implicate. Ea tinde să sintetizeze și să lege cunoașterea disciplinară și să o plaseze într-un cadru sistemic mai larg.

Pornind de la ideea că esențial este transferul metodelor dintr-o disciplină într-alta, Basarab Nicolescu distinge trei grade de interdisciplinaritate:

- a. *un grad aplicativ* (metodele fizicii nucleare transferate în medicină duc la apariția unor noi tratamente contra cancerului)
- b. *un grad epistemologic* (transferul metodelor logicii formale în domeniul dreptului generează analize interesante în epistemologia dreptului)
- c. *un grad generator de noi discipline* (transferul metodelor matematicii în domeniul fizicii a generat fizica matematică, al informaticii în artă a dus la arta informatică). Unirea conceptelor specifice fiecărei discipline în parte și a metodelor poate conduce la apariția de noi discipline sau subdiscipline precum antropologie economică, socio-economie, socio-lingvistică, sociologie politică, chimie fizică ș.a. (Nicolescu 2007: 73).

Interdisciplinaritatea poate evolua în timp. Ceea ce astăzi are caracterul unui demers interdisciplinar poate să conducă în timp la crearea unei noi discipline. Această nouă disciplină poate constitui un nou teren de cercetare științifică, cu propriile concepte și metode. O disciplină nouă poate integra metodele și conceptele altor două discipline existente deja (ex. chimie fizică, logică matematică, lingvistică computațională ș.a.) sau poate face apel la instrumentele unei discipline date într-un anumit domeniu (economia apei, antropologie urbană, economia mediului ș.a.).

4. Un model de abordare interdisciplinară: procesarea automată a discursului

Direcție de cercetare din sfera lingvisticii computaționale, analiza automată a discursului constituie un demers interdisciplinar care vizează cercetarea discursului cu instrumentarul informaticii. Fără îndoială, ea se sprijină pe aparatul conceptual și teoretic din orizontul retoricii, lingvisticii, științelor comunicării, psihologiei, sociologiei, cărora le adaugă potențialul experimental al mijloacelor informatice.

Disciplină relativ tânără, lingvistica computațională se situează, așa cum sugerează de altfel și numele, la confluența dintre lingvistica clasică și domeniul informaticii. Alături de Tehnologia Limbajului Uman (TLU), LC vizează studiul limbajului uman din două perspective:

- a) una *teoretică*, pentru că ea adaugă metodelor de investigare a limbajului, utilizate de lingvistica clasică, aparatul teoretic și experimental al informaticii;
- b) alta *experimentală*, vizând realizarea dezideratului ca omul să poată comunica cu mașina în modul cel mai natural pentru el, adică prin limbaj natural.

În esență, LC este o disciplină care utilizează tehnici computerizate de analiză lingvistică, implicând algoritmi, structuri de date și modele formale ale reprezentării, precum și tehnici ale inteligenței artificiale. Bazându-se pe diverse formalisme, cu scopul creării unor algoritmi și programe de prelucrare inteligentă (analiză, înțelegere, interpretare, traducere) a textelor, lingvistica computațională vizează „înțelegerea” și procesarea limbajului natural cu ajutorul calculatorului. Dincolo de inventarul metodologic specific, Lingvistica Computațională are obiective similare celorlalte demersuri științifice, urmărind surprinderea dinamicii discursului și a trăsăturilor sale definitorii¹.

Istoria domeniului se întinde pe aproximativ o jumătate de secol, începuturile se situează la mijlocul secolului XX și sunt legate de încercările de prelucrare automată asociate cercetărilor din lingvistica matematică și apoi lingvistica computațională din anii '60 ai secolului trecut. La început, interesul cercetătorilor din domeniu a vizat realizarea unor programe de traducere automată, ulterior aria de cercetare a domeniului s-a extins, fiind abordate probleme dintre cele mai diverse, precum: cercetări lexicografice asistate de calculator, modele de 'traducere directă', analiză sintactică, analize statistice asupra limbajelor naturale, gramatici de dependență, lingvistica matematică etc.

Revenind la procesării automate a limbajului, specialiștii din lingvistica computațională consideră că din momentul în care un text este rostit și antrenează un anumit comportament lingvistic, el devine discurs. În LC, discursul a făcut obiectul mai multor teorii computaționale

¹ Pentru o prezentare mai amplă a domeniului lingvisticii computaționale vezi Cristea Dan, *Resurse lingvistice și tehnologiile limbajului natural. Cazul limbii române*, prelegere, <http://profs.info.uaic.ro/~dcristea/papers/cristea-prelegeri.pdf>.

ale discursului. Lingvistica computațională pleacă de la premisa că dincolo de universul divers și aparent dezordonat al șirului de cuvinte există o structură și această structură este relevantă de teoriile sintaxei. La rândul ei, semantica este preocupată de modul în care se compune sensul exprimării prin îmbinarea sensurilor elementare ale cuvintelor, fiecare în parte atât de labil în semnificații când e rupt de context. Cum se adună apoi sensurile propozițiilor în povestea comunicată de text, care sunt legile ce fundamentează discursul? Aceasta sunt întrebări cărora le caută răspuns teoriile computaționale ale discursului.

Privite în contextul mai larg al Lingvisticii Computaționale, teoriile discursului își încep investigația după ce morfologia computațională, sintaxa computațională ori semantica computațională și-au adus fiecare în parte contribuția. Practic aceste abordări trebuie privite în complementaritate, având menirea de a descifra legile care guvernează manifestările discursive. Majoritatea teoriilor care abordează problema reprezentării și procesării discursului acceptă ipoteza că structura discursului are o reprezentare arborescentă. Acest arbore este construit prin operații de atașare a unităților de discurs, în ritmul apariției acestora.

Care este mesajul pe care autorul intenționează să-l transmită cu ajutorul textului și cum a reușit acesta să ne convingă de ceea ce a avut în intenție să ne transmită. Plecând de la postulatul că un lucru poate fi exprimat în multiple feluri, de ce alegem o formă și nu alta? Ce anume contribuie la coeziunea unui text, ce face un text să fie coerent? Putem utiliza un pronume (în general, o expresie referențială) oriunde? Care este legătura dintre structura de discurs și referențialitate? Acestea sunt întrebări la care încearcă să răspundă teoriile discursului (*ibidem*). Dintre acestea, patru s-au impus cu precădere în domeniul lingvisticii computaționale: *teoria structurii retorice*, *teoria stărilor atenționale*, *teoria centrelor* și *teoria nervurilor*.

a) Teoria structurilor retorice

Elaborată de Mann și Thompson între 1986 și 1987 ca o teorie a organizării textelor, teoria structurilor retorice (*rhetorical structure theory* sau RST) caracterizează structura de discurs în termeni de relații ce leagă părți componente ale textului. Potrivit RST, unitatea elementară de discurs este o propoziție care la nivel semantic formulează o predicăție, iar fiecare structură de discurs este reprezentată printr-o schemă care grupează fie o secvență de unități, sau de unități și scheme, fie o secvență de scheme. Între constituenții unei structuri de discurs se pot institui două tipuri de relații: *relații hipotactice* (între constituenți inegali ca importanță, unul numit nucleu, iar ceilalți sateliți) și *relații paratactice* (între constituenți egali din punct de vedere al importanței, altfel spus între constituenți nucleari). Dacă suprimarea unui nucleu afectează consistent înțelegerea discursului, renunțarea la sateliți nu generează modificări esențiale ale semnificației. „Relațiile hipotactice sunt în general cele intenționale, în care o întindere de text comunică un scop și o alta exprimă un subscop ce completează, dezvoltă etc. scopul principal” (Cristea 2002: 175-204). Fiind în esență o teorie a structurii globale a discursului, RST acordă o atenție deosebită performanțelor retorice ale emitentului și mijloacelor de persuadare a receptorului utilizate în cadrul unei manifestări discursive.

b) Teoria stărilor atenționale (1986)

Teoria stărilor atenționale (*Attentional state theory* sau AST), dezvoltată de Barbara Grosz și Candance Sidner, vizează modul în care centrul de discurs (*focus*) se modifică pe parcursul desfășurării textului și recunoașterea intențiilor comunicate în cadrul manifestării discursive. B. Grosz și C. Sidner consideră că varietatea intențiilor comunicative nu poate fi surprinsă de un număr stabil de scheme retorice exprimate ca relații, ca în RST. Potrivit autorilor teoriei stărilor atenționale, intențiile joacă un rol fundamental în explicarea structurii discursului, iar dinamica atenției oferă cadrul explicării interpretării discursului (Grosz&Sidner 1986: 175-204). În această perspectivă, structura discursului integrează trei componente aflate în relație de interdependență:

- *structura lingvistică*, care determină ca una sau mai multe propoziții să alcătuiască un segment de discurs, iar limitele dintre segmentele discursive să fie semnalate de expresii lingvistice, intonație, modificări ale timpurilor verbale și ale aspectului verbelor;

- *structura intențională*, care presupune că orice discurs are ca premisă un scop global (scopul discursului – SD) și că fiecare segment discursiv are un scop propriu (scopul segmentului de discurs – SSD) care este guvernat de cel dintâi. Potrivit teoriei formulate de Grosz și Sidner, nu există un inventar finit de scopuri ale discursului, iar pentru a compune structura unui discurs

sunt suficiente două tipuri de relații structurale: *relația de dominare* (potrivit acestei relații scopurile segmentelor discursive contribuie la realizarea scopului global al discursului) și *relația de satisfacere-precedentă* (în acest sens un subscop SSD1 satisface-precede un altul SSD2 doar dacă SSD1 trebuie satisfăcut înainte de SSD2);

- *starea atențională*, prin care se asociază fiecărui segment discursiv un spațiu al entităților aflate în centrul atenției. „Starea atențională este o proprietate a discursului iar nu a participanților la discurs. Ea reprezintă o trăsătură dinamică a discursului, păstrând obiecte, proprietăți și relații ce sunt importante la fiecare moment al parcurgerii discursului” (Cristea 2002: 175-204). Starea atențională este modelată printr-un set de spații ale centrelor atenției, iar colecția tuturor spațiilor centrelor de atenție aferente unui discurs are „dinamica unei stive”, urmând ca accesul în stivă de sus în jos să modeleze domeniul de accesibilitate referențială.

c) Teoria centrelor

Teorie locală ca și RST, teoria centrelor (*centering*, CT) propune răspunsuri la întrebarea *Ce anume face un discurs coerent?* CT este în esență o teorie despre coeziunea și coerența segmentelor de discurs (B. J. Grosz *et alii*, pp. 203-225). Considerând drept unitate a structurii de discurs o întindere lexicală care la nivel sintactic este o propoziție, iar la nivel semantic exprimă o predicatie, fiecare unitate de discurs se definește prin: o listă de centre anticipatoare (*forward-looking*) (C_f), un centru retroactiv (*backward-looking*) (C_b) și un centru principal (C_p). Centrele listei $C_f(U_n)$ constituie entități semantice ce corespund, la nivelul textului, expresiilor referențiale cuprinse în unitatea U_n . O expresie referențială realizează un centru, iar ordonarea elementelor în listă indică importanța relativă în U_n . Cel mai bine plasat în interiorul listei se numește centru principal (C_p). De asemenea, fiecărei unități îi este caracteristic un centru retroactiv (C_b). Prin convenție, centrul retroactiv al primei unități a segmentului este considerat centrul principal, urmând ca pentru toate celelalte unități ale segmentului discursiv centrul principal să fie cel mai bine poziționat element din lista unității precedente și care este realizat și în unitatea curentă. Teoria stabilește o tipologie a tranzițiilor posibile dintre unitățile segmentului, precum și o ordonare a lor, descrescător, în funcție de facilitatea interpretării: continuare > reținere > schimbare lină > schimbare abruptă.

d) Teoria nervurilor (*veins theory*, VT)

Născută din nevoia de a suplini carențele teoriilor anterioare (lipsa unor indicații asupra referențialității în cazul RST, definiția deficitară a noțiunii de segment discursiv în cazul AST și CT ș.a.), teoria nervurilor (*veins theory*, VT) evidențiază o structură „ascunsă” în arborele de discurs, denumită *nervură* (Cristea *et alii*: 185-281). Fără a nega structura lingvistică a segmentelor de discurs și structura intențională a relațiilor dintre scopurile comunicate de segmentele discursive, VT corectează defectul de accesibilitate al AST înlocuind modelul accesibilității în stivă cu accesibilitatea de-a lungul nervurilor arborelui de discurs și explicând natura realității realizării unor referințe la distanță prin mijloace de evocare economice (pronume). Teoria nervurilor explică fenomene de coeziune și coerență a discursului prin evidențierea unei legături între structura de discurs și lanțurile referențiale.

Spre deosebire de alte teorii formulate anterior, VT este o teorie globală a coeziunii și coerenței discursului, prin generalizarea considerațiilor din CT dincolo de granițele segmentului de discurs. VT păstrează de la AST și RST reprezentarea arborească a structurii de discurs, dar renunță la numele relațiilor retorice (specifice RST) reținând numai distincții de nuclearitate. Astfel, teoria nervurilor facilitează o mai bună înțelegere a legăturii dintre structura de discurs și referențialitate, iar modelul sub formă de arbore (utilizat de altfel și în RST și AST) permite o reprezentare mai bună a structurii discursului în complexitatea ei.

Operând deschideri la nivelul analizei discursului, fiecare dintre teoriile clasice ale discursului enunțate mai sus oferă cadrul unor dezvoltări analitice ulterioare menite să depășească limitele unui model sau altul, să nuanțeze și să adâncească cercetarea.

Analiza automată a discursului se poate desfășura pe mai multe direcții de cercetare: analiza morfologică, analiza lexicală, analiza sintactică, analiza semantică, analiza cognitivo-discursivă. În acest sens, au fost alcătuite programe de analiză care vizează un singur nivel al discursului (morfologic, lexical, sintactic, semantic), dar și programe care urmăresc o analiză mai complexă, pe paliere multiple. Printre deschiderile pe care le operează analiza automată a discursului se nu-

măra: posibilitatea prelucrării unor corpusuri de mari dimensiuni; exprimarea formală a teoriilor lingvistice; verificarea validității unor teorii asupra limbajului natural; stabilirea unor pattern-uri la nivel semantic și sintactic, precum și a relațiilor dintre cele două niveluri ale textului; crearea premiselor pentru obiectivarea interpretărilor asupra discursului. Fără îndoială că cercetările de această natură înregistrează și o serie de limite de care cercetătorul trebuie să țină seama: nu pot face obiectul analizei automate decât textele în format electronic; sunt aspecte ale limbajului pe care tehnologia informatică nu le poate formaliza, un exemplu în acest sens constituindu-l problemele de ambiguitate semantică care nu pot fi rezolvate fără raportare la contextul discursiv. Analiza cu instrumente informatice rămâne în principal o analiză cantitativă, depinde de competențele cercetătorului ca aceasta să fie condusă la un nivel superior, calitativ.

5. Concluzii

Capacitatea cercetătorului de a avea o imagine de ansamblu îl ajută să dezvolte o înțelegere superioară a problematicii, îi permite să adapteze metodele de cercetare, conceptele și competențele specifice la o problematică mai vastă. În acest fel, cercetătorul se întoarce cu o privire nouă asupra limitelor și curențelor propriei discipline, ajungând la o cunoaștere mai profundă a obiectului de cercetare. Din această perspectivă, interdisciplinaritatea prezintă două mari avantaje:

- a. *complementaritatea*: plecând de la premisa că o singură disciplină nu poate explica singură un fenomen, contribuția mai multor discipline va conduce la o mai bună înțelegere a obiectului de studiu.
- b. *creativitatea*: interacțiunea dintre discipline repune în discuție opiniile membrilor echipei obligându-i la producerea de explicații originale și la soluții metodologice inedite.

Transgresarea limitelor epistemologice și metodologice dintre discipline a impus în cercetarea științifică o reevaluare a obiectului de cercetare care nu mai este privit din punctul de vedere univoc al unei singure discipline, ci este așezat sub lupa complexă a abordării interdisciplinare. Obiectul de cercetare este întors astfel pe toate fețele, iar analiza sa se face cu concursul metodologic și epistemologic al mai multor discipline, menite să aprofundeze și să extindă cunoașterea. Printre argumentele care pledează pentru o abordare interdisciplinară în spațiul cercetării științifice, amintim: complexitatea lumii contemporane reclamă o abordare interdisciplinară; necesitatea depășirii granițelor artificiale dintre discipline; oferă o imagine integrată a obiectului de cercetare; aprofundarea și extinderea cunoașterii.

Abordarea interdisciplinară are la origine conștiința că trăim într-o lume a complexității, unde nu mai pot funcționa decupajele ermetice între discipline, o lume în care se impune identificarea *punților*, a legăturilor dintre diferitele domenii de cunoaștere, pentru că așa cum sublinia Noica, *dincolo de potențialul semnificativ și specificul părților, miracolul este al întregului...* O viziune unitară, holistică, care să sesizeze și să valorifice legăturile dintre discipline, interacțiunile dintre variatele domenii ale cunoașterii se dovedește mult mai fructuoasă decât o viziune reduționistă, atomistă, care nu oferă decât o perspectivă limitată asupra obiectului de cercetare.

Bibliografie:

1. CÂNDEA, Vasile (coord.), *Știința la sfârșit de mileniu*, Academia Oamenilor de Știință din România, București, 1997.
2. CHIRIMBU, Sebastian (coord.), *Interdisciplinaritate în secolul XXI. Abordări teoretice și practice în domeniile: lingvistică, educație, economie și relații internaționale*, Editura Galaxia Gutenberg, Târgu Lăpuș, 2011.
3. CRISTEA, D., N. Ide, L. Romary, *Veins Theory: a Model of Global Discourse Cohesion and Coherence*, Proceedings of 17th Coling and the 36th Annual Meeting of the ACL (COLING-ACL '98), Montreal, Canada, pp. 185-281.
4. CRISTEA, Dan, *Referențialitate și cursivitate în relație cu structura de discurs*, în Dan Tuفیș, Florin Gh. Filip (coord), *Limba Română în Societatea Informațională – Societatea Cunoașterii*, Editura Expert, București, 2002, pp. 271-304.
5. DOGAN, Mattei, Robert Pahre, *Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor*, traducere din limba franceză de Nicolae Lotreanu, ediția a II-a, Editura Alternative, București, 1997.
6. GROSZ, B.J., C. Sidner, *Attention, intentions and the structure of discourse. Computational Linguistics*, 12(3), 1986, pp. 175-204.
7. GROSZ, B. J., S. Weinstein, A.K. Joshi, *Centering: a framework for modeling the local coherence of discourse*. *Comput. Linguist.*, 21(2), 1995, pp. 203-225.

8. MARCUS, Solomon, *Paradigme universale*, ediție integrală, Editura Paralela 45, Pitești, 2011.
9. NICOLESCU, Basarab, *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Editura Junimea, Iași, 2007.
10. ȘOITU, Daniela, Cristina Gavriluță, Antonio Maturo (editori), *Interdisciplinary approaches in social sciences*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” Iași, Iași, 2013.
11. VĂIDEANU, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, E.D.P., București, 1988.

Sitografie:

1. http://www.nsf.gov/od/iia/additional_resources/interdisciplinary_research/
2. <http://profs.info.uaic.ro/~dcristea/papers/cristea-prelegeri.pdf>
3. http://www.nsf.gov/od/iia/additional_resources/interdisciplinary_research/definition.jsp
4. <http://www.icra-edu.org/objects/francolearn/ACFA0.pdf>

STEREOTIPURI BALCANICE ÎN *UMBRE LUNGI* DE ALAN BROWNJOHN

Diana VRABIE, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Summary: *In “Balkan stereotypes in The Long Shadows by Alan Brownjohn” we present some projections of Romania. We propose a detailed analysis of mental constructs space on our “cultural border”. We analyze the significance of Orientalism and Balkanism in order to achieve an ethnographic portrait of Romanians Westerners interpretation. We identify cultural stereotypes that distort cultural identity, select items of clothing as identity element border civilizations, traditional reflexes etc.*

Key-words: *stereotype, Balcanism, ethno-image, imageology.*

Odată cu flexibilizarea frontierei care, pe lângă multiplele avantaje de ordin economic, facilitează inclusiv dialogul intercultural, asistăm la o adevărată avalanșă de studii imagologice, ce concurează între ele în vederea surprinderii imaginii „celuilalt”. Devin obiect, dar și subiect al cercetării imagologice atât națiunile mari, cât și cele mai mici. Dacă românii din Țară au fost luați sub lupa occidentalilor cu mult timp în urmă, constatăm că după 1990 și basarabienii ajung obiect de investigație imagologică. E de reținut în acest sens romanul de tip relatare de călătorie, *Tenis cu moldovenii* (Cartier, 2003) de britanicul Tony Hawks, care explorează proaspăta republică suverană și independentă Moldova, diagnosticând înclinația către pesimism, lipsa de perspectivă și pasivitatea inertă a unei covârșitoare părți a cetățenilor ei, dar și volumele mai puțin literare ale jurnalistului italian Nicola Baldassare: *Te la do io la Moldova (Îți explic eu ce-i asta Moldova)*, 2008 și *Un anno in Moldova. Diario semiserio di un italiano nel paese delle dolci colline (Un an în Moldova. Jurnalul semiserios al aflării mele în țara dulcilor coline)*, 2011. Ambii autori, ca și mulți alții care s-au lansat în diagnosticări imagologice, pornesc de la o serie de stereotipuri culturale, ce în mod frecvent distorsionează reprezentările autentice. Dacă în cazul Basarabiei stereotipurile culturale circulă mai mult pe cale orală, cu anemice încetățeniri în scriituri literare, imaginea României în ansamblu a devenit demult sursa perpetuării unor stereotipuri balcanice. Balcanii și „balcanismul” reprezintă niște concepte europocentriste ale inferiorizării unei părți a Europei estice. Stereotipurile asupra Balcanilor în opinia Mariei Todorova (Todorova 2000: 36) au avut și mai au o ontologie aparte față de cea a Balcanilor reali, aceasta din urmă mult mai profundă, enigmatică și greu de definit. Prin urmare, dincolo de „imaginea împietrită a Balcanilor” apare o realitate superioară, o oglindire a lumii fenomenale, a esenței și naturii sale adevărate.

Bipolaritatea aceasta își găsește sursa atât în realitatea însăși, cât și în perpetuarea unor idei preconcepute, convertite într-o obișnuință de comportament ne-creativ, centrat pe calcchiere. La menținerea acestei ambivalențe a contribuit în mod decisiv și literatura, începând cu notele de călătorie și pînă la textele de ficțiune. „Confrunțați cu „străinătatea”, călătorii decupează realitatea „celuilalt” potrivit unor idei preconcepute, a unui „orizont de așteptare” sui generis determinat în mare măsură de stereotipuri culturale, poziția călătorului fiind aceea de a identifica dacă impresiile personale corespund sau nu orizontului de așteptare” (Szekely 2012).

Oglinda veridică sau deformatoare ține de percepția, prejudecățile, nivelul de cultură, interesele politice de la care s-a pornit în ideea surprinderii unor dominante. În ceea ce privește reflectarea României în textele literare au existat deopotrivă consemnări obiective, atente, dar și distorsionări involuntare sau chiar tendențioase. Perceperea distorsionată a României are o vechime de sute de ani, înregistrînd o regretabilă carieră. Așa cum din spațiul anglo-saxon ne vin, în mod curios, unele din cele mai multe referințe, vom reține în contextul acestei discuții unul

dintre primele texte britanice, care au descris România – *Transilvania, its products and its people* (1865) a lui Charles Boner, care în mod calomnios, cu o superioritate neascunsă, oferă României cea mai denigratoare imagine posibilă:

„Românii n-au nici o noțiune de drept (have no notion of right)
Românii sînt incendiarşi prin vocaţiune (inclined to incendiarism)
Românii sînt lacomi după slujbe (their avidity for office)
Românii sînt mari tîlhari de cai şi de vite (great horse and cattle stealers)
Şi altele, şi altele, şi altele!”

Aceasta îl va determina pe B. P. Hasdeu să ia o atitudine vehementă în articolul *Anglia în Ardeal*, un veritabil pamflet la adresa britanicului.²

Stereotipul barbariei o dată lansat, va fi perpetuat, cum bine observă Carmen Andraş, în studiul *România şi imaginile ei în literatura de călătorie britanică*, în jurnalele de călătorie britanice din secolele XVIII-XIX, ca marcă definitorie a Europei Sud-Estice şi, implicit, a României. La superstiţii, vrăji, corupţie, incultură, vestimentaţie precară, legende fantastice, de tip Dracula, ca la nişte dominante ale culturii româneşti se referă rînd pe rînd şi William Wilkinson (1820), John Paget (1849), Richard Stephen Charnock (1869) ş.a. Desigur că aceste imagini defăimătoare despre România nu sînt cele care predomină, dar prin ostentaţia lor întretin un nedorit climat de suspiciune pentru cititorii unor astfel de însemnări.

Aşa cum imaginile denigratoare decupate în general din jurnalele de călătorie au constituit deja un obiect de cercetare inclusiv pentru Carmen Andraş, dar şi pentru Ofelia Ichim (*Românii sub lupa călătorilor britanici*), am încercat să ne orientăm demersul investigativ spre literatura de ficţiune britanică contemporană, luînd drept obiect de cercetare romanul *Umbre lungi* de Alan Brownjohn.

Romanul *Umbre lungi* de Alan Brownjohn, unul din personajele proeminente ale literelor britanice, apare în 1996 în versiune românească, în traducerea Irinei Horea, devansînd cu aproape un an ediţia în engleză. Un mare şi vechi prieten al României, Alan Brownjohn a vizitat în repetate rînduri ţara noastră şi continuă să o viziteze anual, devenind un fin cunoscător al firii românilor. Dincolo de valoarea literară, romanul *Umbre lungi* poate fi considerat şi un studiu imagologic al românităţii, care nu plăteşte tribut bovarismului geocultural al occidentalismului. Decriptînd *liminalitatea* ca factor-cheie în reprezentările despre România, volumul relevă condiţia intermediară, ambiguitatea şi hibriditatea acestui spaţiu denumit fie Europa de Est, fie, într-o accepţie mai largă, Balcani.

Pretextul declanşării firului epic este departe de originalitate: celebrul romancier Philip Carston lăsa cu limbă de moarte bunului său prieten, Tim Harker-Jones (care se dovedeşte în chip extrem de convenabil, să fie şi un reputat biograf), să-i scrie povestea vieţii, fără a omite rolul frumoasei Carolina Predeanu din România. Pretextînd că urmează să scrie o carte document, care, în virtutea menţinerii unei convenţii de autenticitate, necesită informarea direct la sursă, naratorul se porneşte pe urmele prietenului său, declanşînd periplusul balcanic. Dorul de Orient, de lumea exotică şi misterioasă, amalgamată într-un soi de utopii legate de istorie traumatizantă şi ideologie nu este nici el inedit, convertindu-se într-un stereotip cultural. Uimirea pe care o trăieşte naratorul la porţile Orientului, România, este şi ea previzibilă: un englez pur-sînge ce gustă dintr-o ţară pitorească prin frumuseţi naturale, pasiune pentru cultură, dar şi pentru intrigi bizantine. O ţară de care se simte atras şi respins în egală măsură, o ţară ce îl consternează prin *altfel*-ul ei: „Numai cînd au fost anunţaţi că peste „zece minute” aveau să aterizeze pe Aeroportul Otopeni au început să se ivească clipiri izolate de lumină, semne ale normalităţii; oameni cuprinşi în rutina vieţii abia dacă desluşeau uruitul avionului din înalt; în schimb pentru pasageri, această sosire în România era şi *importantă, şi plină de o fascinaţie temătoare* [s.n.]” (Brownjohn 1996: 17).

Acţiunea romanului se consumă în cea mai mare parte în România. Pretinzînd o concepere a textului în proximitatea documentării, autorul practic anunţă receptarea romanului în dublu registru, care riscă să se bruieze reciproc: unul eminent literar, altul legat mai degrabă de imago-

² Hasdeu, Bogdan Petriceicu, *Anglia în Ardeal*, în „Articole politice, ediţie critică de Stancu Ilin, vol. I, Bucureşti, Editura Floarea Darurilor, 2002, p. 287.

logie. Tentat să-și descopere imaginea în oglinda scriiturii diforme sau veridice, cititorul român va fi tentat să abandoneze judecata pur literară în favoarea interesului accentuat acordat modului în care autorul a reușit să redea faimosul nostru specific național, detașându-se de toposurile premergătoare, reducibile *grosso modo* la un *topos al virtuții și altul al primitivității*. Autorul va cristaliza imaginea Celuilalt printr-o contrapondere cu auto-imaginea, scuturându-se relativ de vanitatea omologilor săi. Interesul pentru identificarea imaginii istorice a României provine și din faptul că acțiunea se petrece atât înainte, cât și după anul fatidic 1989. De aici încolo nucleul epic nu va fi abandonat, întrucât cititorul vrea să surprindă optica englezului: ne înțelege el cu adevărat, în toată ambivalența noastră sau doar mimează luarea unui puls. Nu vom insista mult asupra întrebării care se impune firesc: în ce măsură acest demers de investigare a situațiilor, emoțiilor, ideilor are relevanță exclusiv literară?, ci vom profita de noile deschideri, propuse de promotorii studiilor culturale, de analiză a textelor în contextul factorilor de mentalitate externi, unde literatura se înfîlnește cu istoria, etnologia, sociologia, antropologia etc. Interesul nostru se orientează în special asupra proiecțiilor reflectate în exterior, al României ante- și postceaușiste, valorificate într-o ecuație bipolară. Contemplator al României postcomuniste, naratorul surprinde cu stupefacție transformările rapide, noile identități sociale, reglările personale consumate sub mantia prefacerilor revoluționare etc., subliniind ambivalența acesteia. România, în accepția lui Alan Brownjohn implică ideologie și imaginație, fapte și imagini, construcție politică și invenție textuală.

Altminteri, tabloul politic nu constituie subiectul unei critici prea dure, superioritatea civilizatorie nefiind un atribut al scriiturii lui Alan Brownjohn. El vizează „epoca de aur” a Bucureștiului în plină dictatură ceaușistă, cu „umbrele ei lungi”, languroase, detectabile în tot felul de pancarte scrise cu litere mari, roșii: „Ceașescu și poporul!” sau „Ceașescu și eroismul!”, denotând o înțelegere tolerantă față de oamenii prinși într-un regim căruia le vine greu să i se sustragă. De altfel, în mod frecvent apare simbolul ușii, ca sugestie pentru închisoarea și dorința de a evada din prinsoarea destinului. La un moment dat, spre exemplu, naratorul descoperă clădirea Comitetului Central pe care este crenelat cu litere mari, late, înalte: „TRĂIASCĂ PARTIDUL COMUNIST ROMÂN” – „o construcție pătrată, cenușie, nu lipsită de o oarecare frumusețe în ansamblul ei, la intrare *cu o ușă dublă, neagră – închisă acum*” (Brownjohn 1996: 47).

Naratorul remarcă o anumită nepăsare stoică, oriental-fatalistă față de viață, care determină supunerea necondiționată în fața destinului, pe de o parte, și o tensiune dramatică, gata să explodeze în orice moment, pe de altă parte: „Atmosfera părea la fel de nesigură și de explozivă, pe cât păruse de supusă și de nemărturisit de nemulțumită înainte” (Brownjohn 1996: 326). În căutarea adevărurilor esențiale despre români, călătorii apuseni au perpetuat drept dominante convertite în stereotipuri diverse aspecte. Sortiți să fie bintuiți pentru totdeauna de spectrele istoriei, de tiranii întorcându-se în viața lor sub diferite deghizări, de genele lor balcanice sau orientale, barbăre sau primitive, românii nu au mari speranțe pentru viitor, fiind fataliști prin esența lor.

Dincolo de aceste aspecte este perpetuată reticența ca o marcă națională: „Unde mai pui, și-a zis ea, că nu-s o persoană faimoasă și nu am de ce mă aștepta la onoruri deosebite, dar măcar un semn de bun-venit, cât de cât, ca uneia care a venit dintr-o altă țară și a nimerit printre străini și se simte puțin stingheră, oare nici măcar atât nu se putea?” (Brownjohn 1996: 88).

Încercînd să ia contact cu traducătoarea lui Carston, Carolina Predeanu, Harker-Jones se vede prins în păienjenșul suspiciunilor și al rețelelor de control specifice epocii. Mai mult, oamenii pe care îi întâlnește, încruntați, posaci, grăbiți, învinși, preferă în discuții o abordare precaută, bănuitoare. Este efectul unui regim opresiv, declanșator de spaimă și frustrări, în care adevărul se preschimbă în minciună, normalitatea în paranoia, speranța în deznădejde, evidența în conspirație, iar visele de libertate în coșmaruri. „Puținii prieteni treceau unii pe lângă alții fără să se uite în dreapta sau în stînga, fără să vorbească. Nimeni nu mergea agale; felul în care locuitorii străbăteau orașul nu vădea nicidecum o degajare autentică” (Brownjohn 1996: 47), observă naratorul, evitînd condamnările drastice.

Alan Brownjohn reconstituie imaginea României la nivelul vieții sociale, în aspectele ei diferite, determinate de modurile dominante de gîndire, simțire și comportament, obiceiuri și vestimentație. Se pare că autorul este dispus să admită faptul că între betonul cenușiu și peisajul pitoresc, corupție și poezie, indiferență și pasiune „există mai curînd o relație dialectică decît opoziție implacabilă”, așa cum observă Virgil Nemoianu, referindu-se la „complexele culturii române” (Nemoianu

2001: 144). Din acest joc al contrastelor s-ar putea desprinde rețelele posibile de interconectare a marginii la culturile care fac civilizația europeană în condițiile globalizării postmoderne.

La sosirea în România primește avertismentul, ca orice vizitator englez, care venea într-o țară socialistă: „Se poate să și se fluture o față pe sub nas”, avertisment care-i prinde bine imediat întrucât constată, la o oră după sosire, că românii erau deja pe urmele lui. Momelile sînt Valeria – o redactoare frumoasă care lucrează evident pentru Securitate – și Carolina, „ca să-i ațîțe pofta pentru întîlnirea de a doua zi dimineată” (Brownjohn 1996: 29). Spre deosebire de majoritatea călătorilor britanici, care rețin detaliile de confort sau mai degrabă lipsa acestora din hoteluri și meniurile din restaurante, Alan Brownjohn le folosește doar pentru completarea culorii locale, arătîndu-se mai mult interesat de stratul profund al vieții sociale din România. El probează o încercare de depășire a stereotipurilor negative, reușind să configureze o anumită etnoimagine a celor pe care îi întîlnește în itinerariile sale.

Un alt merit al lui Alan Brownjohn constă în surprinderea autentică a provinciei românești (orașul Târgu-Alb, trimitere, îndrăznim să credem, la Târgu-Mureș), la care se adaugă vigoarea epică în conturarea personajelor autentice și complexe, interesante, fără a fi bizare. Galeria personajelor constituie o frescă socială în miniatură, din care rezultă o sugestie la adaptabilitatea perspicace a românilor. Rînd pe rînd, naratorul îi cunoaște pe profesorul Bobolescu, scriitoarea veleitară Eva Hajna, redactorul Tamasi Ilosy, activistul pensionar Ion Guranu, dedicat acum gospodăriei proprii, ca și pe Ilie Radin, omul cu funcție înaltă etc. Toți au ceva important să-i comunice, toți îi oferă, cu fereală, informații incomplete, mai degrabă din dorința de a intra în contact cu „străinul” transcultural. Acesta constituie un alt aspect al dramei culturale, la întîlnirea noastră tîrzie cu Occidentul, calificată de Edward Said, drept *o dramă a neînțelegerii reciproce*, a confuziei ideologice, a tentației mimetice, a alienării și a imposturii (Said 1995: 32).

Intellectual lucid, protagonistul nu judecă tranșant lucrurile, despiciîndu-le în alb-negru, ci încearcă să le pătrundă, arătîndu-se surprins de firea contradictorie a românilor. Aceștia sînt deopotrivă isteți și resemnați, sofisticăți și previzibili, uneori aflați într-o disperată căutare a identității, alteori tîrînd existența ca niște marionete. Autorul este în mod evident impresionat de apetența și de informația culturală a interlocutorilor săi români și ține să sublinieze acest lucru atît prin dialogurile foarte dense în aluzii literare, cît și prin referirile la unele evenimente teatrale, ca Hamlet cu Caramitru etc. Depășind cadrul restrîns al convenționalismului cosmopolit, Alan Brownjohn nu apelează exclusiv la stereotipurile culturale (deși pe alocuri acestea pătrund inesezabil), tatonînd perspectiva unei viziuni nemediate și nealterate asupra realității. În acest sens îi reușește o anumită acuratețe a percepției realităților românești, spre deosebire de predecesorii săi. Încîntat de comportamentul românilor, atît de diferit de codul britanic, Alan Brownjohn le subliniază exotismul, generozitatea dezinteresată, patetismul, efeminarea. Rămîne surprins de disponibilitatea românilor de a aborda „problemele fundamentale” cu orice prilej și în orice colț al bucătăriei.

Deși nu face abuz de detalii vestimentare sau gastronomice acestea sînt utilizate uneori pentru a pigmenta etnoimaginea românilor. Dacă culisele restaurantelor hotelurilor de lux fac paradă gastronomică, garderoba românilor este precară. De la pantalonii de lînă și sandalele confundate probabil cu opincile pe care le invoca britanicul Richard Stephen Charnock în conferința *Popoarele Transilvaniei* (1869) la hainele groase de piele și căciulile negre de blană descrise de Alan Brownjohn nu înregistrăm o evoluție spectaculoasă: „chipuri de bărbați îndesați și de femei, îmbrăcați toți în haine groase de piele și cu căciuli negre de blană” (Brownjohn 1996: 20). Figurile scriitoricești surprinse (azi funcționari cu haine de piele la Consiliul Culturii, mîine revoluționari etc.) sînt mai degrabă schematice și ar putea ilustra oriunde „o revoluție” sau „o lovitură de stat”. România nu mai reprezintă epicentrul răului, dar nici nu concentrează ceea ce este valorizat ca bine în Apus. Binele și răul constituie imagini heteroclite, alambicate, dînd naștere unor proiecții colorate în cenușiu, private de stabilitate.

„Fie că descrie România sub dictatură, fie că descrie atmosfera postrevoluționară, Alan Brownjohn este atent la nuanțe și refuză clișeele. Privește cu mefiență prea rapidele schimbări la față ale unor personaje, vede cu ochi rezervați pe eroii acelor zile. Mai mult decît orice, îl sperie eventualele excese și tocmai acest simț al moderației riscă să-l inducă în eroare, făcîndu-l excesiv de sensibil la orice discurs cu aparențe conciliante. Atitudinea politică rezervată a lui Alan Brownjohn este tipică pentru intelectualitatea occidentală de sînga, ostilă față de tendințele

Estului de a adopta necritic o ideologie neoliberală” (Mihalache 1996: 3). Astfel, autorul *Umbrelor lungi* se străduiește să iasă din stereotipurile negative și să ofere o proiecție relativ obiectivă a Celuilalt în confruntarea sa cu istoria, suprimându-și orgoliul de occidental.

Bibliografie:

1. Andraș, Carmen, *România și imaginile ei în literatura de călătorie britanică*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2003.
2. Brownjohn, Alan, *Umbre lungi*, București, Editura Fundației Culturale Române, 1996.
3. Hasdeu, Bogdan Petriceicu, *Anglia în Ardeal*, în „Articole politice, ediție critică de Stancu Ilin, vol. I, București, Editura Floarea Darurilor, 2002.
4. Mihalache, Adrian, *Adevărul în ghearele istoriei*, în „Contemporanul”, 1996, nr. 6.
5. Nemoianu, Virgil, *Tradiție și libertate*, București, Curtea Veche, 2001.
6. Said, Edward, *Culture and Imperialism*, London, Vintage, 1995.
7. Szekely, Eva Monica, *Depășirea stereotipurilor culturale. Imaginea celuilalt în jurnale și note de călătorie*, în 2012, <http://www.upm.ro/>
8. Todorova, Maria, *Balcanii și balcanismul*, București, Humanitas, 2000.

CÎTEVA PRECIZĂRI ASUPRA UNOR ELEMENTE PROZODICE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

Grigore CANTEMIR, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Résumé: *En ce qui concerne l'orthoépie et l'orthographe, les normes de la langue littéraire ont aujourd'hui un caractère dynamique. Tout de même, les actes normatifs ne manifestent pas toujours de conséquence, privant le simple parleur de roumain du droit à l'information et de la possibilité d'accentuer correctement les formes verbales du passé simple. Dans le langage des parleurs de roumain de la République de Moldova, l'intonation dans les phrases interrogatives sans adverbes, de pronoms de ce type aussi n'est pas respectée à cause du manque de normes qui la régleraient.*

Mots-clés: *normes orthoépiques, accent, intonation, passé simple, proposition interrogative, phrase phonétique interrogative.*

Printre multiplele trăsături caracteristice pentru o limbă literară (caracterul ei unitar, supra-dialectal, polifuncțional, cultivat, îngrijit etc.), un loc central îl deține caracterul strict normat al limbii literare. Așa cum menționa fonetistul Vladimir Zagaevschi în volumul *Culorile accentului*, „Norma se caracterizează prin stabilitate, dar are, ca și alte elemente lingvistice, un caracter istoric. La intervale mai mari de timp, normele literare ...se cer schimbate”, (Zagaevschi 1988: 57) modificările fiind racordate la tendințele contemporane de evoluție a limbii. Aceste norme, stabilite și consfințite prin tradiție, imprimă limbii literare un caracter stabil și unitar. Acad. Iorgu Iordan menționează în acest sens: „În raport cu limba națională, varianta ei literară este mai unitară; faptul se datorează caracterului normativ al acesteia din urmă și conștiinței vorbitorilor despre necesitatea de a-i respecta cu strictețe normele” (Jordan 1954: 52).

Normele limbii literare se referă la toate nivelurile limbii, prescriind forme considerate corecte, adică unanim acceptate de membrii societății respective într-o anumită perioadă istorică.

Respectarea normelor limbii literare are, în primul rând, o importanță cultural-lingvistică, dar și o vădită valoare socială: cei care nu respectă normele limbii literare sînt considerați indivizi lipsiți de cultură lingvistică și generală. În acest context, așa cum afirmă Mioara Avram, „orice vorbitor care se respectă trebuie să înțeleagă că încălcarea lor (a normelor – s.n. Gr. C.) este calificată, pe bună dreptate, ca un indiciu al lipsei de cultură” (Avram 1987: 37).

În cadrul actelor normative, vom atesta, în genere, cîteva tipuri de norme: ortoepice și ortografice, lexicale și gramaticale (morfologice și sintactice), stilistice etc. Printre normele ortoepice, un loc important îl dețin regulile referitoare la accentuarea corectă, în special a neologismelor și a formelor gramaticale. Multe probleme, în acest sens, le face vorbitorilor de limba română perfectul simplu, care, în arealul basarabean, este un aspect temporal destul de rar utilizat, el fiind substituit, în mare parte, de perfectul compus. Acest aspect verbal apare, mai ales, în narațiune, lipsind aproape cu desăvîrșire, în cadrul dialogului, la pers. a II-a, iar chiar de apare la această formă gramaticală, capătă o nuanță peiorativă. Bunăoară, o persoană în etate, dojenindu-l pe un ștregar, îi poate reproșa:

– *Ce, făcuși șotia, a?*

Cît privește locul accentului verbelor de conjugarea a III-a la perfectul simplu, cu toată evoluția actelor și a tratatelor normative la etapa contemporană, am ajuns astăzi la o situație paradoxală, cînd instrumentele normative de bază ale limbii române³ sînt neclare, iar uneori chiar contradictorii.

Referindu-se la formele de perfect simplu ale verbelor de conjugarea a III-a, profesorul ieșean Dumitru Irimia afirmă că „accentul... rămîne pe rădăcina verbului” (Irimia 1976: 87). Această afirmație însă nu poate fi acceptată pentru toate verbele din clasa respectivă, deoarece, la unele, accentul cade pe rădăcină: *apuse* [DOOM², p. 48], *corupse* [ibidem, p. 187], la altele – pe sufix: *răpuseși*, *copseși*, *deschiseși*, iar la persoanele I și a II-a plural, accentul este antepus sufixului gramatical *-se*: *coapseră*, *coapserăți*, *răscoapserăm*, *răscoapserăți*, *rupserăm*, *întrerupserăm*, *deschiserăm*, *deschiserăți*, *ziserăm*, *ziserăți* etc.

Formele de perfect simplu nu sînt indicate completamente la unele grupuri de verbe omorizice. Bunăoară, grupul lui *a ține* (*a conține*, *a întreține*, *a reține* etc.) are forme doar pentru indicativ și conjunctiv prezent, gerunziu și participiu. De asemenea, la grupul verbului *a face* (*a contraface*, *a desface*, *a reface* etc.) se dau forme doar pentru indicativ prezent, imperativ și participiu. Formele gramaticale ale verbelor *a începe*, *a concepe* nu sînt atestate defel în DOOM².

O altă problemă de ordin prozodic la care am vrea să ne referim este cea care ține de felul accentuării și de intonația unor tipuri de fraze fonetice interogative. Pentru acestea din urmă, se consideră că le este caracteristică o intonație ascendentă: „Cuvîntul la care se referă întrebarea se rostește cu un ton mult mai ridicat decît celelalte. Muzicienii ar considera că distanța dintre tonul de pornire și tonul maxim este egală cu o cvintă (notele do-sol)” (Corlăteanu, Zagaevschi 1993: 201).

Vom observa că frazele fonetice interogative sînt de două tipuri:

a) cele ce au în componența lor adverbe sau pronume interogative speciale (*unde? încotro? cînd? cît? cine? ce? cui?* etc.):

Unde te duci? Cînd o să vii? (M. Eminescu, *Atît de fragedă*);

Cine o să cînte? (I. Druță, *Frunze de dor*).

În aceste fraze fonetice, accentul logic cade pe adverbul sau pronumele interogativ (cuvintele subliniate), iar intonația coboară încet, de la cuvîntul interogativ spre final, apropiindu-se de cea a unei propoziții enunțiative;

b) fraze fonetice interogative lipsite de mijloace interogative speciale, dar care conțin unul sau cîteva cuvinte accentuate afectiv:

Te fâlești că înainte-ți răsturnat-ai val-vîrtej oștile leite-n aur de-mpărați și de viteeji? Și de crunta-mi vijelie tu te aperi c-un toiag? (M. Eminescu, *Scrisoarea III*).

Dacă în privința accentului la formele verbale de perfect simplu, cu toată incertitudinea și dubiul lor, cercetătorii și-au spus cuvîntul, apoi, privitor la prozodia frazelor fonetice, mai ales a celor interogative lipsite de mijloace speciale, am vrea să ne oprim în cele ce urmează. În lipsa unor asemenea mijloace, fraza fonetică interogativă este similară tipului melodic al sintagmelor nefinale [ibidem, p. 188], adică melodia acestor fraze vine în ascensiune spre ultimul cuvînt, care poartă accent logic, iar nucleul silabic al acestuia devine tonic, confirmînd încă o dată teza foneticianului basarabean Vl. Zagaevschi că „în majoritatea absolută a limbilor, mijloacele [...] de evidențiere a accentului – intensitatea, tonul, durata – nu se manifestă în formă pură, nu se exclud, ci, dimpotrivă, se condiționează reciproc, se împletesc în așa fel, încît, în limbile cu accent dinamic, mărirea intensității în silaba accentuată față de celelalte silabe neaccentuate din cuvînt este însoțită de ridicarea tonului și, totodată, de creșterea duratei, iar în limbile cu accent muzical, mărirea numărului de vibrații pe secundă în silaba tonică atrage după sine și o pronunțare mai intensă în forță și mai durativă în timp a acesteia.” (Zagaevschi 1988: 45).

După cum s-a putut observa, noi am ortografiat cuvintele din exemplele ce le-am adus cu o astfel de accentuare tonică, dublînd vocala din nucleu. Vom mai adăuga că silaba finală din ultimul cuvînt al frazei fonetice interogative fără indici speciali poartă un accent muzical, indiferent de regula de accentuare la care se pretează acest cuvînt în limba română:

³ ORTO – Dicționar ortografic cu elemente de ortoepie și morfologic, Chișinău, Redacția Principală a Enciclopediei Sovietice Moldovenești, 1990; DOOM² – Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române, București, Editura Univers Enciclopedic, 2005.

De ce dorm îngrămădite între galbenele file iambii suitori, troheii, săltărețele dactilee?

(M. Eminescu, *Scrisoarea II*)

Tocmai asupra acestui mod specific de a intona frazele fonetice interogative de către vorbitorii de limba română din Republica Moldova am vrea să atragem atenția cititorului. Căci, să recunoaștem, felul de a-și modela vocea al jurnaliștilor celor două audiovizuale diferă, cei dintre Nistru și Prut rostind frazele care nu au elemente interogative ca pe cele enunțative, cu o coborâre a vocii spre final.

De regulă, și unele formule de politețe – de care limba română dispune din abundență – implică aspecte suprasegmentale specifice, în special, o intonație riguros fixată. Bunăoară, formula *Sănătate!* și variantele ei (*Multă sănătate! Sănătate multă! Sănătate, că-i mai bună decât toate!*) nu pot fi spuse cu aceeași intonație, după cum și întrebarea *Ce mai faci?* Adresată unui prieten pe care nu l-ai văzut de mult, are altă intonație (care schimbă sensul comunicării) decât formula adresată grăbit, în treacă, cuiva întâlnit întâmplător pe stradă. Evident, altă intonație are formula *Să-ți trăiască!* atunci când se referă la cumpărarea unui porc, de exemplu, și atunci când este spusă cu ocazia nașterii, în familia unui prieten, a unui copil (Slama-Cazacu 1983: 250).

Vom concluziona prin exprimarea speranței că actele normative ale limbii române contemporane, mai ales cele de ortoepie, își vor revedea punctele de vedere privind locul accentului la formele de perfect simplu al verbelor de conjugarea a III-a, iar vorbitorii de română dintre Nistru și Prut vor ține cont de modalitățile de modelare a vocii la rostirea diverselor tipuri de fraze fonetice interogative, așa cum se procedează în marile centre ale romanității.

Bibliografie:

1. Avram, Mioara. *Probleme ale exprimării corecte*, București, Editura Academiei R.P.R., 1987.
2. Corlăteanu, Nicolae, Zagaevski, Vladimir, *Fonetica*, Chișinău, Lumina, 1993.
3. Iordan, Iorgu, *Limba literară (Privire generală)*, în *Limba română*, III, 1954, nr. 6, p. 52-77.
4. Irimia, Dumitru, *Structura gramaticală a limbii române. Verbul*, Iași, Editura Polirom, 1976.
5. *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, București, Editura Univers Enciclopedic, 2005.
6. *Dicționar ortografic cu elemente de ortoepie și morfologic*, Chișinău, Redacția Principală a Enciclopediei Sovietice Moldovenești, 1990.
7. Slama-Cazacu, Tatiana, *Formule de politețe în limba română: structură și funcție*. în *Studii și cercetări lingvistice*, XXXIV, 1983, nr. 3, p. 237-263.
8. Zagaevski, Vladimir, *Culorile accentului*, Chișinău, Editura Știința, 1988.

LES PARTICULARITES DE L'INFORMATION DANS LA COMMUNICATION VERBALE

Mihail RUMLEANSCHI, maître des conférences, docteur,
Université d'Etat «Alec Russo» de Bălți

Rezumat: În articol este tratat specificul schimburilor de informații non simetrice în procesul comunicării verbale. Materială după natura sa, informația apare ca un complex de semnale /simboluri cu semnificațiile lor (convenționale și particulare) ce reflectă o anumită stare de lucruri în lumea reală sau imaginară, care, grație convențiilor sociale pot fi decodate. Sînt prezentate caracterul complex al informației, valoarea sa în diferite tipuri de mesaje, principiile care se cer respectate în timpul edificării discursului informativ.

Cuvinte-cheie: informație, interacțiune simetrică, interacțiune non simetrică, simbol, semnificație, informație intențională, improbabilitate, valoare informativă, redundanță, entropie, implicit, raporturi triadice.

Du point de vue étymologique, l'information est ce qui donne une forme à l'esprit. Le terme provient du verbe latin *informare* qui signifie „action de donner une forme à quelque chose, de façonner, de se former une idée de”.

Pour plus de précision: l'origine du terme „information” remonte au verbe arabe **إعترف** „reconnaître”, à partir duquel on forme **إلى تي أدرك الكائن** „ce à l'aide de quoi je reconnais l'objet”, c'est à dire *l'image, la forme*. Les anciens grecs ne savaient pas dans quelle direction il fallait lire ce mot, et, à tout hasard, ils l'ont lu dans les deux, ce qui a donné *morphe* et *forme*. Une autre formation de ce radical est **هـ والمعرفه ما أعرف** „ce que je sais; les savoirs, les connaissances”. De cette façon on y voit se refléter une distinction très importante entre deux types

d'informations que certains spécialistes ne saisissent pas – l'information comme *distinction entre les objets/les choses* et l'information comme *savoirs, comme différences* stockées d'une certaine façon dans la mémoire. Le premier terme se rapporte aux choses, tandis que le deuxième se rapporte au sujet qui conçoit le monde des choses, qui transforme les particularités des choses en savoirs et les introduit dans ses bases de connaissances⁴ (Баяндин, А.В. 2012, № 4). Et cette information – qui se transforme en connaissances, en savoirs – est marquée par la présence d'un contenu, d'un sens qu'on peut encoder, décoder, analyser etc.

Comme unité de mesure de la quantité d'information on emploie l'information qui permet de faire le choix entre deux possibilités isométriques. Le savant anglais William Ross Ashby (1951) a proposé de définir l'information à partir de la catégorie des variations en affirmant qu'il y a information là où il y a diversité. Comme unité élémentaire du calcul de la quantité d'information on prend les différences élémentaires entre deux objets qu'on a nommées bits.⁵

D'après Émile Littré, l'information représente une des notions générales ayant trait à la matière (1873). Elle est présente dans tout objet matériel sous la forme polyaspectuelle de son état et se transmet d'un objet à l'autre pendant le processus de leur interaction. L'admission de l'existence de l'information comme une qualité inhérente de la matière ressort logiquement des caractéristiques fondamentales bien connues de la matière – *la structuralité, le mouvement perpétuel et l'interaction des objets matériels*.

L'information est souvent assimilée à la *néguentropie*; elle est conçue comme un facteur d'organisation s'opposant à la tendance naturelle au désordre et au chaos souvent assimilés à l'*entropie*.

On qualifie d'information toute donnée pertinente que le cerveau est capable d'interpréter pour construire une représentation du monde et pour interagir correctement avec lui. «*A la lumière de nos connaissances actuelles, écrit Pierre Maquet (voir: The Role of Sleep in Learning and Memory) il faut appréhender le cerveau comme un organe possédant une activité propre que viennent perturber les stimuli extérieurs. Nous pensons que le cerveau est un organe qui, à l'éveil, élabore en permanence une représentation du monde, les afférences extérieures ayant pour rôle de corriger celles-ci afin de les adapter au mieux à la réalité.*»

Chileyko A. et Chileyko T. (1983, pp. 6; 203) dans leur livre „Information ou intuition” émettent l'opinion qu'il existe deux types d'information. Le premier – c'est l'information technique, celle qu'on transmet par télégraphe [...], par exemple, et l'autre type c'est l'information sémantique – celle qui est contenue dans les oeuvres littéraires. Ce deuxième type serait, à notre avis, plus complexe, car l'information est marquée par la subjectivité de l'auteur, est modelée par sa vision et ses savoirs. Cette information s'appuie à la fois sur le message qu'on communique et les symboles utilisés pour l'écrire.

Dans le texte ou le discours, outre sa caractéristique fondamentale – *d'apporter de nouvelles données* dans la communication – l'information possède deux caractéristiques supplémentaires importantes: *organisationnelle* et *directive*: elle organise et dirige l'interaction des sujets parlants.

La communication peut être conçue comme un processus pendant lequel les interlocuteurs transfèrent les uns aux autres des informations. Ce transfert d'informations peut être conçu comme une interaction informationnelle. Ce type d'interaction diffère cardinalement des autres types d'interactions, car pendant l'interaction des objets matériels a lieu un échange de matières et / ou d'énergie. Pendant ce processus un des objets perd une partie de la matière ou de l'énergie, tandis que l'autre l'acquiert. Cette propriété des interactions s'appelle *symétrique*. Mais pendant l'interaction informationnelle le récepteur reçoit l'information et le locuteur ne la perd pas. C'est pourquoi l'interaction informationnelle est dite *non symétrique*.

Quand on dit „*communication*” on se réfère, pour ainsi dire, au processus d'*échanges non symétriques d'informations*. Les concepts de *communication* et *information* sont extrêmement

⁴ À l'avis de J.Lerot, chaque individu possède deux bases de connaissances: *générales* et *particulières*. Les connaissances générales réunissent *les propriétés inhérentes des objets qui leur sont inaliénables ou nécessaires et sans lesquelles il est impossible de parler de ces objets ou de les utiliser dans la communication*. Les connaissances particulières se réfèrent aux *propriétés individuelles, non permanentes, non typiques des objets et réunissent les dates sur les événements auxquels les interlocuteurs viennent d'assister, ainsi que le contenu des énonciations que les interlocuteurs viennent d'émettre ou de réceptionner* (1993, pp. 52-53).

⁵ En anglais *bi(nary digi)t*.

proches et toute considération concernant la communication sera incomplète sans la concrétisation de l'essence de la notion d'information (Rumleansch, M., pp. 30-31).

Au sens large du mot, l'information est interprétée comme *ce qu'on communique dans un des langages existants*. De cette façon, par l'information on comprend une combinaison de signaux / symboles et leurs significations (conventionnelles ou particulières). Par le mot signaux dans la communication verbale on sousentend les ondes sonores qu'on émet pendant les actes de parole. Etant porteurs d'information, les signaux véhiculent certaines significations, lesquelles grâce aux conventions sociales, peuvent être décodées. La couleur rouge du sémaphore dans le système des signes routiers, par exemple, reflète un consensus général – le symbole de l'interdiction. Autrement dit, la signification⁶ d'un symbole dépend d'un consensus dans la pratique sociale. Indifféremment de la nature des signaux utilisés par l'émetteur, pour que l'acte de communication soit efficace – atteindre le but escompté – il est nécessaire que les deux participants à cet acte – l'émetteur et le récepteur – attribuent la même signification aux signaux utilisés.

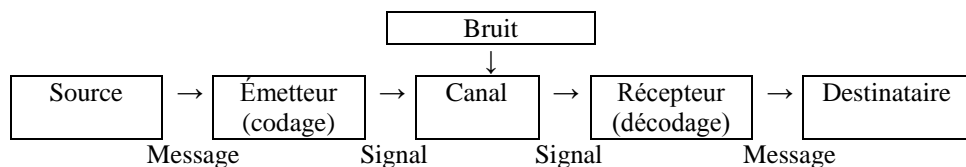
Le caractère de l'information dans la communication est complexe:

- a) l'information est *syntactique* par la succession, en principe linéaire des signaux émis (elle est gérée par le locuteur),
- b) elle est *sémantique* par le fait que les participants à la communication accordent aux signaux une certaine signification ressortant des conventions sociales (qui n'est pas nécessairement identique pour tous),
- c) elle est *pragmatique* parce que cette signification est utilisée dans un certain but,
- d) elle est *intentionnelle* parce qu'elle reflète le désir de quelqu'un de modifier un état de choses dans le monde réel ou imaginaire ou un comportement verbal/social du récepteur,
- e) elle est *sociale* étant donné qu'elle se trouve à la base des interactions des agents sociaux,
- f) elle possède un *caractère directif* du fait qu'elle oriente et impulse les actes verbaux en maintenant la tension discursive.⁷

J. J. Van Cuilenburg et ses coauteurs (1998, p. 26) émettent l'opinion qu'il est très important de faire la distinction entre *l'information sémantique intentionnelle* (que l'émetteur veut transmettre), *l'information sémantique réalisée* (l'information que le récepteur perçoit dans le message de l'émetteur) et *l'aspect pragmatique de l'information* (l'effet qu'elle produit). Autrement dit, *le côté sémantique de l'information apparaît sous la forme complexe d'un horizon de connaissances interprétées d'une certaine façon par le locuteur / l'émetteur et directionnées par lui vers un destinataire / un allocuteur ou plusieurs pour obtenir un effet escompté*.

Les messages ne contiennent pas le même volume d'information. L'énoncé „La conférence a pris fin hier à 16 heures” contient plus d'information que l'énoncé „La conférence a pris fin”. La valeur des messages aussi peut être différente. L'énoncé „Mon chat veut jouer” a une moindre valeur informative que l'énoncé „Mon chat veut jouer de la guitare”.

La valeur de l'information dépend de son *improbabilité*. Cette idée a été avancée par Shannon et Weaver en 1949 (Voyez: Peursen, C.A., van; Bertels, C.P.; Nauta, D., 1968, pp. 46-47; p. 62). Ils concevaient le processus de communication de la manière suivante:



⁶ Il ne faut pas confondre les notions de *signification* et de *valeur*. Elles ne sont pas synonymiques. F. de Saussure les oppose en spécifiant que la signification est le résultat de l'association arbitraire d'un signifiant et d'un signifié; mais cette cohésion interne ne pourrait pas exister sans une pression externe qui provient de l'ensemble des autres membres du signe et desquels émane la valeur (Voyez à ce propos: Moeschler, J., Auchlin, A., 2005, p. 36).

⁷ Par la *tension discursive* nous sousentendons l'effet que, dans un discours, produit l'échange graduel d'informations à caractère entropique, captant en permanence l'attention des partenaires et en leur imposant une activité intense.

L'interprétation de ce schéma:

- 1) La source d'information énonce un message,
- 2) ... que l'émetteur va encoder et transformer en signal,
- 3) lequel va être acheminé par le canal,
- 4) qui peut être perturbé par des bruits,
- 5) vers le récepteur qui va le décoder et reconstituer le message à partir du signal,
- 6) et le transmet enfin au destinataire.

Pour mettre en évidence cette valeur, les auteurs se mettent dans la posture du récepteur qui détermine, compte tenant du niveau de sa connaissance du domaine reflété dans le message, le niveau de l'improbabilité, ou, autrement dit, le niveau de clarté de ce qui est communiqué. Le niveau de connaissance de la réalité exprimée dans le message et le niveau de l'incertitude sont, dans la conception des auteurs, inversement proportionnels: plus le niveau de connaissance du référent (la réalité représentée dans le message) est haut, plus le niveau de l'incertitude est réduit, et inversement, le niveau de l'incertitude sera plus haut si le niveau de connaissance du référent est moins grand.

Mais le principe de l'improbabilité ne prend pas en considération le contenu du message et peut être considéré alors comme étant une évaluation purement formelle. Dans ce cas il est nécessaire de trouver d'autres critères, plus adéquats et cet inconvénient est dépassé si l'on fait usage de la théorie lexicale de la valeur informative (Voir plus en détails: Pierce, J.R., p. 275; Hintikka, J., 1970, pp. 3-27).

Du point de vue sémantique cette théorie s'appuie sur la prémisse suivante: plus l'incertitude antérieure est grande et moins prévisible, autant la valeur informative du message, atténuant cette incertitude, est plus importante (Cuilenburg, J. J. Van et all. 1998, p. 30). La valeur sémantique est déterminée par l'identification de la fréquence des mots dans le message. Un mot ayant une fréquence plus grande (par exemple, *table* ou *parler*) dans la communication quotidienne transmet une moindre quantité d'information qu'un mot avec une fréquence plus rare (*sanctuaire* ou *obscurantiste*). Pour plus de clarté, la valeur sémantique d'une information est inversement proportionnelle avec la fréquence des mots du message qui la modèlent et la transmettent.

J.J. Van Cuilenburg et ses coauteurs mettent en doute la modalité de déterminer la valeur sémantique du message proposée par la théorie lexicale de la valeur informative. La fréquence des mots utilisés, affirment-ils, dépend beaucoup du niveau social et de la situation dans laquelle se trouvent les partenaires. Le mot „implémentation” est utilisé, par exemple, plus souvent dans le conseil des ministres que dans une salle de classe. Est-ce que cela signifie que ce mot a dans une école plus de sens que dans le conseil des ministres? (Van Cuilenburg, J. J., 1998, p. 30).

De ce point de vue, une importance particulière dans la détermination de la valeur sémantique de l'information acquiert l'aspect pragmatique – l'effet que le message produit sur le récepteur et les faits ultérieurs de celui-ci. Dans ce cas la valeur pragmatique est déterminée par les marqueurs suivants:

- a) l'horizon des connaissances et d'attentes de l'allocuteur,
- b) son degré d'intérêt⁸,
- c) la signification dissemblable que les partenaires accordent au sujet du message,
- d) l'utilité de l'information,
- e) l'effet qu'elle produit,
- f) son importance sociale.

Les tentatives de déterminer la valeur⁹ pragmatique de l'information sont assez rares, souvent contradictoires (Voyez à ce sujet: Van Peursen, C.A., Bertels, D. Nauta, 1968, p. 205 et all; Van Cuilenburg, J.J. & all, 1998, p. 31-32), et assez subjectives. Chacune est abordée

⁸ Les linguistes parlent de la *loi d'intérêt*: quand nous voulons dire quelque chose à quelqu'un il faut que celui-ci trouve dans le message un certain intérêt personnel (Voyez: Ducrot, O., 1980). Ce n'est que dans ce cas que la communication acquiert une valeur significative pour les deux participants. Cet intérêt se base sur deux critères: 1) celui de la vérité et 2) celui de la sincérité.

⁹ La valeur est conçue comme un complexe d'attributs déduits d'un élément, d'un signe, d'une information, d'une notion, de ses relations avec les autres membres d'un système ou d'un sous-système pertinent (Voyez: Moeschler, J.; Auchlin, A. Op. cit., p. 269).

dans un cadre assez étroit étant marquées par une grande dose d'improbabilité. Selon les opinions des auteurs cités, cette valeur doit être considérée non seulement dans la lumière des attentes, mais aussi dans celle du résultat final. Et si la distance entre le résultat et l'attente est grande (il s'est produit ce à quoi on ne s'y attendait pas), alors la valeur informative est aussi grande (Pour plus de détails, voir: Van Cuilenburg, J.J. & all. Op. cit., p. 32).

Ce qui s'est produit d'une façon inattendue peut avoir pour différents récepteurs une valeur informative dissemblable. Le résultat d'un match de hockey peut avoir une plus grande valeur informative pour le mari que pour sa femme. L'information que les policiers ont trouvé dans le bois le corps d'un vagabond sera moins grande que l'information qu'ils y ont trouvé le corps d'un célèbre acteur de cinéma. Ces faits n'auront pas la même importance sociale. Pour conclure: la valeur informative pragmatique d'un événement référencié dans le message sera égale avec *la distance entre le résultat et l'attente* (l'improbabilité) + *son importance sociale*.

En principe, un discours bien ordonné et informatif doit respecter quelques lois de base (Voir plus en détails: Baylon, Ch. ; Mignot, X., 2000, p. 158-159), parmi lesquelles:

- la loi de l'intérêt (voir plus haut),
- la loi de l'informativité qui suppose qu'il ne faut pas donner à quelqu'un des informations qu'il détient déjà (on crée de la redondance),
- la loi de sincérité en partant de laquelle on recommande de ne dire que ce que nous croyons vrai,
- la loi de l'exhaustivité qui interdit ou limite l'implicite,
- la loi de la litotisation qui prescrit de dire moins que ce que l'on pense,
- la loi de la véridiction qui impose que l'information doit correspondre à la réalité du monde environnant.

Pour que l'information soit de quelque utilité dans la communication, elle doit posséder obligatoirement deux caractéristiques:

- a) *elle doit être bipolaire*: par l'un des pôles – qu'on appellera *thématique* – elle doit être apte de s'intégrer dans ce que l'individu connaît déjà. De cette façon, elle doit posséder certaines caractéristiques de la redondance – elle doit comporter des éléments existant déjà dans le portrait du monde existant chez le récepteur, c'est à dire qu'elle ne doit pas lui être absolument inconnue, tandis que de l'autre – entropique, qu'on appellera *rhématique* – elle doit bousculer cet ordre existant et imposer le cerveau du récepteur à recréer le modèle informationnel du monde. L'assimilation de l'information doit être mise en relation avec les autres informations que le récepteur possède déjà, être intégrée à son ensemble de connaissances pour les enrichir, les compléter. En même temps elle peut éliminer les informations inutiles et redondantes, hiérarchiser les données acquises antérieurement et les „corriger” par son intervention.
- b) *elle doit être organisée sous une forme linéaire*, mais cette forme n'est pas si rigide comme dans le cas de l'expression syntagmatique linguistique. Les blocs informatifs doivent être liés par les rapports triadiques: *préalabilités – informativité – possibilités*. Les préalabilités sont d'ordinaire exprimées par des formules de type: *étant donné que, d'après ce que l'on sait, après une série d'expériences qui ont démontré que* etc. L'informativité est introduite par: *maintenant on va exposer l'essentiel de notre intervention, on a déduit que, le plus important est que, les conclusions auxquelles nous sommes arrivés sont* etc. Et les possibilités expriment les doutes, les présuppositions, les aspects auxquels on n'a pas accordé l'attention nécessaire: *il reste à voir si, on peut supposer que, il serait bien d'aborder ce problème d'un autre point de vue* etc. D'habitude l'introduction d'une information commence par certains éléments adjacents (conditions, critères, descriptions) qui ont la mission de préparer le cerveau aux attaques du stress informatif, et éviter le blocage.

Les rapports entre l'information et la communication contiennent diverses ambiguïtés:

- 1) il y a contradiction entre l'information, comme nouveauté demandant des efforts pour l'assimiler, et communication comme effusion ou confession;
- 2) le locuteur ne sait jamais précisément quelle partie de son message constitue vraiment une information pour l'allocuteur;
- 3) l'on sait bien que, ce qui se communique bien c'est ce qui est parfaitement prévisible, mais ce qui informe vraiment c'est ce qui surprend, ce qui est imprévisible. Ce qui est connu, ce

qui n'intrigue pas, n'excite pas, n'oblige pas le cerveau à restructurer la base cognitive, ne constitue pas une information. Si l'information colportée par le message n'éveille aucune résonance dans la mémoire ou l'esprit du récepteur, s'il ne possède pas la capacité de la percevoir, de la décoder, elle ne représente rien pour lui.

4) une fois émise, l'information devient statique mais en même temps elle impulse la communication qui, de ce fait, devient dynamique;

5) l'information est appelée à réduire l'incertitude et les conflits. Cela ressort de l'idée que les confrontements résultent de l'ignorance et que les véritables connaissances des interlocuteurs doivent mener à la réduction des hostilités;

6) l'information n'existe jamais en soi. Elle est toujours pour quelqu'un. Une balle trouvée sur les lieux d'un crime constitue un indice/une information pour un criminaliste. Le mot „Stalingrad” est une information pour un spécialiste dans l'histoire de la II^{-ième} Guerre Mondiale.

En généralisant ce qu'on vient de mentionner ici-haut, on pourrait définir l'identité de l'information dans la communication comme ***un volume de données se référant à une entité réelle ou imaginaire, déterminées, enregistrées*** (d'une certaine manière dans les sources lexicales, grammaticales, lexicographiques, scientifiques, didactiques, ainsi que dans la mémoire de chacun), ***ou actualisées/référentielles dans des situations discursives conformément aux lois établies par chaque collectivité sociale, qui dans le processus de communication bouscule l'image du monde réel ou imaginaire que le récepteur détient et peut modifier son comportement verbal ou social.***

Bibliographie:

1. Ashby, W.R. (1951), "Statistical Machinery". In: *Thales* Vol. 7.
2. Baylon, Ch., Mignot, X. (2000), *Initiation à la Sémantique du Langage*. Paris, Nathan/HER.
3. Ducrot, O. (1980). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris, Hermann.
4. Hintikka, J. (1970). *On semantic information*. In: J. Hintikka, P. Suppes (ed.), *Information and inference*.
5. Lerot, J. (1993). *Précis de linguistique générale*. Paris, Les Editions de Minuit.
6. Littré. É. (1873). *Dictionnaire de la langue française*. Paris, Librairie Hachette.
7. Moeschler, J., Auchlin, A. (2005). *Introducere în lingvistica contemporană*. (Trad. de L. Pop), Cluj, ECHINOX, 2005, p. 36).
8. Pierce, J.R. (1966). *Symbolen en signalen*, Publisher Het Spectrum Length.
9. Rumleanski, M. (2011). *Intenționalitatea în comunicarea verbală*. Bălți: s.n., 2011 (S.R.L. „Tipografia din Bălți”).
10. Van Cuilenburg, J. J., Scholten, O., Noomen, G.W. (1998). *Știința comunicării*. (Versiune rom. de T.Olteanu), București, Humanitas.
11. Van Peursen, C.A., Bertels, C.P. Nauta, D. (1968). *Informatie, een interdisciplinaire studie*. Utrecht/Antwerpen.
12. Баяндин, А.В. (2012). *Что такое информация?* // Исследования в области естественных наук. № 4
13. Шилейко, А., Шилейко, Т. (1983). *Информация или интуиция?* – М.: Молодая гвардия.
14. <http://science.snauka.ru/2012/04/234>.
15. http://reflexions.ulg.ac.be/cms/c_40347/silence-on-dort.
16. <http://www.northhollywoodhs.org/ourpages/auto/2007/10/29/1193690123726/sleep%20paper.pdf>

TIPOLOGII ALE TITLULUI POETIC VIEREAN

Adela NOVAC, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: *The title is the most important element which prepares the reader to enter the world of discourse. There is an interdependence between the title and the text itself: any title has significance only related to the text content and the message of the text is understood by the title too. As a structure, the title can be expressed by a word, group of words or a sentence (simple or complex sentence) that predicts the content of the text.*

Titles of poems reflect the author's talent to intrigue the reader who should, from the first reading, choose the poem that might interest him.

Key-words: *title, word, group of words, sentence, message, poetic text.*

Titlul este un element al paratextului. Dintre toate elementele paratextului (motto, subtitlu, dedicație, prefață etc.) titlul este cel mai important, deoarece îi sugerează cititorului ce operă să

aleagă, uneori, titlul fiind o orientare reușită, altădată mai puțin reușită. Astfel, în calitate de element principal, pretextual „titlul pregătește intrarea în universul discursiv, creînd praguri de așteptare: mai exact, el pune în evidență, în variantă denotativă sau conotativă, tema centrală sau secundară a textului, exprimă coeficientul de inventivitate a tehnicii de intitulare și deconspiră sau sugerează atitudinea autorului față de conținutul textului. Această strategie redacțională de tip predicativ face ca textul să fie deja programat prin titlu” (Cvasnii-Cătănescu 2006: 20).

Ca structură, textul poate fi *un cuvînt, un grup de cuvinte sau un enunț* (propoziție sau frază), care anticipează conținutul textului.

Se acceptă, în general, ideea că între text și titlul acestuia există o legătură fundamentală de interdependență, căci „orice titlu are un sens, dar el nu are încă semnificație decît prin confruntare cu conținutul textului și, totodată, titlul oferă posibilitatea înțelegerii adecvate a mesajului textului respectiv” (Popa 1971: 191).

Textul poetic cel mai bine pune în evidență legătura, mai mult sau mai puțin relevantă, dintre titlu și text, datorită dimensiunii, de cele mai multe ori, nu prea mari, care permite parcurgerea textului, la o primă citire rapidă, la o analiză de suprafață și conștientizarea acestei legături de către cititor care, de cele mai dese ori, găsește o explicație a titlului prin text și mai puțin a textului prin titlu.

Specialiștii stabilesc diverse clasificări ale titlurilor. Unii precizează: titluri informative, titluri evazive, titluri asociate, titluri-jocuri de cuvinte, titluri-citat, titluri-parafrază, titluri rimate, titluri interogative sau exclamativ-imperative, titluri defective de predicat, titluri asociative cu supratitluri și subtitluri; conform relației ce se stabilește între titlu și text, autorii deosebesc titlul lizibil și titlul enigmatic etc.

Ne propunem să analizăm titlul din punct de vedere al structurii gramaticale. Astfel, conform structurii gramaticale, deosebim următoarea clasificare: titlu-cuvînt, titlu-grup de cuvinte și titlu-enunț. Ținînd cont de acest criteriu, observăm că și titlurile poeziilor lui Grigore Vieru pot fi clasificate în: a) titlu-cuvînt ; b) titlu-grup de cuvinte și c) titlu-enunț.

A) În acest sens, atestăm **titlul-cuvînt** constituit dintr-un substantiv, care se clasifică în:

- *titlu alcătuit din substantive comune nehotărîte, nearticulate*, autorul neintenționînd să individualizeze obiectele, stările: *Legămînt* (30), *Formular* (31), *Transplantare* (32), *Baladă* (52), *Circ* (56), *Cutremur* (81), *Imn* (83), *Rugă* (88), *Dor* (91), *Poem* (108), *Izvoare* (111), *Război* (118), *Copilărie* (238), *Poem* (281), *Vremuri* (291). Atestăm și substantive comune nehotărîte, articulate cu articolul nehotărît: *Un semn* (290); precum și titlul *Mamei* (77), singurul titlu exprimat prin substantiv în cazul dativ.
- *titlu alcătuit din substantive comune hotărîte, articulate*, autorul fiind sigur de existența obiectelor, fenomenelor sau a ființelor la care se referă: *Harpa* (44), *Pasărea* (45), *Cămășile* (48), *Oceanul* (49), *Punctul* (55), *Femeia* (58), *Poezii* (133), *Mutul* (146), *Sălbatecul* (148), *Albina* (154), *Poarta* (182), *Potcoava* (197), *Poetul* (198), *Omul* (201), *Drumul* (203), *Crucea* (222), *Jăratecul* (223), *Viața* (225); *Cîntecul* (226), *Piatra* (228), *Rana* (236), *Candela* (242), *Morile* (250), *Melcii* (255), *Podul* (259), *Crucea* (284), *Trompeta* (286), *Oglinda* (288), *Pîinea* (354).
- *titlu alcătuit din substantive proprii*:
 - a) *simple*: *Brîncuși* (37), *Eminescu* (163), *Bacovia* (329), *Ilașcu* (340);
 - b) *compuse*: *Tudor Arghezi* (35), *Lucian Blaga* (36), *Între Orfeu și Hristos* (184), *Basarabia de Ană și Manole* (269), *Cîinele japonez Canon* (339).
- *titlu alcătuit din substantive articulate legate prin coordonare sau juxtapunere*: *Valul, frunza* (102); *Femeia, teiul* (113); *Românul și lanțurile* (195); *Logosul și muzica* (214); *Copiii și artistul* (224); *Fumul, ninsoarea* (246); *Vîntul și crucea* (247); *Oamenii și regii* (361); *Lumînarea și trandafirul* (362); *Rîul, ramul* (366).
Analizînd creația viereană, deosebim și titlul-grup de cuvinte.

B) Titlul-grup de cuvinte se clasifică în:

- **titlu-grup nominal** care este o parte componentă a enunțului, ce se organizează sintactic în jurul unui termen nominal (substantiv, pronume, numeral cu valoare substantivală) și alcătuită cu nominalul cu rol de centru și din elementele direct dependente sintactic de acesta: *case* sau (*alte*) *vechi* (GA 2005: 73). Titlul-grup nominal poate fi exprimat printr-un grup

substantival cu valoare binară: *Mîinile mamei, Cîntecul mamei, Cuvîntul mama, Făptura mamei, Ochii mamei, Buzele mamei, Noaptea mamei, Tăcerea mamei, Învățăturile mamei, Chipul tău, mamă, Măicuța ta, măicuța mea, Piciorul lui Iuda etc.* Observăm că, în structurile binare analizate, cuvîntul regent exprimat prin substantiv este determinat de un alt substantiv sau pronume în funcție de atribut (acordat sau neacordat: *cîntecul mamei* (c. G., art. neac.) și *măicuța ta* (pron. poses., atr. ac.));

- **titlu-grup verbal** care reprezintă o parte componentă a enunțului, organizată în jurul unui centru verbal (la mod personal sau la gerunziu, participiu și supin) și alcătuită din verbul – centru și toți constituenții legați sintactic de acesta, adică acei termeni care satisfac o valență (o posibilitate combinatorie) a verbului-centru (GA 2005: 47). Titlul-grup verbal este exprimat prin structuri de tipul: *Nu mi-s dragi* (63); *Vreau să te văd* (92); *Lăsați morții* (143); *Tăind din cer o margine de pînză* (187); *Să mergi frumos* (200); *Caut umbra* (230); *Ești ca și crucea pe care* (253); *Înălța-mi-aș lacrima* (256); *Cum să-ți spun* (258); *Ieșind din amurg* (300); *Găsindu-te* (323); *Arați-mi inima* (331). În grupul analizat, verbul regent intră în relație cu un complement (direct sau indirect) sau cu un circumstanțial: *caut umbra* (compl. dir.); *să-ți spun* (compl. ind.); *tăind din cer* (circ. de loc);
- **titlu-grup prepozițional** care este un component al enunțului constituit dintr-o prepoziție cu statut de centru de grup și un alt element care depinde de acesta, element aparținînd de obicei nivelului propoziției (GA 2005: 122). În calitate de centru de grup, prepoziția impune termenului cu care se asociază o serie de restricții: de caz, de număr, de articulare, de topică. Aceste restricții, care reflectă coeziunea sintactică a grupului prepozițional, se manifestă diferit, în funcție de capacitatea termenului asociat prepoziției de a se supune lor (*ibidem*).

În creația viereană, grupul prepozițional poate fi exprimat prin următoarele structuri: *În limba ta* (50); *De leagăn* (51), *Pe drum alb, pe drum verde* (80); *Spre chipul tău* (109); *Cu viața, cu dorul* (121); *De la mîinile tale* (132); *Pe sîngele nostru* (165); *Din imperiul acelei grădini* (183); *Între Orfeu și Hristos* (184); *În lacrima lor* (244); *Din frigul siberian* (252); *Din aceeași pîine cu Patria* (283); *Într-un cîntec* (289); *Pe cruce* (359). Analizînd exemplele de mai sus, observăm că structurile date sînt alcătuite din substantive însoțite de prepoziții care cer cazul acuzativ: *în, de, pe, spre, cu, de la, din, între*.

Atestăm, în creația lui Grigore Vieru, și titlul-enunț.

C) Titlul-enunț se clasifică în titlu-propoziție și titlu-frază.

- Titlu-propoziție

În creația lui Grigore Vieru atestăm titluri-propoziție: *Nu mi-s dragi* (63), *Mă rog de tine* (75), *Vreau să te văd* (92), *Ce tînră ești!* (93), *Mai spune-mi ceva* (94), *Se topise vîntul* (96), *E-o liniște iubirea?* (101), *Sub stele trece apa* (106), *Multă e marea* (107), *M-a strigat cineva?* (122), *De unde știi?* (127), *Parcă se rugau* (129), *Așa ai mers tu, mamă*, (128), *Nimic nu poate golul să-l umple* (131), *Lăsați morții* (143), *Auți?* (147), *Ne uitam ca doi copii* (149), *Reaprindeți candela* (171), *Sunt vremuri* (185), *De ce să tăiați trandafirul?* (191), *Să mergi frumos* (200), *Așa cum singur ești* (205), *Veni-va o zi* (206), *Așa m-am întors* (209), *Să pictezi o lacrimă* (213), *Cu mine diavolul a vorbit omenește* (221), *Înălța-mi-aș lacrima* (256), *Lumina vine din cer* (262-263), *Iubirea e altceva* (265), *Cu ce ne putem lăuda* (266), *De ce-ai dat, Doamne?* (272), *Tu știi* (295), *Toamnă era* (294), *Pînă și proverbele ne mint* (298), *Unde fugi tu, valule?* (309), *Iată vine Anul Nou!* (310), *Frumoasă-i limba noastră* (310), *Tu, iarbă, tot ai mamă?* (310), *Hristos veni-va pe pămînt* (327-328), *Arați-mi inima* (331), *Domnul la noi înopăta* (332-333), *Se-aud pașii lui Hristos* (336-337), *Așa Hristos să ne adune* (346), *Ne-am născut într-o colindă* (347).

Analizînd titlurile-propoziție de mai sus, observăm că ele se deosebesc atît după scopul comunicării, cît și după structură. Reieșind din intențiile comunicative ale autorului, din cele 44 de titluri-propoziție atestate, vom deosebi:

a) propoziții enunțative (28): *Nu mi-s dragi, Mă rog de tine, Vreau să te văd, Se topise vîntul, Sub stele trece apa, Multă e marea, Parcă se rugau, Așa ai mers tu, mamă, Nimic nu poate golul să-l umple, Ne uitam ca doi copii, Sunt vremuri, Așa cum singur ești, Veni-va o zi, Așa m-am întors, Cu mine diavolul a vorbit omenește, Înălța-mi-aș lacrima, Lumina vine din cer, Iubirea e altceva, Cu ce ne putem lăuda, Tu știi, Toamnă era, Pînă și proverbele ne mint,*

Frumoasă-i limba noastră, Hristos veni-va pe pământ, Domnul la noi înopă, Se-aud pașii lui Hristos, Așa Hristos să ne adune, Ne-am născut într-o colindă.

b) propoziții interrogative (8): *E-o liniște iubirea?, M-a strigat cineva?, De unde știi ?, Auzi?, De ce-ai dat, Doamne?, Unde fugi tu, valule?, Tu, iarbă, tot ai mamă?, De ce să tăiați trandafirul?.*

c) propoziții exclamative (2): *Ce tânără ești!, Iată vine Anul Nou!.*

d) propoziții imperative (6): *Lăsați morții, Reaprindeți candela, Să mergi frumos, Să pictezi o lacrimă, Arați-mi inima, Mai spune-mi ceva.*

Ca structură, propozițiile-titlu sînt foarte diferite. Astfel, atestăm propoziții:

- a) bimembre: *Tu știi, E-o liniște iubirea?, Multă e marea, Toamnă era, Sunt vremuri, Veni-va o zi, Se topise vîntul, Auzi?, Parcă se rugau, Așa cum singur ești.*

- b) dezvoltate: *Mă rog de tine, Vreau să te văd, Nimic nu poate golul să-l umple, Cu mine diavolul a vorbit omeneste, Pînă și proverbele ne mînt, Frumoasă-i limba noastră, Hristos veni-va pe pământ, Lumina vine din cer, Ne-am născut într-o colindă, Așa Hristos să ne adune, Să pictezi o lacrimă, Mai spune-mi ceva, Sub stele trece apa, Să mergi frumos, Cînd sînt eu lîngă mama etc.*

– Titlu-frază

În creația lui Grigore Vieru atestăm și:

a) **titlul-frază (completă)**: *Te miri că-s alb* (103), frază alcătuită din propoziția principală și regentă *Te miri* și o propoziție subordonată completivă indirectă *că-s alb*, introdusă în frază prin jonctivul *că*.

1. titlul-segment de frază (incompletă):

Atestăm în creația viereană titluri-fraze care nu sînt complete, ci conțin doar o secvență de frază, de exemplu, titlu exprimat:

a) *printr-o propoziție subordonată: Dacă scuturi steagul, Dacă moartea are dreptate, Cînd sînt eu lîngă mama, De-ai curge tu, Prutule, Cum să iubești.* Aceste titluri îl fac pe cititorul interesat să caute continuarea segmentelor date în poezii, astfel descifrînd structura sintactică complexă: *Dacă scuturi steagul / Îți cad în cap (piticii)* (285); *Am ajuns să fiu / De partea morții / Dacă moartea are dreptate* (353); *Cînd sînt eu lîngă mama / Somnul ei pe deal e adînc* (40); *De-ai curge tu, Prutule / Să nu mă mai desparți de frații mei* (232); *Cum să iubești / Ochii / Din care seceta vine* (152).

b) *printr-un cuvînt regent (nume), element component al propoziției regente și o propoziție subordonată atributivă: Vîntu-n care zbor, Copilul care am fost, O poartă prin care a intrat Dumnezeu, Ești ca și crucea pe care, Clipa în care pot muri fericit.* Titlurile date îl familiarizează parțial pe cititor cu ideea poeziei, iar, pentru înțelegerea clară a poeziei, e necesar să se precizeze fraza în toată integritatea ei: *Vîntu-n care zbor / Încă n-a venit* (123); *În fiecare dimineață / Îmi bate la geam / Copilul care am fost* (166); *Voi desena / O poartă prin care a intrat Dumnezeu* (227); *Ești ca și crucea pe care / Hristos a fost răstignit* (253); *Să pîndesc / Clipa în care pot muri fericit* (302).

Vom analiza în continuare *titlul-incipit de poezie și titlul-dedicație*.

- **Titlu-incipit de poezie** este o reluare a segmentului sintactic de început al textului. Autorul reia ideea din titlu cu scopul de a o accentua și de a spori emoția celor trăite: *Cînd sînt eu lîngă mama* (40), *Femeia* (58), *Nu mi-s dragi* (63), *Mă rog de tine* (75), *Vreau să te văd* (92), *Se topise vîntul* (96), *Brațele mele* (98), *E-o liniște iubirea?* (101), *Te miri că-s alb* (103), *Multă e marea* (107), *Sub stele trece apa* (106), *Izvoare* (111), *Și pîinea* (119), *De unde știi* (127), *Așa ai mers tu, mamă* (128), *Chipul tău, mamă* (130), *Poeții* (133), *Ne uitam ca doi copii* (149), *Cum să iubești* (152), *Pe sîngele nostru* (165), *Reaprindeți candela* (171), *Veni-va o zi* (206), *Caut umbra* (230), *De-ai curge tu, Prutule* (232), *Un fulger în noapte* (243), *Melcii* (255), *Cum să-ți spun* (258), *Toamnă era* (294), *Tu știi* (295), *Iese tata la balcon* (308), *Rîndunică-rîndunea* (308), *Stea-stea, logostea* (308), *Unde fugi tu, valule?* (309), *Tu, iarbă, tot ai mamă ?* (310), *Ne-am născut într-o colindă* (347), *Glonte* (348-349).

Titlurile-incipit de poezie nu transmit întotdeauna ideea de conținut a poeziei: *Cînd...* (95), *De unde știi?* (127); *Mai bine* (104), *Nu e departe* (299), *Atîta sînge* (363), *Ah, floare!* (73) etc.

Autorul intenționează astfel să-l provoace pe cititor să descifreze ideea poeziei, îndemnându-l, mai întâi, la o citire rapidă a textului, apoi la una mai cumpătată, de precizare a conținutului de idei.

– Titlu-dedicație

În creația lui Grigore Vieru atestăm și poezii-dedicație care sînt texte pe care poetul le-a scris în cinstea cuiva. Ele nu conțin ideea de dedicație în titlu, ci în construcții de tipul: **Lui Marin Sorescu** (*Mică baladă*, 29); **Lui Mihai Eminescu** (*Legămînt*, 30); **Lui Ion Druță** (*Apă vie*, 33); **Lui Nicolae Labiș** (*Baladă*, 52); **Lui Ion Vatamanu** (*Punctul*, 55); **Lui Ștefan Petrache** (*Glas de taină*, 76); **Lui Vladimir Beșleagă** (*Mamei*, 77); **Lui Nichita Stănescu** (*Această ramură*, 84); **Lui Mircea Radu Iacoban** (*Metafora*, 85); **Lui Mihai Eminescu** (*Femeia, teiul*, 113); **Lui Vasile Levițchi** (*Sus*, 124); **Lui Anatol Codru** (*Poezii*, 133); **Lui Eugeniu Doga** (*Mai mică decît iarba*, 140); **Lui Iacov Achim** (*Copilul care am fost*, 166); **Lui Mihai Cimpoi** (*Limpede ca lacrima*, 167-168); **Lui Ion Druță** (*Cîntare scrisului nostru*, 169-170); **Lui Iurie Sadovnic** (*Cinstirea proverbelor*, 172-174); **Lui Ștefan Andronic** (*Între Orfeu și Hristos*, 184); **Lui Andi Andrieș** (*Sunt vremuri*, 185); **Lui Sabin Balașa** (*Tăind din cer o margine de pînză*, 187); **Lui Ion Brad** (*Privighetoarea pe cruce*, 190); **Lui Fănuș Băileșteanu** (*Omul duminicii*, 192); **Lui Dan Berindei** (*El*, 193); **Lui Gheorghe Buzatu** (*Florile negre*, 194); **Lui Ion Buga** (*Românul și lanțurile*, 195); **Lui Serafim Belicov** (*Copiii oastei naționale*, 197); **Lui Aristide Buhoiu** (*Potcoava*, 198); **Lui Alghimantas Baltakis** (*Poetul*, 199); **Lui Eugeniu Coșeriu** (*Ființa dorului*, 202); **Lui Teodor Codreanu** (*Drumul*, 203), **Pentru Călin** (*De leagăn*, 51); **Pentru Ioan Alexandru** (*Leac divin*, 115); **În memoria Doinei și lui Ion Aldea-Teodorovici** (*Pe sîngele nostru*, 165); **Celor care au cerut să fiu împușcat** (*Glontele internaționalist*, 179-180); **Preafericitului Părinte Teoctist** (*Descrierea lacrimii*, 181); **Înalt Preasfințitului Bartolomeu Anania** (*Poarta*, 182); **Înalt Preasfințitului Calinic** (*Omul*, 201); **Preacucernicului Părinte Constantin Alexe** (*Din imperiul acelei grădini*, 183); **Preacuviosului Părinte Ioanichie Balan** (*Poate numai atunci*, 189); **Zoiei Dumitrescu Bușulenga** (*Lacrimile noastre*, 186); **Anei și lui Alexandru Bantoiș** (*Limba română*, 188); **Anei Blandiana** (*De ce să tăiați trandafirul?*, 191); **Feciorilor mei, Călin și Teodor** (*Să mergi frumos*, 200).

Observăm că structurile dedicație sînt diferite: a) substantive proprii compuse în cazul Dativ (de tipul *Lui Marin Sorescu*); b) structură prepozițională, alcătuită din prepoziția *pentru* care cere cazul Acuzativ + un substantiv propriu, simplu sau compus (de tipul *Pentru Călin*, *Pentru Ioan Alexandru*); c) substantiv în cazul Acuzativ (prepozițional) + substantiv propriu compus, în cazul Genitiv (de tipul *În memoria Doinei și lui Ion Aldea-Teodorovici*); d) substantiv propriu compus, în cazul Dativ (de tipul *Zoiei Dumitrescu Bușulenga*); e) adjective la gradul superlativ + substantiv comun + substantiv propriu, simplu sau compus (de tipul *Preafericitului Părinte Teoctist*; *Preacuviosului Părinte Ioanichie Balan*). Analizînd frecvența structurilor date, constatăm că cele mai multe dintre ele (34) urmează structura: *Lui Mihai Eminescu*.

Din analiza ce ne-am propus-o, ne pătrundem de ideea că titlurile poeziilor vierene reflectă talentul autorului de a ști să atragă atenția cititorului, care, la rîndul său, să-și dea seama că subiectul poate să-l intereseze, dar să lase destul mister, pentru ca să nu aibă impresia că a aflat totul. Autorul încearcă să-i spună cititorului prin titlu *mult* pentru a-i trezi curiozitatea, dar *puțin* pentru a-l motiva să continue lectura.

Bibliografie:

1. Cvasnii Cătănescu, M., *Retică publicistică. De la paratext la text*, București, Editura Universității din București, 2006.
2. *Gramatica limbii române*, vol. I, București, Editura Academiei Române, 2005.
3. Popa, M., *Modele și exemple. Eseuri necritice*, București, Editura Eminescu, 1971.
4. Vieru, Gr., *Taina care mă apără*. Opera poetică (ediție realizată de Grigore Vieru și Daniel Corbu), Iași, Editura Princeps, 2008.

LE LANGAGE CORPOREL «FRANÇAIS» EN CLASSE DE FLE?

Angela COȘCIUG, maître des conférences, docteur,
Université d'Etat «Alec Russo» de Bălți

Rezumat: În articol, ne propunem o cercetare a posibilității de predare și învățare a limbajului gestual francez la orele de limbă franceză.

Cuvinte-cheie: limbaj, corporal, gesturi, predare, învățare.

Introduction

Le langage corporel dans sa complexité ou du point de vue d'une de ses unités – mimique, gestuelle, regard, rire, sourire, apparence, tenue, mouvements, position dans l'espace, conduite etc. – devient objet privilégié d'étude des sciences du langage seulement au moment où l'on commence à s'intéresser d'une façon sérieuse à l'origine du langage humain. Ainsi, le savant russe N. Marr affirme encore au début du XX^e siècle que la gestuelle est, à vrai dire, le premier langage des hominidés qui, un peu plus tard, a donné naissance au langage oral (*Новое учение ...*).

Comme le démontrent les dernières études faites sur la conduite des chimpanzés par les chercheurs de l'Institut Max Plank, la gestuelle, la mimique, le regard, la position dans l'espace, les mouvements etc. occupent une place de choix – plus importante même que les signaux – dans la communication de ces animaux. Ces savants osent même supposer, tout ça dans la lumière de la théorie évolutionniste de Ch. Darwin, que les humains savent communiquer à travers ces types de langage ou grâce à leur origine animale (dans le sens que l'homme provenant du singe a hérité de celui-ci ce langage qu'il a conservé de nos jours), ou grâce à un ancêtre commun à l'homme et au singe qui a transmis à ceux-ci les «aptitudes» de communication dite «corporelle». Quelle que soit l'origine de ce langage, il occupe une place très importante dans la communication des humains contemporains, c'est pourquoi il est mis aujourd'hui au centre des études sémiotiques, communicatives et même didactiques. La dernière (se proposant d'élaborer et de mettre au jour des méthodes et des technologies d'enseignement et d'apprentissage de la langue et de la culture qui permettent un usage de celles-ci approprié au maximum à leur usage naturel ou natif, dans le cas des étrangers) fait relativement tard du corporel un objet d'études.

Dans les pages qui suivent nous allons nous arrêter seulement à la perspective didactique de la *gestuelle* française comme le type de langage corporel français le plus complexe, tout ça en accord avec les contraintes des rédacteurs du volume dans lequel ce matériel va paraître.

Nous allons axer notre recherche sur la gestuelle des Français natifs, examinant la possibilité de son enseignement et apprentissage en milieu moldave. Par conséquent, notre attention sera dirigée vers la gestuelle française qui est méconnue des Moldaves et peut leur créer des difficultés de communication avec les Français natifs.

Types de geste français méconnus par les Moldaves

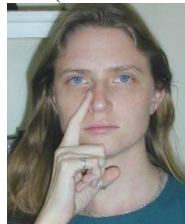
En général, les Français natifs emploient dans la communication deux types de gestes, distingués compte tenu de l'implication de ceux-ci dans le processus de création de ces gestes. Il s'agit des gestes individuels (enregistrés chez un Français pris à part) et de ceux communs à plusieurs individus, plutôt à ceux d'une zone géographico-culturelle de la France.

Les gestes *individuels* et, par conséquent, créatifs des Français natifs accompagnent d'habitude les unités verbales. Ils sont faits pour illustrer, expliciter, accentuer, attirer l'attention de l'interlocuteur sur ces unités, les renforcer, convaincre quelqu'un de leur justesse, importance, valeur, exprimer son attitude envers celles-ci etc. Par exemple, le geste répété de haut en bas et de bas en haut qu'on fait d'une main quand on explique que quelque chose se compose de quelque chose est un exemple réussi de gestuelle individuelle.

Les gestes *communs* à plusieurs Français qui vont ou non de pair avec le verbal sont de différents types compte tenu de la perspective stylistico-culturelle. On distingue ainsi des gestes:

- (1) normatifs;
- (2) informels;
- (3) familiers;
- (4) vulgaires.

Les gestes *normatifs* sont ceux qui sont employés dans la communication par/avec tous les Français ou par/avec ceux d'une zone géographico-culturelle du pays. Par exemple, le geste de la main par lequel on communique que quelqu'un «a du nez» («du flair» ou «le nez fin»):



Les gestes *informels* sont ceux qui sont employés seulement dans la communication avec des personnes qu'on tutoie. Par exemple, le geste qu'on présente dans l'image qui suit et qui veut dire que «ce n'est pas ma faute», «moi, je n'y peux rien», «moi, je n'y suis pour rien», «moi, je n'en sais rien», «j'en doute / ça m'étonnerait / alors là / Bof!».



Les gestes *familiers* sont ceux qu'on emploie dans la communication avec des amis proches et très proches. Un bon exemple dans ce cas est le geste ci-dessous qui veut dire «verre dans le nez» (=cette personne boit, elle est alcoolique):



Les gestes *vulgaires* sont très restreints quant à leur emploi, c'est pourquoi nous n'allons pas les examiner dans notre article.

La gestuelle dans la didactique du FLE

Nous croyons que l'intérêt de la didactique du langage corporel français doit porter sur les gestes normatifs, informels et familiers non renforcés par le verbal, car ces types de geste sont les plus employés.

Dans la didactique du français «verbal» comme langue étrangère on met en relief un contenu à enseigner/apprendre, une méthodologie d'enseignement/d'apprentissage et une stratégie d'évaluation. Il est normal que la didactique du français dit corporel comme langue étrangère s'axe sur les mêmes faits. Ainsi, le *contenu* à enseigner/apprendre doit être choisi en tenant compte du fait que la compréhension et l'expression à l'aide des gestes français peuvent se réaliser par voies directe et indirecte, c'est-à-dire des gestes proprement dits ou des palliatifs, les derniers étant des transcriptions graphiques des gestes, par exemple: «Il causa longtemps avec un monsieur qui faisait de *grands gestes* et qui parlait de tour de France (M. Audoux, *Marie-Claire*, p. 18)». «Un *geste rapide de la main gauche, sous la légère et courte robe*, et j'eus sa motte, fortement poilue, en plein dans la main» (G. Apollinaire, *Les exploits d'un jeune don Juan*).

Pour développer chez l'apprenant moldave du FLE gestuel des compétences de compréhension il est bien se mettre en place, en premier lieu, l'observation répétée. Celle-ci aide l'apprenant à enregistrer les gestes à plusieurs reprises. Plus le geste est observé, plus il reste gravée dans la mémoire et cela permet de reconnaître de plus en plus rapidement le geste fait dans une situation ou dans une autre. Pour assurer l'observation répétée dont on parle, on emploie en classes des vidéos «natives». Le travail sur ces vidéos peut renfermer les activités suivantes:

- (1) observation singulière ou répétée des gestes faits par les personnages des vidéos;
- (2) comparaison de ces gestes sur différents critères;
- (3) identification d'un geste sur sa description détaillée;
- (4) etc.

Pour développer des compétences de compréhension écrite des gestes on emploie des textes qui renferment la description des gestes, c'est-à-dire des palliatifs. Les activités sur ces textes peuvent se résumer à:

- (1) trouver des palliatifs;
- (2) les grouper en classes ou types;

- (3) les développer;
- (4) établir les parties de discours qui forment les palliatifs;
- (5) etc.

Pour développer chez l'apprenant moldave des compétences d'expression en français par gestes en contexte discursif, on peut employer les activités suivantes:

- (1) le visionnement des vidéos avec gestes et la reproduction de ceux-ci par l'apprenant;
- (2) la mise en scène des situations où l'on fait apparaître des gestes;
- (3) les jeux didactiques où l'apprenant tournant le dos à la classe doit deviner les gestes faits par ses collègues;
- (4) etc.

Pour développer chez l'apprenant moldave des compétences d'expression en français par palliatifs, on peut employer les activités suivantes:

- (1) la description par écrit des gestes faits par le professeur de français, les collègues ou les personnages des vidéos;
- (2) textes à trous dans lequel il faut faire apparaître les palliatifs nécessaires;
- (3) des phrases à finir, du type: «Il me fait oui de... ». «Nous leur faisons signe de... » etc.

Toutes les activités que nous avons proposées pour développer les compétences de compréhension et d'expression en français gestuel de l'apprenant moldave doivent être appropriées chaque fois au niveau de connaissance du français «verbal» par celui-ci. Cela veut dire que la didactique de la gestuelle française est possible à la condition que l'apprenant connaisse déjà le français dit verbal.

En guise de conclusions

Le langage corporel des étrangers doit devenir contenu d'enseignement et d'apprentissage, car une bonne partie de l'information cognitive, mais surtout émotive, est transmise à travers ce langage. La didactique de celui-ci doit respecter une didactique spécifique qui s'appuie toujours sur l'observation et l'imitation.

Références

1. *Interculturel* [online] citat 5 oct. 2014. Disponibil: <http://www.lepointdufle.net/p/interculturel.htm>
2. *Новое учение о языке* [online] citat 5 oct. 2014. Disponibil: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B5_%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%B5

Textes

1. Audoux, Marguerite, Marie-Claire <http://beq.ebooksgratuits.com/classiques/index.htm>
2. Apollinaire, Guillaume, *Les exploits d'un jeune don Juan* <http://beq.ebooksgratuits.com/libertinage/index.htm>

CONCEPTUL DE PÎNE ÎN MENTALUL ROMÂNESC (ÎN BAZA EXPERIMENTULUI ASOCIATIV)

**Lilia TRINCA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Summary: *Choosing bread as the main food which accompanies different rites is the result of a long process of discernment of values and of symbolic tools. The vivacity of a culture is maintained through the synchronization of the two elements.*

The bread – the basic instrument of the food system - carries a value connotation of ethnicity. Bread rites are the expression of national character. The method of the Associative Experiment has allowed us to reveal the way bread is shaped, the meanings it has, the relations it forms and the way it emphasizes the value of the world structure. The associative reactions which we have recorded for the word-stimulus bread prove that bread is deeply ethnic as food ritual, as objectified symbol which unites all of the value vectors of society.

Key-words: *association, associative experiment, stimulus, reaction, significance, linguistic conscience, paradigmatic association, syntagmatic association.*

Conform psiholingvisticii, limba, fixînd închipuirile colective, stereotipate și etalonate, obiectivează activitatea interpretativă a conștiinței umane și o face să fie accesibilă pentru studii-

ere. Prin *conștiința lingvistică* se înțelege totalitatea mecanismelor mentale de generare și înțelegere a limbajului, adică totalitatea mecanismelor psihice ce asigură procesul activității de vorbire a omului; *conștiința lingvistică* se formează în procesul de achiziție a limbajului și se perfecționează pe parcursul întregii vieți, pe măsura acumulării de cunoștințe cu privire la legitățile și normele lingviale, a cuvintelor noi, a semnificațiilor neologice, pe măsura îmbunătățirii competențelor de comunicare în diverse sfere, pe măsura studierii altor limbi (Стернин 2002: 44-51).

A devenit deja *communis opinio* caracterul antropocentric al conștiinței lingvistice, întrucât structurile mentale nu au o existență autonomă, iar în tabloul lingval apărut ca rezultat al reflectării lumii se prefigurează acțiunile și faptele subiectului însuși. Totuși conștiința lingvistică nu are caracter doar antropocentric, dar este, în același timp, și etnocentrică, deoarece tabloul lingval diferă de la o etnie la alta. Pe parcursul timpului, în mentalul popular rămân sedimentate o multitudine de semnificații și gesturi ce denotă modul de viață și viziunea despre lume și univers a unui popor. Or, sensul reprezintă un construct, o entitate distinctă conferită faptelor. Semnificația reprezintă efectul filtrelor de percepție, filtre prin care se realizează cunoașterea. Firește, astfel de scheme ale cunoașterii sînt „invizibile” pentru utilizatori, fiind asemenea unor lentile prin care realitatea este, în fond, construită.

Din perspectiva psiholingvisticii etnice, apartenența la o etnie este determinată de forme de cultură și civilizație comune. Limba reprezintă instrumentul de bază pentru achiziționarea cunoștințelor despre lume. Dat fiind faptul că limba reflectă realitatea, omul fixează în cuvînt rezultatele procesului de inițiere în această lume.

Fiecare limbă concretă reprezintă un sistem original, care își lasă amprenta în conștiința purtătorilor ei și determină conturarea tabloului lor despre lume. De asemenea, fiecare limbă conține simboluri-cheie, sau concepte de referință pentru o cultură. Antropologia simbolică preia folosirea modelelor lingvistice în analiza datelor culturale. Altfel zis, se admite că structurile metaforice și simbolurile-cheie formează un cod, un sistem semiotic care se aplică atît în ce privește modelarea viziunii despre lume, cît și în comportamentul celor ce îl interiorizează.

În studiul de față ne propunem să descifrăm una din aceste noțiuni valoroase pentru conștiința lingvistică a românului – *pîinea* – aplicînd metoda experimentului asociativ (în continuare EA). Identificarea relațiilor asociative existente între elementele sistemului lexical prilejuiește ilustrarea mecanismelor fundamentale de reflectare a istoriei nonevenimentiale în limbă, întrucît istoria unităților glotice nu poate fi reconstituită decît în raport cu istoria societății, *alias* faptele extralingvistice care au determinat apariția/dispariția cuvîntului. Am optat în cercetarea noastră pentru EA, întrucît metoda dată reprezintă o modalitate optimă de radiografiere a relațiilor interne și externe, instantanee sau de durată între conceptul de *pîine* și alte concepte din limba română și permite relevarea conținutului lui ideatic. De asemenea, această metodă ne dă posibilitate de a descoperi multiplele implicații pe care le are *pîinea* în sistemul culturilor tradiționale. Deși Europa e considerată o „civilizație a pîinii”, după semnele identității sau alterității pîinii etnice, poate fi delimitată o anumită cultură. Altfel zis, sîntem în unison cu opinia lingvistului Stelian Dumistrăcel, care „a demonstrat că studiul formelor lingvistice din cîmpul semantic al pîinii poate ilustra trăsături esențiale ale graiului unei populații” (cf. Savin 2012: 21).

Am efectuat¹⁰ un EA liber cu tineri cu vîrsta cuprinsă între 18-25 de ani, pentru care limba maternă este româna. Respondenții au fost rugați să răspundă instantaneu cu primul cuvînt care le-a venit în minte la auzul cuvîntului-stimul *pîine* (fiecare anchetă propusă conținea 100 de cuvinte-stimul, selectate și generate de calculator din circa 500 de stimuli, ce fac parte din nucleul și masa vocabularului de bază al limbii române: stimulul *pîine* apare, în medie, în una din 5 anchete). Or respectarea acestei condiții în timpul anchetării permite a reduce la minim intervalul temporal dintre stimul și reacție: respondentul nu trebuie să mediteze asupra reacției, întrucît conceptul de asociație exclude ideea de „gîndire” a răspunsului (cf. Фрумкина). În calitate de respondenți au fost circa 1000 de studenți din mai multe universități din Republica Moldova și România. Trebuie de menționat că factorul determinant pentru alegerea studenților în calitate de respondenți în cadrul EA revine faptului că la vîrsta de 17-25 de ani se produce deja for-

¹⁰ EA a fost realizat de un grup de cercetători de la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, implicați într-un proiect de elaborare a *Dicționarului asociativ al limbii române*.

marea identității lingvare, iar asociațiile, identificate în cadrul EA, reflectă competența lingvistică și sînt relevante pentru mentalul român (Караулов 2001: 192)¹¹.

În baza EA realizat, am identificat două tipuri de bază de asociații pentru cuvîntul-stimul *pîine*: asociații sintagmatice și asociații paradigmatică¹²:

ASOCIAȚII SINTAGMATICE: *caldă* (42); *albă* (14); *coaptă* (13); *proaspătă* (10); *moale* (9); *neagră* (7); *bună* (5); *gustos* (3); *prăjită* (3); *gustoasă* (3); *cald* (3); *cea de toate zielele* (3); *sfînt* (2); *uscată* (2); *rotundă* (2); *scumpă* (2); *puhavă* (2); *de casă* (2); *de secară* (2); *amară* (1); *necesar* (1); *părintesc* (1); *tare* (1); *veche* (1); *a noastră* (1); *proaspăt* (1); *aburindă* (1); *bun* (1); *pufos* (1) *nefeliată* (1); *multă* (1); *dulce* (1); *folositoare* (1); *copt* (1); *cumpărată* (1); *cu unt* (1);

Reacții predicative: *coace* (1); *mama coace* (1); *nu-mi place* (1); *îngrașă* (1);

ASOCIAȚII PARADIGMATICE: *foame* (15); *masă* (10); *viață* (8); *mama* (5); *casă* (5); *dar* (4); *sătul* (3); *bogăție* (3); *zi* (3); *bunica* (3); *brutărie* (3); *bogăție* (2); *sfînt* (2); *cuptor* (2); *vin* (2); *om bun* (2); *părinți* (2); *vatră* (2); *cuțit* (2); *pace* (2); *începutul și sfîrșitul* (2); *sat* (2); *muncă* (2); *plăcere* (2); *calorii* (1); *mulțumire* (1); *cuțit* (1); *bunăătate* (1); *căldură* (1); *însoțitor* (1); *creștinism* (1); *magazin* (1); *existență* (1); *iubire* (1); *necesar* (1); *patrie* (1); *Dumnezeu* (1); *tare* (1); *foamete* (1); *camion* (1); *sațietate* (1); (1); *vitamina B* (1); *kilograme* (1); *făină* (1); *sursă* (1); *dietă* (1); *poftă* (1); *necesitate* (1); *sabie* (1); *carbohidrat* (1); *sec* (1); *da* (1); *azi* (1); *trăire* (1); *aur* (1); *belșug* (1); *Hristos* (1); *veșnicie* (1); *alb* (1); *bucurie* (1); *bază* (1); *cîine* (1); *mîină* (1); *îngrășare* (1); *plictiseală* (1); *sănătate* (1); *pămînt* (1); *aluat pufos* (1); *greu* (1); *roadă* (1); *acasă* (1); *avere* (1); *bun* (1); *pufos* (1); *rodnicie* (1); *puritate* (1); *fertilitate* (2); *grav* (1); *morar* (1); *echilibru* (1); *prostie* (1).

În cadrul asociațiilor paradigmatică, putem releva cîteva grupuri tematice:

- pîinea – nutrientul de bază al sistemului alimentar românesc: *mîncare* (131); *hrană* (53); *aliment* (9);
- ingredientele de bază ale pîinii: *grîu* (37); *făină* (31); *aluat* (5); *sare* (8); *secară* (2); *drojdie* (2); *făină și sare* (1); *gluten* (1); *mălai* (1);
- forma plastică în care e materializată pîinea: *colac* (5); *pită* (4); *cozonac* (2); *franzelă* (2); *pupăză* (2); *mămăligă* (2); *covrig* (1); *pizza* (1); *sandwich* (1); *chiflă* (1); *bucate* (1); *colaci* (1);
- elemente componente: *coajă* (2); *felie* (2); *miez* (1); *firimituri* (1); *fărîmă* (1); *fărîmitură* (1); *hrincă* (1);
- produse alimentare: *unt* (3); *ouă* (1); *margarină* (1); *pateu* (1); *smîntîină* (1); *muștar* (1); *miere* (1); *făinoase* (1);

Asociațiile paradigmatică (453) depășesc aproape dublu numărul asociațiilor sintagmatice (200). A se vedea Fig. 1:

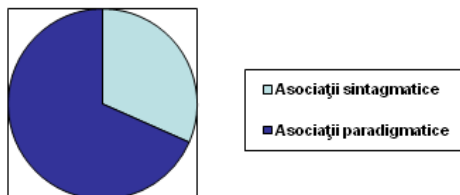


Fig. 1. Raportul cantitativ între asociațiile sintagmatice și cele paradigmatică

Analiza reacțiilor ne permite să facem cîteva aprecieri în legătură cu noțiunea de pîine în viziunea românilor. Studiul nostru ia în considerație cel mai larg cadru de antropologie culturală¹³, prin punerea în valoare a cadrelor cognitive și a modelelor culturale sedimentate în limba

¹¹ În conformitate cu opinia lui Iu. Karaulov, stabilitatea relativă a capacității lingvistice a vorbitorilor nativi (de exemplu, vocabularul, ierarhia de valori, valențele lexicale) poate servi drept bază pentru descrierea conștiinței de masă în societatea românească în următorii 20-30 de ani, adică pentru perioada cînd respondenții de azi vor constitui nucleul activ al societății (*ibidem*).

¹² Respectînd tradiția modelării cîmpului asociativ, la început se prezintă cuvintele-reacții ce apar mai des (numărul reacțiilor e indicat între paranteze), constituind nucleul cîmpului asociativ, după care se indică cuvintele apărute mai rar ca reacții la stimulul respectiv – periferia cîmpului asociativ.

¹³ Vom încerca să supunem analizei conceptul de *pîine* din optici diferite: lingvistică, istorică, folclorică, etnografică etc.

română în raport cu noțiunea de *pîine*. Or, e de netăgăduit consecvența cu care românul a reluat din an în an cultura grîului, adăugîndu-i permanent noi valențe, oglindite în datini și credințe. Fiind una din ocupațiile de bază a românului, creșterea pîinii a favorizat perpetuarea în timp a unor tradiții foarte bogate și expresive. Produs final al ciclului agrar, pîinea este un aliment ne-lipsit în obiceiuri, e un simbol central al credințelor și ideilor religioase, ceea ce ne dă temeii de a recunoaște existența unei „civilizații a pîinii la români”¹⁴.

În uzul lexical românesc au existat două cuvinte ce nominalizează același aliment – *pîine* de origine latină și *pită* de origine neogreacă, folosit cu aceeași semnificație și la greci, macedonieni, unguri, bulgari, sîrbi, calabrezi¹⁵. Actualmente, vorbitorii dau preferință unității lexicale *pîine*, deși *pită* rămîne a fi cunoscut și întrebuițat (cf. *pită* – 4).

În mentalitatea românului *pîinea* se înscrie într-o axiologie a binelui. Cercetătoarea O. Văduvă menționează, în acest context, că „nici un alt element al culturii materiale nu concentrează o bogăție mai mare de semnificații, nici unul nu incifrează mai multe simboluri cu sens în exclusivitate benefic” (Văduva 1981: 57). Așadar, pîinea la români este investită cu un potențial benign. În virtutea faptului că a fost consacrată la origini, pîinea ajunge chiar să întruchipeze divinitatea (*Dumnezeu* – 1, *Hristos* – 1, *sfînt* – 2, *creștinism* – 1), focalizînd vectorii valorici ai societății (cf. *viață* – 8, *pămînt* – 1, *părinți* – 2, *casă* – 5). Muncile agrare, avînd în centru cultivarea grîului, activitățile de modelare a produselor obținute din el, ce finalizează cu coptul și consumarea pîinii, devin ritualuri cu implicații mitice și sacre, iar pîinea căpătă un statut semiotic înalt și unic. Iată de ce nu era permis ca nici fărîmiturile de pîine să se risipească în locuri impure: „Dacă mîncînd pîine, cad fărîmături, strînge-le și le azvîrle în foc, că acolo e loc curat, nu le călca în picioare, că păcătuiești” (apud Chivu 1997). Așa ne explicăm reacțiile asociative *fărîmitură* – 1, *fărîmituri* – 1.

Fiind considerată sfîntă și acceptată drept obiect de cult în biserica ortodoxă, pîinea e capabilă de virtuți sacre, făcînd mărturia temeiurilor mitice ale spiritualității populare. Sacralitatea ei la români e determinată nu doar de argumentul economic – grîul fiind un aliment vital – dar și de credința în originea dumnezeiască a grîului. Această atitudine e specifică și altor popoare. Norvegienii, bunăoară, își feresc copiii nou-născuți de duhuri necurate prin faptul că le pun pe piept o bucată de pîine. Pentru că o consideră sfîntă, francezilor nu le este permis a pune pîinea cu fața în jos. La o serie de popoare nu este permis a tăia pîinea cu cuțitul, ci doar a o rupe cu mîna. Reacția *mînă*, atestată pentru stimulul *pîine*, ar putea fi motivată și prin faptul că aluatul pentru pîine se frămîntă cu ajutorul mîinilor, spre deosebire de alte popoare, de exemplu egiptenii, despre care Herodot menționa că „este o particularitate egipteană a se frămînta lutul cu mîinile, iar aluatul pentru pîine cu picioarele”, întrucît grîul era considerat prea curat (cf. Strabon 1983: 498).

O reacție firească pentru *pîine* este la români și *grîu* vizavi de alte popoare, bunăoară evreii au cunoscut și pîini mici de orz, coapte din aluat dospit pe un cuptor primitiv (acoperite cu cenușă pe o lespede de argilă fierbinte) (cf. Drâmba 1987: 180). În acest context, Iu. Chivu menționa: „Grîul este o cereală binecuvîntată să poarte chipul Mîntuitorului pe fața bobului său” (Chivu 1997: 61).

Atît cultivarea grîului, cît și prepararea pîinii din făina lui reprezintă munci îndelungate și grele (cf. *muncă* – 2, *greu* – 1). Efortul dat e circumscris, în unele legende românești, într-o imagine cosmică, în care întreg pămîntul se ține pe două pîini. Din cele mai vechi timpuri, pîinea a fost considerată de români drept „cîntea mesei” și a presupus o viață spirituală dozată în restricții și interdicții, ce exprimă coordonatele și profunzimea cultului și consecvența lui în timp (cf. *foame* – 15, *foamete* – 1, *post* – 1).

Dincolo de proprietățile ei nutritive, omul investește pîinea cu multiple sensuri, ridicînd-o la rang de simbol, de aceea, deși e concepută ca element nutritiv (cf. *mîncare* – 129, *hrană* – 53), consumul ei e strict reglementat (în mentalitatea românului, în special cea arhaică), în mare parte de cea tradițională, de prescripții ce asigură ordinea lumii, a cosmogoniei ce realizează legătura dintre om, pe de o parte, și societate și chiar univers, pe de altă parte. Astfel, consumul zilnic al pîinii era însoțit tradițional de rugăciunea „Tatăl nostru”, ce scoate în relief valoarea spirituală a

¹⁴ Afirmația e cu atît mai justificată dacă ne gîndim că acest cult al pîinii implică o bază materială (unelte, agregate).

¹⁵ Despre vechimea acestui termen denotă faptul că în India se consuma o lipie din orez numită *pith*, iar în Vede, printre cei 3 399 de zei figurează și „dulcele zeu Pita”, care îngrașă corpul (Шахнович 1971: 55).

pîinii, relevînd semnificația ei ca hrană a trupului, dar și semnificația ei ca hrană a sufletului (cf. *cea de toate zilele* – 3).

Ca element axiologic străvechi al culturii românești, pîinea se prezintă sub formă de pupăză (cf reacția *pupăza* – 2) și colac (cf. reacția *colac* – 5). Pupăza, după cum menționează V. Buzilă, reprezintă „pîinea ce poartă numele unei păsări profane, materializată în aluat sacru, avînd forma oval-alungită, avimorfă și antropomorfă, reprezintă o simbioză culturală exclusiv românească” (Buzilă 1999: 106-107).

În ceea ce privește colacul, menționăm că în fiecare pîine împletită din cîteva vițe se conține ideea de spirală, *alias* modelul drumului spiralic al vieții. De aici și întrebuițarea colacilor în ritualuri specifice tuturor celor mai importante momente ale vieții omului: nașterea (cumetria), căsătoria (nunta) și moartea (înmormîntarea). Așadar, „colacul, susține V. Buzilă, este o formă generalizată în tot spațiul cultural românesc în toate obiceiurile legate de vîrstele omului și cele de peste an” (*idem*: 178). Cu toate că unii specialiști au încercat să explice utilizarea pîinii la înmormîntare prin relația existentă între cultul morților și obiceiurile de fertilitate agrară, specifice popoarelor de agricultori, considerăm explicația dată nejustificată. Bunăoară, slavii, deși vechi agricultori, nu cunosc obiceiuri legate de pîine la înmormîntare. Ca reacție pentru stimulul *pîine* apare, relativ frecvent, unitatea lexicală *masă* (10). Menționăm că aranjarea pîinii pe masă reprezintă un specific românesc de modelare a spațiului: la nuntă sau la obiceiuri de peste an sînt actualizați, în speță, parametrii orizontali ai spațiului mesei, în ceremonialul funebru sînt relevați acei parametri ce corelează verticala lumii: „Prin pomii fixați în mijlocul pîinilor, subliniază, în această ordine de idei, V. Buzilă, se fortifică, se amplifică potența de cosmogonizare a acestui text complex de obiecte” (*idem*: 197). Or, cultul morților și al strămoșilor e definitoriu pentru cultura românească.

Colacul este nelipsit în spațiul românesc și în cadrul sărbătorilor de peste an, precum ar fi, bunăoară, Crăciunul. Și aici el simbolizează cercul, relevînd prin acest izomorfism reprezentarea arhaică inelară a timpului, caracteristică gîndirii vechi – timpul ciclic. Astfel, colacii reprezintă simboluri ce marchează pragurile timpului: începutul și sfîrșitul unei etape, potențate simbolic de pîine (cf. *începutul și sfîrșitul* – 2). În această ordine de idei, V. Buzilă afirmă: „Pîinea întruchipează și timpul, și soarele ca principal axator al lui. Odată cu timpul sînt reactualizate toate tipurile evolutive ale pîinii” [...], iar (*idem*: 241). Semnificativ e și faptul că numele sărbătorii de Crăciun coincide, în cultura românească, cu cel al pîinii principale din obicei – crăciunelul – „ceea ce demonstrează integritatea elementelor implicate în această structură, iar complexul funcțiilor, exercitate de această pîine și derivatele ei de la solstițiul de iarnă pînă la echinocțiul de primăvară, optează pentru vechimea datinii, a ocupațiilor agricole în acest spațiu, dar și pentru unitatea culturii românești axată pe valorile pîinii” (*ibidem*). Așadar, concluzionează Iu. Chivu: „Existența unor zeități străvechi la poparele învecinate și la cele cu implicații în etnogeneza românilor, precum și îndelungata tradiție în cultura grîului, ca plantă cerealiară venerată, alimentează schematismul unei gîndiri matriciale, capabilă să conțină și să susțină, în timp ciclic, un calendar cu sărbători apotopice și propițiatorii, iar în timp rectiliniu – rituri de asigurare sau de însoțire (de petrecere a vieții) [...], cînd pîinea își transferă virtuțile asupra omului, în general” (Chivu 1997: 149).

În toate schimburile practicate de comunitatea tradițională în cadrul diferitelor obiceiuri este de nelipsit darul alimentar: pîinea intrînd în componența tuturor darurilor și avînd cea mai mare frecvență (cf. *dar* – 3). În experiența mai multor popoare, pîinea e un simbol al vieții cu multiple conexiuni în cosmogonia populară și e considerată un dar al zeilor, la fel precum și în cultura românească ea apare ca un dar divin (cf. Chevalier 2009: 115). Gîndirea românului a generat o multitudine de simboluri în ceea ce privește pîinea, perpetuate prin intermediul obiceiurilor și al ritualurilor.

Iată de ce în cultura noastră e foarte frecventă paralela dintre om și pîine, determinată de actul primordial: „Dumnezeu a vrut să fie pîinile curate ca și oamenii să fie curați, dar Necuratul a semănat sămîntă rea [...]. De atunci oamenii sînt buni ca grîul și răi ca neghina” (*apud* Buzilă 1999: 44). Asimilată vieții umane, pîinea devine un etalon de apreciere a oamenilor. Elocvente, în acest sens, sînt proverbele: *Un om ca o pîine; un om ca o pîine de grîu* sau *un om ca pîinea cea caldă*, ce reprezintă această identificare de valori. Expresia bucovineană *a face împreună o pîine* înseamnă „a crea o familie”; în Transilvania *a trăi dintr-o pîine* are înțelesul „a trăi într-o

familie”. *S-a tăiat hrinca de la pâine* are și sensul de „a se despărți de familie, a se căsători”. Astfel, ne asociem opiniei Varvarei Buzilă, care consideră că „în cultura tradițională românească viața grîului, viața naturii și viața omului au fost asimilate într-un concept unic” (Buzilă 1999: 289).

Faptul că pâinea comportă multiple conotații valorice de ordin etnic este confirmat și de o serie de proverbe ce conțin în structura lor această unitate lexicală. Cf. *a-și cîștiga pâinea*, utilizat în sensul de „a-ți asigura traiul”; *a pune* (sau *a băga*) pe cineva *în pâine* (sau *în pită*) „a da cuiva o funcție, o slujbă”; *a scoate* (sau *a da*) *afară din pâine* „a da pe cineva afară din serviciu”; *a da cuiva o bucată de pâine* „a-l ajuta”. Și în vorbirea cotidiană unitatea lexicală dată capătă diverse semnificații: bunăoară, copiilor li se aduce *pâine de la iepure*. Unii oameni mănîncă *pâine albă*, *alias* „o duc bine”, alții însă mănîncă *pâine neagră*, unii preferă *pâine cu lapte*, alții însă – răbdări prăjite; cu toții recunoaștem că *pâinea-i amară* cînd ești printre străini ș.a.m.d.

O reacție asociativă frecventă pentru stimulul *pâine* este și *sare* (*sare* – 8, *pâine* și *sare* – 2) cu care apare adesea în structura expresiilor frazeologice: *a ieși înaintea cuiva cu pâine și cu sare* „a întimpina pe cineva cu cele mai reprezentative roade ale pămîntului, exprimîndu-i sentimente de prietenie, de recunoștință, supunere și acceptare”; *a mînca pâinea și sarea* cu cineva „a trăi și a împărți cu cineva aceleași necazuri și bucurii”; *a mînca pâinea și sarea* cuiva „a fi în slujba cuiva și a fi plătit de acesta”; *a nu gusta nici sare cu pâine* „a fi foarte zgîrcit” etc.

Unul din sensurile figurate ale unității lexicale *pâine* este „viață, existență; slujbă” (cf. *viață* – 8, *trai* – 1, *trăire* – 1, *veșnicie* – 1), confirmat și de o serie de expresii stabile: *a da cuiva o pâine* „a-i da posibilitatea de a se hrăni, de a se întreține”, *a băga pe cineva în pâine* „a angaja într-o slujbă”, *a scoate pe cineva din pâine* „a da afară din slujbă”, *a-și pierde pâinea* „a rămîne fără serviciu” etc.

Trebuie să menționăm că în urma EA am relevat și reacții ce denotă o viziune și o înțelegere contemporană a fenomenului *pîinii*, marcată de pragmatism (cf. *calorii* – 1, *kilograme* – 1, *îngrășare* – 1, *dietă* – 1, *sănătate* – 1 etc.).

Alegerea pîinii drept produs alimentar de bază ce însoțește desfășurarea riturilor e consecința unui lung proces de discernere a valorilor și a recuzitei simbolice, prin a căror sincronizare se menține vivacitatea culturii românești. Pâinea – instrumentul de bază al sistemului alimentar – comportă o conotație valorică de ordin etnic. Riturile pîinii sînt expresia specificului național. Metoda EA ne-a permis să relevăm felul cum se modelează pâinea, ce sensuri îi sînt atribuite, în ce relații este implicată și în ce măsură valorifică ea structura lumii. Reacțiile asociative pe care le-am consemnat pentru stimulul *pâine* ne demonstrează faptul că pâinea e profund etnică în ipostază de aliment ritual, de simbol obiectivizat, ce focalizează toți vectorii valorici ai societății. Asociațiile relevate ne dovedesc faptul că sntem în fața celui mai vechi cult, caracterizat printr-o puternică marcă a originalității românești, de aceea ne asociem opiniei exprimate de I. Popescu-Sireteanu: „Pâine este un cuvînt de primă trebuință în limbă. El ne însoțește pînă la capătul vieții, generație de generație, așa cum albia însoțește apa în drumul ei fără sfîrșit. El este cîntecul care leagăna ființa omenească și îi dă puteri de zbor nemărginit, astfel încît pâine nu reprezintă doar un cuvînt, ci și o concepție asupra vieții și muncii noastre” (Popescu-Sireteanu 1995: 198).

Bibliografie:

1. Buzilă, V., *Pâinea – aliment și simbol. Experiența sacrului*, Chișinău, Editura Știința, 1999.
2. Chevalier, J.; Gheerbrant, Al., *Dicționar de simboluri, mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, figuri, culori, numere*, București, Artemis, vol. II, 2009.
3. Chivu, Iu., *Cultul grîului și al pîinii la români*, București, Minerva 1997.
4. Drâmba, O., *Istoria culturii și civilizației*, București, Editura științifică și enciclopedică, vol. I, 1987.
5. Popescu-Sireteanu, I., *Cuvinte românești fundamentale*, Iași, Bucovina (vol. I), 1995.
6. Savin, P., *Universul din lingură. Despre terminologia alimentară românească*. Iași, Institutul european, 2012.
7. Strabon, L., *Geografia*, București, Editura științifică și enciclopedică, vol. III, 1983.
8. Văduva, O., *Repere simbolice în cultura populară – pâinea și alte modelări din aluat*, în REF, tom. 26, nr. I, București, 1981.
9. Караулов, Ю. Н., *Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности*. în Русский ассоциативный словарь. Книга 1. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть I / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф., Тарасов, Н. В., Уфимцева, Г. А., Черкасова, Москва, Изд-во «Помовский и партнеры», 2011.

10. Стернин, И. А., *О национальном коммуникативном сознании* // Лингвистический вестник. Вып. 4, р. 44-51, 2002.
11. Фрумкина, Р.М., *Психоллингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем* // https://www.google.ru/?gws_rd=ssl#newwindow=1&q=%D1%84%D1%80%D1%83%D0%BC%D0%BA%D0%B8%D0%BD%D0%B0
12. Шахнович, М.И., *Первобытная мифология и философия*, Л., Наука, 1971.

TERMENI CROMATICI DERIVAȚI DE LA NUME DE REALII

Svetlana STANȚIERU, *lect. sup. univ.*,
 Aurelia BÎRSANU, *lect. sup. univ.*,
 Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Motto: *Dintre toate calitățile despre culoare este cel mai dificil de vorbit.*
 (Aristotel)

Resumé: *Les hommes ont besoin de couleur. Le monde d’image qui est composé par une diversité des formes de couleurs représente un moyen de communication.*

«La faim» de couleur est prononcé. Cette «faim» explique l’apparition de nouvelles moyens pour exprimer les nuances de couleurs, comme: limoniu, toporășiu, scorțșioriu, corbiu, lemnii, cînepiu etc.

Mais, dans la communication on a besoin d’exprimer les nuances spéciales qui provoquent l’apparition de ces mots dérivés du nom de l’objet qui a cette couleur.

Mots-clés: *chromatique, réel, nomination, dérivation, champ sémantique.*

Deși interesul pentru termenii cromatici nu mai constituie o noutate în lingvistica românească, atestăm noi și varii aspecte în abordarea cromaticii, ceea ce demonstrează complexitatea fenomenului dat. Cercetătoarea Angela Bidu-Vrânceanu opinează că lucrările existente arată că sistemul lexico-semantic al numelor de culoare în limba română este unul complex, atât prin numărul mare de lexeme identificate, cât și prin existența așa-numitelor „zone limitrofe” între mai multe câmpuri semantice (Bidu-Vrânceanu 1976).

Conceptul de *cromatică* desemnează *arta, meșteșugul de a prepara și de a folosi culorile*. Imaginile cromatice sînt rezultatul percepției individuale a creatorului, iar polisemantismul cromatic derivă din viziunea proprie asupra universului material și spiritual.

Sorin Stati, în *Douăzeci de scrisori despre limbaj*, afirmă: „toți oamenii normali văd culorile la fel. Ei pot distinge nuanțe cromatice foarte multe, dar au la dispoziție, pentru a le clasa lingvistic, un stoc de cuvinte mic, cum sînt roșu, verde, negru etc., la care se adaugă termenii cu rezonanță metaforică: *vișiniu, cărămiziu, ruginiu, liliachiu, cafeniu* etc. Numărul cuvintelor ce se pot crea astfel, plecînd de la comparația cu fructe și alte obiecte, este desigur foarte mare și oricînd cineva poate adăuga elemente noi la inventarul existent și consacrat. Faptul acesta l-a determinat pe John Lyons, un eminent semantician englez, să afirme în cartea sa *Semantica structurală* (1964) că într-o limbă, de pildă în engleză, „cîmpul”, zona continuă a culorilor, poate fi divizat *la nesfîrșire* cu ajutorul cuvintelor” (Stati 1973: 110).

În urma consultării dicționarului românești, constatăm că și în limba română „termenii cromatici formați de la numele unui obiect, la care se adaugă un sufix, de obicei *-iu*” (*zmeuriu* = *zmeură* + *-iu*, *lemnii* = *lemn* + *-iu*, *corbiu* = *corb* + *-iu* etc.) sînt destul de numeroși (am înregistrat un (sub)ansamblu de 110 termeni, vezi *Anexa*). În demersul nostru vom cerceta termeni derivați din (sub)ansamblul numelor de culori și anume numele obiectului / referentului X + un sufix (*-iu, -os* etc.).

Cu referire la subiectul în discuție, cercetătorii Angela Bidu-Vrânceanu și Ion Coteanu stabilesc două tipuri de relații: 1) raporturi de desemnare, ceea ce ar reprezenta structura referențială și 2) raporturi de semnificație (zona propriu-zis structurală) (Coteanu, Bidu-Vrânceanu 1975: 226).

În demersul nostru, vom supune analizei termenii ce au la bază numele de culori moștenite din latină (alb, negru, verde, roșu, galben, albastru, numite și *culori-prototip, culori de bază / primare*) și culorile *maro* și *sur/gri*. Primele – cele șase cuvinte cromatice – sînt considerate în cercetările semantice consacrate fenomenului „culoare” din limba română termeni fundamentali ai paradigmatelor cromatice sau cuvinte-axiomă, în sensul că toate celelalte unități lexicale care exprimă ideea de culoare se raportează din punct de vedere semantic, în primul rînd, la acestea. Culorile *maro* și *gri* sînt culori rezultate din suprapunerea unor culori, dar care grupează în jurul

lor de asemenea o serie cromatică bogată, prin raportare la diferite realii. Silvia Pitiriciu afirmă că „definițiile termenilor cromatici includ reprezentarea unui obiect concret, a cărui caracteristică este culoarea respectivă. De aceea aspectul referențial este foarte important în descrierea numerelor de culori. El este și cel care facilitează învățarea termenilor cromatici” (Pitiriciu 2009: 115).

Ne-am referit în cercetarea noastră, în special, pornind de la definițiile culorilor primare atestate în dicționarele românești. Astfel, dacă **alb** este explicat, de exemplu, „care are culoarea albă a zăpezii sau a laptelui” cu referire la „obiecte, plante sau părți ale lor, părți ale unor ființe etc.” sau cu referire nemijlocită „despre culori” – „ca zăpada, ca laptele” (DEXI 2007: 44), atunci vorbitorul va asocia foarte ușor, prin analogie / sugestie, culoarea *albă* cu argintul, brânza, colilia, fildeșul, laptele, lilia / crinul, marmura, smântîna, varul etc., creînd derivate-nume de culoare de la obiectul concret de la al căror nume s-au format: *argintiu* „de culoarea argintului; alb-strălucitor”, *brînziiu* „de culoarea brânzei; alb”, *coliliu* „de culoarea coliliei; alb ca colilia”, *fildeșiu* „de culoarea fildeșului; alb-mat”, *lăptos* „de culoarea sau cu aspectul laptelui”, *lilial* „de culoarea crinului alb; alb-strălucitor”, *mărmuriu* „alb ca marmura”, *salcîmiu* „de culoare albă-gălbuie, ca florile salcîmului”, *smîntîni* „de culoarea smîntîinii; alb-gălbui”, *văros* „de culoarea varului; alb-murdar; albicios” etc.

De viabilitatea acestor formații în limba română ne convingem lecturînd operele scriitorilor români. Propunem, în acest sens, cîteva exemple excerptate din opere literare românești:

„Blonziu aleargă cu brațele îndoite sportiv, însuflețite de o bîțîială sincopată: bicepsii îmboșoșați, jumătate arămii – jumătate *brînzii*, amintesc de o pereche de sîni abia înmuguriți, mîngîiați de soare peste sutien.” (Radu Aldulescu, *Sonata pentru acordeon*, p. 176); „Părintele Atanasie trecu degetele prin caierul *coliliu* al bărbii.” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, II, p. 264); „Rochia străvezie îi dezmiardă trupul. Gulerul de fir brodat cu pietre scumpe se răsfrînge pe umerii *fildeșii*, iar în față i se odihnește pe sîinii rotunzi ca două portocale.” (Liviu Rebreanu, *Adam și Eva*, p. 89); „<...> oameni înalți și bălani din ținuturile baltice, figuri de mongoli de la marginea Tibetului, un caucazian cu figura albă, feminină, și cu ochii și părul brun în fața *lăptoasă*, ca tipurile reprezentative de rasă albă din atlasurile geografice...” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, I, p. 229); „Un om înalt îmi făcea semne. Sta cu spatele lipit de fațada unei case și statura abia i se deslușea pe fundalul *văros*.” (Mircea Ciobanu, *Martorii*, în *martorii. epistole, tăietorul de lemne*, p. 154).

Negru, definit în DEXI: „care nu reflectă lumina, absorbînd-o în întregime; care are culoarea cea mai închisă; de culoarea funinginii, a cărbunelui” (DEXI 2007: 1240) constituie una dintre culorile ce are o „prezență” mai mult decît de invidiat în realitatea extralingvistică, dar și pe dimensiune „simbolică”, relevată fiind prin multiplele nuanțe, tonalități, care, evident, permit luxul unei exacte exprimări. În această ordine de idei, prezentăm șirul sinonimic al lui *negru* prin derivatele de la nume de realii: *cărbuniu* „de culoarea cărbunelui; negru-cenușiu”, *cerneliu* „de culoarea cernelii¹⁶, negru”, *corbiu* „care are culoarea penelor de corb; negru ca pana corbului”, *funinginiu* „de culoarea funinginii (negru); funinginos”, *noptos* „de culoarea nopții; negru”, *păcuriu* „de culoarea păcurii; negru”, *pămînteniu* / *pămîntiu* „care este de culoarea pămîntului; cadaveric; livid”, *porumbiu* (reg.) „de culoarea porumbei; negru-vinețiu”:

„<...> țîpătul / ca o țîșnitură de cremă *cărbunie* / eruptă din tubul nimerit întîmplător / sub călcîiul gheței căreia / îi faci luciu...” (Leo Butnaru, *Paradoxalul raport dintre neagreabil și desăvîrșit*, în *Puntea de acces*, p. 135); „Ajuns iar și iar la fîntînă, tot așteptam să-l văd pe meșter în ușa morii – bărbat cu mustață, neobișnuit de lat în spete, cu mîini lungi și grele, care se agitau de fiecare dată cînd vorbea cu noi, cei veniți la dînsul cu ideea de «proiect», față colțuroasă și arsă de soare, nas mare, borbănos, ochi căprui, dinți puternici de om sănătos, păr des, *corbiu*...” (Andrei Burac, *Între somn și veghe*, p. 38); „Ochii nu mai aveau acea sălbatică și *noptoasă* strălucire, în adîncimea căroră fulgera întunecosul amor și întunecoasa dorință... ci, limpeziți, nespuse de adînci, te-ai fi uitat zile întregi în ei.” (Mihai Eminescu, *Cezara*, în *Opere*, II, p. 99); „Portăreasa era fericită că îl găsise pe Soso, iar Angelo era la fel de fericit că dăduse sub perna sa de cămașa de mătase rubinie, chilotul pletoric și sîngeriu și sutienul *păcuriu* ale Georgianeii, care-i sugerau că fata e pe undeva pe aproape și că, în curînd, urma să deschidă ușa și să dea năvală în încăpere.” (Dumitru Crudu, *Măcel în Georgia*, p. 181); „Cînd ai plecat, / buzele tale *pămîntenii*

¹⁶ Cernelă (reg.) „culoarea neagră cu care se vopsesc materiile textile și părul; negreală”.

au sărutat pentru prima dată / pământul, / pe mine vreau să mă săruți din fiecare petală.” (Vasile Iftime, *Duminica fiului rătăcitor*, în *Fluturi în cutia poștală*, p. 50); „Pe chipul lui pământiu sticleau bolnăvicios doi ochi încadrați de rame vineții.” (Oleg Serebrian, *Cîntecul mării*, p. 320).

Albastru este definit „care are culoarea cerului senin, a mării” (DEXI 2007: 44). Prin urmare, poate fi definit și prin raportare la alți referenți de culoare *albastră*, creînd derivate de la aceștia: *azuriu* „care este de culoarea cerului; albastru-deschis, ca azurul”. Dat fiind că **albastru** este definit „în unele dicționare mai vechi ca o nuanță mai deschisă a culorii vinețe” (*vinăt*, adică „albastru mai închis”), vom include aici și: *liliachiu* „de culoarea florii de liliac”, *micșuniu* „de culoarea micșunelei; violet”, *pătlăginiu* „de culoarea pătlăginei; vînat; violet-închis”, *siniliu* „de culoarea sinelii; albastrui; albastru-palid; ultramarin”, *pruniu* „de culoarea prunii; vinețiu”, *stînjeniu* „care este de culoarea stînjeneului”, *toporășiu* „de culoarea toporașului; violet”, *vioriu* „care este de culoarea viorelelor; violet-deschis; liliachiu” etc.:

„În nemărginire sub cerul *liliachiu*, ieșea câteodată un vultur și plutea în razele calde, pe vînturile ușoare, ca pe o apă.” (Mihail Sadoveanu, *întîia iubire*, în *întîia iubire*, p. 17); „Cînd fu la o distanță oarecare de ascunzătoarea lui Păturică, acesta deosebi într-însa un june ca de douăzeci și cinci de ani, cu anterior de șamalagea morico, cu fermea de croazea pembe, încins cu un șal *pătlăginiu* și legat la cap turcește cu un taclit în vîrgulițe.” (Nicolae Filimon, *Ciocoi vechi și noi*, p. 74); „– Copiii mei vor trebui să-mi vorbească limba, zîmbi el fără nicio intenție, privind departe peste orașul *siniliu* de la aerul de dimineață.” (Vlad Grecu, *Unde-s zeii popoarelor învinse*, p. 86); „stam în bucătărie pe un pat acoperit cu macat / *stînjeniu* din lînă de oi toarsă de bunica / rășchiată de mine vopsită și țesută de mama” (Maria Șleahțiți, *dumnezeu n-a murit*, în *Oleandrii mă strigă roz*, p. 47).

Galben este definit „de culoarea aurului, a lămîii etc.” (DEXI 2007: 781). În sfera semanticii, termenul *galben* a dezvoltat o sinonimie bogată. Astfel, lucrările lexicografice înregistrează o serie de sinonime din diferite registre stilistice ale limbii: *alămiu* „de culoarea alamei; galben-lucitor; galben-auriu”, *auriu* „de culoarea aurului; galben-lucitor”, *caisiu* „de culoarea caiselor; galben-deschis”, *ceriu* „de culoarea cerii; galben-închis”, *chihlimbariu* „de culoarea chihlimbarului; galben; gălbui”, *duziu* „de culoarea dudgei”; galben”, granguriu „galben ca la grangur”, *lemniu* „de culoarea lemnului”, *limoniu* „de culoarea lămîii; galben”, *lutos* „care are culoarea lutului; galben-roșcat; cafeniu”, *mestecăniu* „galben-deschis, ca frunza de mestecăn”, *mieriu* „de culoarea mierii; gălbui”, *morcoviu* „de culoarea morcovului; galben-portocaliu”, *năutiu / nohutiu* „de culoarea semințelor de năut; gălbui”, *nisipiu* „de culoarea nisipului; gălbui”, *portocaliu* „de culoarea portocalei coapte; galben-roșiatic; oranj”, *șofrăniu* „de culoarea șofranului; galben-deschis”, *untdelemniu* „care are culoarea untdelemnului; gălbui”:

„Era în octombrie. Un octombrie *auriu*. Și marea era *aurie*.” (Irina Egli, *Pămînt pustiu*, p. 28); „În răstimpul cît sorbea pe îndelete, cu înghițituri mici lichidul *chihlimbariu*, el scoase dintr-o geantă cinci pachete de bancnote roșii, le desfăcu și, rîzînd în hohote de om beat, începu să le arunce peste dînsa...” (Nicolae Rusu, *Ploaia de aur*, în *Ploaia de aur*, p. 192); „Privește, după hornuri, sus în dreapta / E turnul *lămîiu* cu verde treaptă...” (Leonid Dimov, *Basorelieful*, în *Carte de vise*, p. 276); „În cellalt unghi era așezat un dulap prin ale cărui sticle se vedeau o mulțime de ciubuce de antep și de iasomie, cu imamele de chihlimbar *limoniu*, iar mai sus, pe o despărțire făcută într-adins, se vedeau o mulțime de feligene pentru cafea, cu zarfurile lor de argint, și cîteva chisele de dulceață.” (Nicolae Filimon, *Ciocoi vechi și noi*, p. 34); „Cu vocea gata să spulbere în cioburi paharele cu vin *mieriu*, păstorul Putnei cîntă despre «țara» lui înzăpezită de ierni lungi...” (Gheorghe Tomozei, *Miradoniz*, în *ALTAİR. Poezii. Miradoniz*, p. 313); „Și poate unde el era atît de sfîrșit de puteri după operație, neajutorat, și ea își exercita meseria pătrunsă de zelul pe care îl dă stîngăcia începătorului și permanenta grijă de a nu greși, și plusul de atenție și compasiune, anume pentru el, felul îndatorat și camaraderesc de a fi, potrivit mai degrabă unei fete urîte, dar ea era bine făcută și simpatică foc, chiar cu părul acela *morcoviu* și plină de pistru.” (Radu Aldulescu, *Sonata pentru acordeon*, p. 280); „Bursuceii fumurii și împuțați, graminelele orbotate pe firioare ca acele, lăpușul, ochi rotund cu genele galbene, sîngele-voinicului, roșu-foc, se amestecă cu sulfina naltă, fragedă și mirositoare, cu pupezele mărunte și conabii, cu ochiul șarpelui ca o pîlnie civită, cu măselarii *năutii*, cu jaleșul aspru și stînjeniu, și cu drăgaica stufoasă, fără foaie, parc-ar fi un pămătuf muiat în gălbenuș de

ou.” (Barbu Delavrancea, *Din memoriile trubadurului*, în *Între vis și viață*, p. 133); „Costum *nisipiu* deci, apoi cravată roșie, apoi șosete de mătase albă, o alură de june sclivisit ai putea spune, dacă silueta nu ar da semne că se îngroașă.” (Gabriela Adameșteanu, *Dimineața pierdută*, p. 268); „Călare pe-un roib *portocaliu* / Sfântul Gheorghe trece pe deasupra patului meu / Cu aureola crăpată și sulita strîmbă hazliu / Înfiptă în limba unui balaur de pleu.” (Ana Blandiana, *Icoană pe sticlă*, în *Centrul singurătății*, p. 124); „Anghelul dădu ușor la o parte plăpumioara, și ea de nor subțire, coborîndu-și picioarele ușor *șofrânii* direct în cipicii pufoși, ca două păpădii nu că mari, ci uriașe.” (Leo Butnaru, *Ruleta românească*, p. 146); „Anica plecă ochii în pământ, roșie mac. Avea ciuboțele cu toc înalt și ciorapi de lînă albă, bariz *untdelemnii* cu flori verzi.” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, II, p. 217).

Verde este definit „care are culoarea frunzelor, a ierbii, a vegetației fragede / de vară” (DEXI 2007: 2160). *Verdele* intră în relație de sinonimie cu derivate de la realii de tipul: *broticiu* „verde ca brotacul; verde-gălbui”, *curechiu* „verde-închis, ca varza”, *fistichiu* „de culoarea fisticului; verde-gălbui”, *măsliniu* „de culoarea măslinii; galben-verzui, bătînd în negru”, *nucăniu* / *nucăriu* (reg.) „de culoarea nukului; kaki”, *smaragdîn* / *smaraldiu* „care este de culoarea smaraldului; verde-deschis”, *stejăriu* „de culoare verzuie, ca frunza stejarului”, *prăzuliu* / *prăzăriu* (reg.) „care are culoarea prazului; verde-deschis, bătînd puțin în galben”:

„Nu vezi că cuconașul ist tînăr te prăpădește din ochi prin mestecănișul ist *broticiu* ca și tulpanul tău” (Calistrat Hogaș, *Pe drumuri de munte*, p. 78); „Sandu deveni pașnic, la el respectul organelor de ordine e bolnăvicios, și-și mută leneș fizicul mai încolo, cu privirea extraordinar de interesată de brichetele dintr-o gheretă, de niște volume groase maronii din vitrina unui anticariat, plus niște ochelari cu rame *fistichii*.” (Stelian Tănase, *Corpuri de iluminat*, p. 140); „În ochii *măslinii* avea oboseala și lîncezeala omului ce-și petrecea vremea numai în brațele femeilor.” (Liviu Rebreanu, *Adam și Eva*, p. 87); „Pe scurt, uite ce-avem noi aici. Și lăbuța lui a tras de pe colțul mesei un fel de catalog, un *Registru* de culoare *nucărie* pe care, cu siguranță, îl mai văzusem undeva...” (Nicolae Popa, *Avionul mirosea a pește*, p. 100); „Împăratul își aduse aminte de copila lui, care, oricît, trebuia măritată, – cu toate privirile ei *smaragdine*.” (Adrian Maniu, *Făt-Frumos și bucătarul*, în *Versuri în proză*, p. 140); „vînătorii de lebede *smaraldii* s-au mistuit / cu tot cu armele lor / în flăcările rugurilor de bivuac” (Nicolae Leahu, *Oniria*, în *Aia*, p. 130); „La țârm, între sălcile mătăsoase, a tras caicul cel mai mîndru din cîte s-au văzut vreodată: vopsit în *prăzuliu*, ca o frunză uriașă plutitoare peste ape cenușii.” (Adrian Maniu, *Caicul verde*, în *Versuri în proză*, p. 129).

Roșu – „care are culoarea sîngelui (sau a rubinului)” (DEXI 2007: 1700), de asemenea dezvoltă o serie sinonimică bogată. Am înregistrat aici culorile: *arămiu* „de culoarea aramei; galben-roșcat”, *căpșuniu* „de culoarea căpșunii; roșu-aprins”, *cărămiziu* „de culoarea cărămizii; roșiatic”, *cireșiu* „care este de culoarea cireșelor coapte; roșu-aprins”, *cîrmîziu* „roș ca cîrmîzul”, *coralin* / *coraliu* „roș ca coralul”, *focos* (rar) „care este de culoarea focului; roșu ca focul; roșu-aprins”, *măliniu* (reg.), *piersiciu* (rar) „de culoarea piersicii; roșu bătînd în violet”, *răsurii* „de culoarea floării de răsură (măceș / trandafir sălbatic); trandafiriu”, *rubiniu* „de culoarea rubinului, roșu-închis; rubinos; vișiniu; purpuriu”, *scorțișoriu* „de culoarea scorțișoarei; roșcat-cenușiu”, *sfecliu* (pop.) „care este de culoarea sfeclei; roșu-închis”, *sîngeriu* / *sîngiu* (reg.) „care este de culoarea sîngelui; roșu”, *stacojiu* / *stacoșiu* (reg.) „de culoare roșu-aprins ca a stacojului sau a racului fiert”, *trandafiriu* „care este de culoarea florilor de trandafir; roz; roșu-deschis”, *vișiniu* „care este de culoarea vișinei coapte; roșu-închis; rubiniu; purpuriu”, *zmeuriu* „care este de culoarea zmeurii; roșiatic”:

„Sevastița ieși de sub pat cu fața *căpșunie*, cu tulpanul strîmb.” (Ionel Teodoreanu, *La Medeleni*, II, p. 237); „Obrajii îi erau acoperiți de o crustă *cărămizie*, părul năclăit devenise cenușiu.” (Rodica Ojog-Brașoveanu, *Bună seara, Melania!*, în *Cianură pentru un suris; Bună seara, Melania!*, p. 258); „Inima începu să-i bată și obrajii prinseră brusc o culoare *cireșie*.” (Rodica Ojog-Brașoveanu, *Bună seara, Melania!*, în *Cianură pentru un suris; Bună seara, Melania!*, p. 305); „Tunica *cîrmizie* de catifea deschisă / Cu ghinde, frunzi de aur la piept și-n giur pe poale, / Cădea pe-o-mbrăcătura colana strîmt pe pulpe, / Pe care coturni bellici roșea pîn' la genuche...” (Ion Heliade Rădulescu, *Mihaida*, în *Poezii. Proză*, p. 47); „Eu te-am scoborît anume între bravii sanchiloți / Să ne fii ca o Mafaldă (Ah, Casandră de n-ai fi...) / Tu, ce zugrăviși cu nouri cerurile *coralii*...” (Mircea Cărtărescu, *Levantul*, p. 173); „Curînd, roiul abstract

din fața mea crescuse, pînă a acoperit emisfera vizibilă, fragmentîndu-se în licurici și luceferi *focoși*, constelații străine și aurore boreale, colorate cu toată gama curbuleului.” (Vlad Grecu, *Unde-s zeii popoarelor învinse*, p. 246); „Într-adevăr, se duse în odaia de alături și se întoarse repede cu un pahar de vin *rubiniu* în mînă.” (Mircea Eliade, *Șarpele*, în *Domnișoara Christina. Șarpele*, p. 243); „Am văzut cum cerul s-a făcut galben-verzui, apoi *sîngeriu*, cum zăpada roză a devenit cenușie.” (Mircea Cărtărescu, *Orbitor*, III, p. 180); „Am rămas cîteva minute privind în lumina tot mai întunecată proteza, pînă cînd, amurgul devenind *stacojiu* ca sîngele venos, aparatul dentar capătă un fel de lumină interioară, de parcă un gaz fluorescent ar fi umplut arcuții gingiilor de camine.” (Mircea Cărtărescu, *Orbitor*, I, p. 48); „De ce nu l-am lăsat în pace, să doarmă somnul adînc, tihnit, în mormîntul *trandafiriu*, cu mireasmă de primăvară și cîntece mute, în care zace adolescența mea dimpreună cu Lotte, de care nu se va despărți niciodată” (Mihail Drumeș, *Elevul Dima dintr-a șaptea*, p. 457); „Căci toți l-au uitat. Însă el, surîzînd sufletește-n azur, nu disperă / Ci-n fiecă zi, copleșit de viziuni, bate cuie în apă / Și bea bulion *vișiniu*, și privește cum trec dirijabile fragede prin atmosferă...” (Emil Brumar, *Melancolia lui Julien Ospitalierul*, în *Fluturii din pandișpan*, p. 50); „Ciudat. Mai ales că paleta asta cosmică îmi sugera o diversitate de flori, fructe și pomușoare: roșeața o vedeam numaidecît *zmeurie*, rozul – *trandafiriu*, iar violetul – *liliachiu*...” (Vlad Grecu, *Unde-s zeii popoarelor învinse*, p. 244).

Maro este definit „care este de culoarea castanei coapte; care este brun-roșcat, castaniu”. Termenii cromatici înregistrați la această subclasă sînt: *cafeniu*, „care este de culoarea cafelei prăjite; maro”, *castaniu* „de culoarea castanei; cafeniu; maro; căcăniu”, *ciocolatiu* / *șocolatiu* (pop.) „de culoarea ciocolatei; cafeniu-închis”, *mahoniu* „de culoarea mahonului; brun-roșcat”, *tutuniu* „de culoarea frunzelor uscate de tutun; cafeniu-verzui”, *ursiu* „de culoarea blăunii ursului; brun-roșcat”:

„De fapt, cred că primul tremur perceptibil – pe care l-am depistat în lichidul *cafeniu* din ceșcuță, în timp ce o duceam spre buze – s-a iscat după descinderea din baie.” (Dan Lungu, *Cum să uiți o femeie*, p. 58); „O față cuminte, cu frunte înaltă, înconjurată de bucle *castanii*.” (Rodica Ojog-Brașoveanu, *Cianură pentru un suris*, în *Cianură pentru un suris; Bună seara, Melania!*, p. 58-59); „Un adolescent într-o geacă de scai *ciocolatiu*, cu o coamă de păr creț înfoindu-se pe ceafă și pe care-l cheamă Petrică.” (Radu Aldulescu, *Sonata pentru acordeon*, p. 216); „În fund e un dulap zbîrcit de lemn *mahoniu* cu o oglindă de ceață în luminiș.” (Ionel Teodoreanu, *În casa bunicilor*, p. 15); „În locul lor sosiră cu negri maci în dinți / Femei întunecate cu gura *tutunie*, / Cu ochi ca alaunul, și au dansat fierbinți, / Și răgușit cîntat-au o tristă melodie.” (Nicolae Labiș, *Pierderile*, în *Albatrosul ucis*, p. 73).

Sur / **Gri** definit drept „de o culoare intermediară între alb și negru sau care rezultă dintr-un amestec de alb și negru; cenușiu” își completează seria cu termenii: *cenușiu* „de culoarea cenușii; gri; bozafer”, *cînepiu* „de culoarea cînepii; cenușiu”, *fumuriu* „de culoarea fumului; cenușiu întunecat; sur-albăstrui”, *lupan* „care este de culoarea blăunii lupului; sur; cenușiu” / *lupiu* (rar) „care are culoarea părului de lup”, *oțeliu* „de culoarea oțelului; argintiu-cenușiu”, *plumburiu* / *plumbiu* (inv.) „de culoarea plumbului; cenușiu; sur”, *prăfuriu* „de culoarea prafului; cenușiu”, *șoreciu* / *șoricu* „care este de culoarea șoarecelui; cenușiu”:

„Purta o rochie *cenușie*, cu un cordon îngust de lac negru, iar din buzunar îi ieșea o batistă verde.” (Rodica Ojog-Brașoveanu, *Cianură pentru un suris*, în *Cianură pentru un suris; Bună seara, Melania!*, p. 159); „Pe tavan zburau răzleți îngeri în sutane roșii și *cînepii*, subțiri și lungi, cu aripi transparente, încît îi vedeai ca pe niște libelule într-un văzduh difuz reverberînd ecouri vagi de curcubeu.” (Radu Aldulescu, *Sonata pentru acordeon*, p. 309); „Cădea o ploaie subțire, sur tremur de toamnă în văzduhul *fumuriu*.” (Ionel Teodoreanu, *La Medeleni*, II, p. 469); „Ochii îi deveniseră de un albastru mat, *oțeliu*, își ținea cu mîna înmănușată, ca o agrafă minunată, mantoul deschiat de nasturi și îi vorbea viu, cu o intensitate nervoasă...” (Camil Petrescu, *Patul lui Procust*, p. 196); „Se întunecase de-a binelea. Cerul era *plumburiu*, jos, și părea neclintit.” (Mircea Eliade, *Noaptea de Sânziene*, I, p. 274); „La picioarele lui, în umbra salcîmilor înalți, dormea satul, stropit cu lumina *prăfurie* a soarelui, ce sta să cadă după deal.” (Pavel Dan, *Priveghiul*, în *Scrieri*, p. 125); „În camera unde zăceam *șoricu* la față și posmăgit erau înșirate vreo șapte mese, la care stăteau vreo zece sau cincisprezece bărbați de toate vîrstele în fața unor foi albe, cu ceasurile de șah în fața lor, așteptînd nu știu ce semnal secret ca să înceapă jocul.” (Dumitru Crudu, *Măcel în Georgia*, p. 255).

Așadar, raportarea la referent ne conduce la ideea că acesta reușește să asocieze în mintea vorbitorului imaginea comprehensibilă a nuanței / culorii redată. Mai mult decât atât, în interiorul acestei clase de derivate se pot face unele distincții semantice dintre termenii frecvent utilizați, care și-au abstractizat sensul, apropiindu-se de cel al unei culori-prototip, cum ar fi *cafeniu*, *cenușiu*, alte formații cu o frecvență relativ mare s-au specializat în identificarea culorii-prototip: *vișiniu*, *zmeuriu*. În fine, există multe formații de acest fel cu frecvență redusă, care desemnează aprecieri cromatice altfel imposibil de exprimat – *pământiu*, *lemnii*, *șoreciu*, *stejăriu*, *mestecăniu* etc. (Bidu-Vrânceanu 1992: 279). O mare parte din aceste derivate au la bază asocieri subiective, astfel *rădăciniu*, *lemnii* etc. pot fi clasificate atât la culoarea *galben*, cât și la cea de *maro*, *negru*, *alb*.

Sigur că, în reprezentarea prin obiect, pot apărea diferențe („aproximări”) ale culorii (între lapte, zăpadă, smântână ș.a. există distincții de nuanță a albului), „când un obiect este calificat însă ca *alb*, detaliile concrete de manifestare a culorii nu mai sînt luate în considerație (Coteanu *et alii* 1985: 140).

Or, în comunicare, apare necesitatea denumirii unor nuanțe aparte, fapt ce condiționează crearea formanților de mai sus, derivați de la numele realiei care „posedă” această nuanță. Față de culorile propriu-zise, constată Florica Dimitrescu, „nuanțele sînt, practic, infinite, pe de o parte prin „degradeurile” fiecăreia și, pe de altă parte, prin combinațiile între diferite culori; este normal ca, odată cu trecerea anilor, „discernerea culorilor” să sufere o anumită evoluție. De fapt, „gama culorilor este un continuum între care nu se pot distinge linii precise de demarcare, iar aprecierile cromatice date de adjective pot fi destul de diferite”¹⁷ (Dimitrescu 2002: 27).

Sursele de inspirație în denumirea culorilor și nuanțelor cromatice sînt:

- Mineralele: *rubiniu*, *cărbuniu*;
- Animalele: *lupiu*, *corbiu*, *rînduniu*, *granguriu*, *ursiu*;
- Vegetalele (arbori, pomi, fructe, legume): *mestecăniu*, *castaniu*, *vișiniu*, *portocaliu*, *morcoviu*;
- Metalele: *auriu*, *argintiu*, *arămiu*, *alămiu*, *plumburiu*, *oșeliu*;
- Fenomenele naturale: *ninsoriu*;
- Produse alimentare: *smîntîniu*, *lăptos*, *mieriu*;
- Alte surse: *cărămiziu*, *muceziu*, *siniliu* etc.

Prin urmare, obiectul este un mijloc de identificare (referențială, ostensivă) a unei culori-prototip (Bidu-Vrânceanu 1986).

O altă caracteristică a derivatelor de la nume de realii este că unele sînt uzuale și apar frecvent în vorbire sau pe paleta unor texte: *arămiu*, *argintiu*, *auriu*, *cafeniu*, *cenușiu*, *fumuriu*, *trandafiriu*, *siniliu*, *vișiniu* etc., altele par să fi ieșit complet din uzul vorbitorilor și scriitorilor de azi, dar cu un pic de efort ne putem da seama ce semnifică: *brîndușiu*, *gălbănușiu*, *lupiu*, *muceziu*, *năutiu*, *rășuriu*, *rînduniu*, *sfecliu*, *stejăriu*, *șoreciu*, *ursiu*, *zărzăriu* etc. Așa se explică de ce unii termeni de acest fel nu apar înregistrați decît în unele dicționare, iar circulația lor reală e discutabilă: *prăzuliu*, *piersiciu*, *cărniiu*, *păcuriu*, *scorușiu*, *aluniu*, *porumbiu*, *broticiu*, *scorțișoriu* etc. Cei mai frecvenți termeni cromatici formați de la numele unui obiect se definesc atât prin una (sau mai multe) din cele șase culori primare, cât și prin obiectul de la al cărui nume derivă.

Firește, inventarierea acestui corpus nu are pretenția de a fi finită, exhaustivă, pornind de la posibilitățile limbii de a da naștere la alte noi și noi creații. Or, lumea obiectelor, foarte bogată cantitativ, „lasă deschisă” lista derivatelor de la nume de realii, pentru că nu există restricții de principiu și, bineînțeles, de imaginație, pentru a forma un asemenea termen cromatic de la numele oricărui obiect¹⁸.

¹⁷ Cu titlu de informare, menționăm: „cu referire la numărul de nuanțe, Kelemen Giuglea constată că textiliștii experimentați disting aproximativ 100 de nuanțe ale culorii negru, tot așa cum medicii stomatologi cunosc nu mai puțin de 25 de nuanțe pentru albul dinților! Astfel, s-a constatat că combinînd diversele grade de saturație și cele 200 de tonalități percepute de un subiect obișnuit, se pot distinge cca 17.00 de nuanțe!” (Dimitrescu 2002: 27).

¹⁸ În opinia lui Michel Pastoureau, societatea este cea care „face” culoarea, o definește și îi conferă sens, îi construiește codurile și valorile, îi organizează practicile și-i stabilește mizele. Problemele culorii sînt odată și pentru totdeauna probleme sociale, deoarece ființa umană nu trăiește de una singură, ci în societate.

Bibliografie:

1. Bidu-Vrănceanu, Angela, *Systématique des noms de couleurs. Recherche de méthode en sémantique structurale*, București, Editura Academiei RSR, 1976.
2. Bidu-Vrănceanu, Angela, *Structura vocabularului limbii române contemporane*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1986.
3. Bidu-Vrănceanu, Angela, *Numele de culori – semantică, lingvistică, semiotică* (I), în *Studii și cercetări lingvistice*, 1992, nr. 3.
4. Coteanu, Ion, Bidu-Vrănceanu, Angela, *Limba română contemporană. Vocabularul*, Vol. II, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1975.
5. Coteanu, Ion, Forăscu, Narcisa, Bidu-Vrănceanu, Angela, *Limba română contemporană. Vocabularul*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1985.
6. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*, Chișinău, Editura Arc: Gunivas, 2007.
7. Dimitrescu, Florica, *Despre culori și nu numai din cromatică actuală* (I), în *Limbă și literatură*, 2002, vol. III-IV.
8. Pitiriciu, Silvia, *Din terminologia cromatică: verde în limba română*, în *Analele Universității de Vest din Timișoara, Seria Științe filologice*, 2009.
9. Stati, Sorin, *Douăzeci de scrisori despre limbaj*, București, Editura Științifică, 1973.

Literatura artistică din care au fost excerptate exemple:

- ADAMEȘTEANU, Gabriela, *Dimineața pierdută*, Iași, Editura Polirom, 2003.
- ALDULESCU, Radu, *Sonata pentru acordeon*, București, Editura Cartea Românească, 2008.
- BLANDIANA, Ana, *Centrul singurății*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2004.
- BRUMARU, Emil, *Fluturii din pandișpan*, Chișinău, Editura Știința, 2008.
- BURAC, Andrei, *Între somn și veghe*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2005.
- BUTNARU, Leo, *Puntea de acces*, Chișinău, Editura Hyperion, 1993.
- BUTNARU, LEO, *Ruleta românească*, București, Editura RAO International Publishing Company, 2010.
- CĂRTĂRESCU, Mircea, *Levantul*, București, Editura Humanitas, 1998.
- CĂRTĂRESCU, Mircea, *Orbitor*, vol. I, București, Editura Humanitas, 2007.
- CĂRTĂRESCU, Mircea, *Orbitor*, vol. III, București, Editura Humanitas, 2007.
- CIOBANU, Mircea, *martorii. epistole, tăietorul de lemne*, București, Editura Minerva, 1988.
- CRUDU, Dumitru, *Măcel în Georgia*, Iași, Editura Polirom, 2008.
- DAN, Pavel, *Scrieri*, București, Editura pentru literatură, 1965.
- DELAVRANCEA, Barbu, *Între vis și viață*, Chișinău, Editura Litera, 1997.
- DIMOV, Leonid, *Carte de vise*, Chișinău, Editura Litera, 1997.
- DRUMEȘ, Mihail, *Elevul Dima dintr-a șaptea*, București, Editura Art, 2009.
- EGLI, Irina, *Pământ pustiu*, București, Editura Humanitas, 2007.
- ELIADE, Mircea, *Noaptea de Sînzien*, I, București, Editura Litera Internațional, 2010.
- ELIADE, Mircea, *Domnișoara Christina. Șarpele*, București, Editura Litera Internațional, 2011.
- EMINESCU, Mihail, *Opere*, II, Chișinău, Editura Gunivas, 2001.
- FILIMON, Nicolae, *Ciocoi vechi și noi*, București, Editura Litera Internațional, 2009.
- GRECU, Vlad, *Unde-s zei popoarelor învinse*, Chișinău, Editura Arc, 2010.
- HELIADÉ-RĂDULESCU, Ion, *Poezii. Proză*, București, Editura Cartex 2000, 2003.
- HOGAȘ, Calistrat, *Pe drumuri de munte*, București, Editura Minerva, 1988.
- IFTIME, Vasile, *Fluturi în cutia poștală*, Iași, Editura Zona Publishers, 2012.
- LABIȘ, Nicolae, *Albatrosul ucis*, Galați, Editura Porto-Franco, 1993.
- LEAHU, Nicolae, *Aia*, Chișinău, Editura Cartier, 2010.
- LUNGU, Dan, *Cum să uiți o femeie*, Iași, Editura Polirom, 2011.
- MANIU, Adrian, *Versuri în proză*, București, Editura pentru literatură, 1965.
- OJOG-BRAȘOVEANU, Rodica, *Cianură pentru un suris; Bună seara, Melania!*, București, Editura Adevărul Holding, 2009.
- PETRESCU, Cezar, *Întunecare*, I, București, Editura Litera Internațional, 2010.
- PETRESCU, Cezar, *Întunecare*, II, București, Editura Litera Internațional, 2010.
- PETRESCU, Camil, *Patul lui Procust*, București, Editura Curtea Veche Publishing, 2010.
- POPA, Nicolae, *Avionul mirosea a pește*, Chișinău, Editura Arc, 2008.
- REBREANU, Liviu, *Adam și Eva*, București, Editura Litera Internațional, 2009.
- RUSU, Nicolae, *Ploaia de aur*, Chișinău, Editura Ruxanda, 1997.
- SADOVEANU, Mihail, *Întîia iubire*, București, Editura Ion Creangă, 1992.
- SEREBRIAN, Oleg, *Cîntecul mării*, Chișinău, Editura Cartier, 2011.
- SERGHI, Cella, *Pînza de păianjen*, București, Editura Litera Internațional, 2009.
- ȘLEAHTIȚCHI, Maria, *Oleandrii mă strigă roz*, Chișinău, Editura Cartier, 2010.
- TĂNASE, Stelian, *Corpuri de iluminat*, Iași, Editura Polirom, 2004.

TEODOREANU, Ionel, *În casa bunicilor*, București, Editura Ion Creangă, 1988.
 TEODOREANU, Ionel, *La Medeleni*, II, București, Editura Litera Internațional, 2009.
 TOMOZEI, Gheorghe, *ALTAÏR. Poezii*, MIRADONIZ, Chișinău, Editura Litera, 1997.

Anexă

Alămiu	Fumuriu	Porumbiu
Arămiu	Gălbănușiu	Prăfuriu
Argilos	Granguriu	Prăzuliu / prăzăriu
Argintiu / argințiu	Lămîiu	Pruniu
Auriu	Lăptos	Purpuraceu
Azuriu	Lemniu	Purpuriu
Bostăniu	Liliachiu	Purpuros
Brîndușiu	Lilial	Răsurii
Brînzii	Limoniu	Rînduniu
Broticiu	Lupan	Rubiniu
Brumăriu	Lupiu	Rubinos
Cafeniu	Lutos	Salcîmiu
Caisiu	Mahoni	Scorțîșoriu
Castaniu	Marin	Scorușiu
Căcăniu	Marmoreean	Sfecliu
Căpșuniu	Marmuriu	Siniliu
Cărămiziu	Măliniu	Sîngeriu
Cărbuniu	Măsliniu	Sîngiu
Cărmii	Mestecăniu	Smaragdin
Cenușiu	Micșuniu	Smaraldiu
Ceriu	Mieriu	Smîntîniu
Cerneliu	Morcoviu	Stacojiu
Ceruliu / ceruleu	Mucezuiu	Stejăriiu
Chihlimbariu	Năuti	Șocolatiu
Ciocolatiu	Ninsoriu	Șofrăni
Cireșiu	Nisipiu	Șoreciu
Cînepiu	Noptos	Toporășiu
Cîrmîzi	Nucăniu / nucării	Trandafiriu
Coralin	Oțeliu	Tutuniu
Coralii	Păcuriu	Untdelemnii
Corbiu	Pămînteni	Ursiu
Corbos	Pămîntiu	Văros
Curechiu	Pămîntos	Vișiniu
Duziu	Pătlăginiu	Zărzării
Fistichiu	Piersiciu	Zmeuriu
Focos	Plumburiu	
Fildeșiu	Portocaliu	

EXPRIMAREA EUFEMISELOR ȘI A POLITEȚII

Oxana CHIRA, lect. univ.,
 Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Zusammenfassung: *Das Nachdenken über Sprache und über Sprachgebrauch ist so alt wie die Sprache selbst. Die systematische Bewegung hin zu einer "politischen Korrektheit" entstand jedoch erst in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts im Rahmen von Antidiskriminierungsbestrebungen. Die Menschen sollen sprachlich aufgrund ihres Geschlechtes, ihrer sexuellen Orientierung, ihrer ethnischen, nationalen Zugehörigkeit, ihrer sozialen Stellung, ihres Alters oder aufgrund einer Behinderung nicht beleidigt und zurückgesetzt werden. Als Euphemismen werden gerne Wörter gewählt, die entweder ein weites Bedeutungsspektrum aufweisen, oder im Gegensatz dazu eine enge, zum Teil fachsprachliche Bedeutung, wie z. B. für schwer erziehbare Kinder gebraucht man verhaltensgestörten Kindern, verhaltensauffälligen Kindern und schließlich verhaltensoriginellen Kindern.*

Schlüsselwörter: *Euphemismus, politische Korrektheit, Sprachgebrauch, Sprachbedeutung.*

În general, eufemismele, deși diferă de la o limbă la alta, de la o societate la alta, trebuie concepute prin prisma particularităților funcționale și individuale, adică a rolului pe care îl joacă

ele în vederea realizării actelor de comunicare. Fără îndoială, eufemismele trebuie să se caracterizeze, întâi de toate, printr-o anume echivocitate, rezervă în discuții, politețe, manipulare, corectitudine politică, ce ar crea premise pentru o înțelegere insuficientă a situației de conflict, o evitare motivată a termenului direct, o camuflare a realității dure etc. Cu alte cuvinte, eufemismele nu satisfac pe deplin exigențele comunicării orale și scrise, cum ar fi exacticitatea, raționalitatea, oportunitatea etc.

Mai mulți cercetători au încercat să propună diferite clasificări ale eufemismelor. Cei mai mulți lingviști au purces la clasificarea eufemismelor, pornind de la aspectele (social, psihologic, lingvistic, pragmatic etc.), pe care le includ eufemismele. A efectuat o analiză a eufemismelor din punct de vedere social A. S. Kurkiev, printre care nominalizează eufemisme care apar din necesitatea exprimării politeții:

- a) eufemisme superstițioase („a fi bolnav” – *a nu se simți bine*);
- b) eufemisme care apar în urma fricii sau a unor neplăceri („a omorî” – *a înlătura*);
- c) eufemisme care apar din milă sau compătimire („bolnav” – *care nu e cu toate acasă*);
- d) eufemisme care apar din cauza pudorii („bastruc” – *bastard*);
- e) eufemisme care apar din cauza politeții („bătrîn” – *în etate*) (Kurkiev 1977: 23-24).

Exprimarea politeții constituie un caz particular de eufemism, care are la origine interdicții străvechi de limbaj, dispărute astăzi în cele mai multe cazuri. Unele curente psiholingvistice susțin că limba modelează gândirea, iar limbajul politic se sprijină tocmai pe această premisă și își asumă rolul de a schimba percepția asupra realităților negative, denumindu-le prin eufemisme. De exemplu, în baza interdicției străvechi apar eufemismele despre moarte: „Mă tem că vin generații care nu vor pricepe nici măcar cât își închipuie că pricep cele de azi. Ieri scuipau în tramvai, mâine vor scuipa pe podeaua navei spațiale. Ieri îl înjurau pe Caragiale, mâine pe toată lumea, înainte să *dispară cu toții în cine știe ce Second Life*” (Cărtărescu 2010: 130).

Ceea ce am vrea să remarcăm, în mod special, e faptul că „tabuul lingvistic reprezintă însă doar un aspect al fenomenului mai amplu numit interdicția de vocabular, care se datorează nu numai unor superstiții, ci și unor rațiuni de natură emotivă sau socială, unor rațiuni de educație, politețe, bune maniere, decență, amabilitate etc.” (Coșeriu 2009: 190).

Deseori, asistăm, la o retabuizare a societății datorată, de această dată, interdicțiilor lingvistice, deci la crearea unor tabuuri artificiale care au loc de la limbă la societate. Limbajul politic tabuizează realității netabuistice, agravându-le prin eufemizarea forțată și prin interzicerea folosirii unor structuri lexicale existente în limbă în mod tradițional: „Alegerile, «primele alegeri libere» – cum le ziceau agitatorii care veneau zilnic la Roșcoveți, se făcură într-o duminică de iulie, agitatorii scoteau oamenii din casă de cu zori, ca să însemne, cei mai mulți, prin «punerea de deget», buletinele pe care nu le știau citi” (Busuioc 2006: 164): *punerea de deget* pentru „alegeri pentru neștiutori de carte”.

Însă în ciuda acestor motive, care determină reacții negative în rândul vorbitorilor, mulți dintre aceștia se grăbesc să-și însușească expresiile tipice limbajului politic: „Și atunci maistrul de sector avea să-i dea comandă brigadirului să facă rost de o căldare de var în schimbul unei deplasări „în interes de serviciu” la Odesa ca să-și aducă bicicleta și covorul de la prima soție cu care divorțase” (Marinat 2006: 44): „deplasare în interes de serviciu” pentru *deplasare personală*.

Eufemismele de politețe acoperă o largă varietate de sectoare ale vieții în cadrul societății, care se caracterizează prin stări conflictuale sau tensiuni sociale. Vom exemplifica acest lexic special prin câteva elemente reprezentative, prezentând și structurile tradiționale, predominant de politețe. În limba română modernă se cunosc puțini termeni acceptabili pentru a denumi *homosexualitatea*. Acest termen *homosexual* pare să se specializeze, în ultimii ani, pentru sexul masculin, în timp ce pentru sexul feminin există termenul uzual *lesbiană*. Cu sens general, în limba română actuală apare și anglicismul *gay*, care desemnează orientarea homosexuală a persoanelor de sex feminin sau masculin printr-un eufemism ambiguu.

Insultele aduse lesbienei, foarte reduse ca număr (rom. *femeie-bărbat, un alt fel de femeie, femeie ambigenă*), nu privesc atât orientarea sexuală a acestora, căci actul sexual între două femei nu este privit cu repulsie de către bărbați, ci, mai curînd, sînt atribute care le reproșează accentuarea trăsăturilor sau a comportamentului tipic masculin. Deseori, politețea este exprimată printr-un simplu substitut neutru și devine sinonim pentru „sex” sau „conflict”. Decodificarea

corectă depinde numai de context: „Sașa ar fi vrut să se ducă la ea și să-i spună că nu trebuie să-i fie rușine de el, căci el nu va spune nimănui. Ar putea să stea așa, amîndoi, fără să le fie rușine. Dar lui Sașa îi era rușine să-i spună. Îi plăcea numai să se gîndească la *asta*. Era un gînd foarte plăcut” (Baștovoi 2012: 110).

Deseori, din cauza politeții sînt omise cuvintele din această sferă, substituindu-le prin puncte de suspensie (în scris) sau pauze (oral): „Domnișoarele erau dornice de discuții fine și eu mă gîndeam că ele poartă sub fuste aceleași ... (mă jenez să reproduc denumirea populară a organului respectiv!) ca și eroinele lui Turgheniev...” (Busuioc 2006: 18).

În limba română, remarcăm o dinamică accentuată a eufemismelor pentru persoanele care suferă de diverse dizabilități fizice sau psihice din această arie semantică : *cu deficiențe de vîz, auz, motorice, psiho-motorice* etc. Unele eufemisme se substituie în timp , după ce efectul lor eufemistic se tocește prin uzajul frecvent sau se degradează : *invalid, infirm, persoană cu handicap, persoană cu dizabilități, persoană cu nevoi speciale*.

Eufemismele ce denumesc afecțiuni psihice, odinioară termeni științifici, neutri din punct de vedere conotativ, s-au transformat rapid în insulte aflate la îndemînă : *idiot, schizofrenic, cretin, imbecil, oligofren, redus mintal, retardat, autist* etc. Termenii aceștia sînt astăzi înlocuiți de *perfraze* politicoase și neutre precum *destabilizat mental, persoană cu handicap psihic, persoană cu nevoi speciale, persoană cu curriculum adaptat, persoană la evidența neurologului/psihiatrului* etc.

Limbajul specializat medical s-a transformat în limbajul utilizat zilnic de vorbitorii fără studii medicale, deplasîndu-se din limbajul specializat în cel familiar. Astfel de termeni au devenit eufemisme: *dantură mobilă, zile delicate, balonări, a deborda, mase fecale* etc. Există eufemisme care au dispărut în sec. 21 și în limbajul actual nu pot fi percepute. De exemplu, în secolul trecut sintagma era folosită ca un eufemism pentru politețe și stările de delir îngrozitoare provocate de consumul de droguri sau băuturi alcoolice. Etimologic vorbind, *blues* se referea la o stare de spirit de tristețe, depresie sau melancolie.

În acest context, trebuie amintită și funcția pragmatică a eufemismului semnalată de Hannapel și Melenk (Hannapel, Melenk 1984: 264), care vorbesc despre o situație în care doar vorbitorul deține termenul adevărat , pe care vrea să îl țină ascuns . Utilizarea eufemismelor în anunțurile publicitare, avînd intenția de a realiza produsele, trădează politețea și respectul ofertantului: *maturizarea precoce a tenului* pentru „îmbătrînirea tenului”, *produs destinat igienei intime pentru femei* pentru „tampoane pentru femei”, *produs destinat igienei pentru bărbați* pentru „prezervative” etc. În general, în reclamele publicitare se optează pentru formulări cît mai originale și politicoase, dar care, în același timp, să permită receptorului să anticipeze intenția emițătorului și să identifice sortimentul propus.

În ultimele decenii, odată cu facilitarea accesului maselor la învățămîntul superior , meseriile care nu presupuneau o calificare profesională și -au pierdut prestigiul, așa încît sistemul administrativ a încercat să le denumească elegant , aliniindu-le astfel cu alte profesii mai nobile . Așa se face că au apărut profesiile *tehnician salubritizare* pentru „gunoier”, *bonă* pentru „dădacă”, *conductor* pentru „șofer”, *lucrător în construcții* pentru „zidar”, *stilist* pentru „frizer, coafeză”, *chef* pentru „bucătar”, *Head-hunter* pentru „expert pe resurse umane”, *copywriter* pentru „redactor pentru mesaje publicitare” etc.: „SPA sector 6 angajează *Hair-Stylist* (coafor și frizerie) cu experiența de minim 1 an” (www.jobs.bizoo.ro, 10.06.2013).

E cazul să remarcăm un eufemism destul de răspîndit și politic în limbajul actual – *gastarbeiter* pentru „angajat străin”:

„Unu: că suntem în campanie electorală și că Rusia va căuta să folosească gastarbeiterii moldoveni ca element politic de manevră în aceste alegeri, pentru a-i provoca să voteze cu favoritul Moscovei, așa-zisul «gastarbeiter» Renato Usatîi” (*Ziarul de Gardă*, 16 octombrie 2014, www.zdg.md).

Eufemisme de politețe în limbajul familiar sînt preponderent cele care substituie vîrsta și neplăcerile ei, sarcina și nașterea etc. De exemplu:

- *neputincios* pentru „bătrîn”: „Cum e omul cînd e neputincios, ba ochelari, ba toiaș...” (Vosganian 2013: 35);
- *de vîrsta a doua* pentru „bătrîn”: „De asemenea, în aceeași zi, o femeie *de vîrsta a doua* din aceeași localitate a încercat să își pună capăt zilelor” (*Jurnal de Chișinău*, 4 iunie 2010, p. 22).

- *a prinde* pentru „a fi însărcinată”: „Dragul meu, nu ți-am spus, vroiam s-o las pe mai târziu: am prins de la tine...” (Busuioc 2006: 71).

Faptul că structura conținutală a eufemismului e o simbioză a diverse aspecte (politice, sociale, culturale, ideologice, etnice etc.) sporește posibilitatea emiterii unor idei și a evaluării vulnerabile, greu verificabile. Nu e nimic șocant în această constatare, dacă avem în vedere faptul că nu e „nemic mai social ca limba, nodul cel mai puternic, dacă nu chiar temelia societății”. Acest detaliu de substanță nu face „nemic mai expus, prin urmare, la pericolul unor aprecieri *emoționale* în loc de cele *raționale*” (Hasdeu 2012: 1).

Conchidem că politețea se impune omului civilizată prin înțelegerea necesității de a găsi un limbaj comun cu alți vorbitori. Nu se poate vorbi de preferința pentru expresii proprii unui anumit grup sau unui anumitei sfere.

Bibliografie:

1. Baștovoi, Savatie, *Iepurii nu mor*, Chișinău, Editura Cathisma, 2012.
2. Busuioc, Aureliu, *Hronicul găinarilor*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2006.
3. Cărtărescu, Mircea, *Frumoasele străine*, București, Editura Humanitas, 2010.
4. Coșeriu, Eugeniu, *Omul și limbajul său*, Iași, Editura Universității Alexandru Ioan Cuza, 2009.
5. Hannapel, Hans, Melenk, Hartmut, *Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele*, München, Fink, 1984.
6. Hasdeu, Bogdan Petriceicu, *Scrieri*, vol. 9. Studii de lingvistică și filologie. Text îngrijit, studiu introductiv, note și comentarii de Grigore Brâncuș, Chișinău, Editura Știința, 2012.
7. Marinat, Alexei, *La doi pași de fericire: Povestiri umoristice*, Chișinău, Editura Prut Internațional, 2006.
8. Vosgianian, Varujan, *Jocul celor o sută de frunze și alte povești*, Iași, Editura Polirom, 2013.
9. Куркиев А. С. *Классификация эвфемистических названий в русском языке*, în Структурно-типологические особенности русского и кавказских языков: Сб. науч. тр. каф. русского яз. Чеч.-Инг. гос. университета. Грозный, 1977, с. 23-24.

CROSS – LINGUISTIC ANALYSIS OF THE ENGLISH PRESENT PERFECT AND THE ROMANIAN PERFECTUL COMPUS

Iulia IGNATIUC, PhD, Associate Professor,
Alec Russo State University of Balti

Rezumat: *Articolul de față urmărește analiza trăsăturilor comune și deosebiriilor între Present Perfect în limba engleză și Perfectul compus în limba română. Se subliniază ideea că deși verbul are formele perfectului în diferite limbi, ele se deosebesc atât din punct de vedere al sensului lor gramatical, cât și al funcțiilor lor în discurs. Datorită caracterului specific al formelor verbului la Present Perfect în limba engleză, ele nu pot fi utilizate în texte narative spre deosebire de formele verbului la perfectul compus, care este un timp al narațiunii.*

Cuvinte-cheie: *condiție, rezultat, aspect, momentul vorbirii, eveniment, timp de referință, timp al narațiunii, trecut nespecificat.*

The perfect forms do not constitute a peculiar feature of the English language only. They are found in several languages, among them Romanian, Italian, Spanish, etc. This does not mean that they are similar in all these languages. However in all the languages the perfect forms point to actions or circumstances that happened before the present moment. In most cases it focuses on the resulting state and not on the action itself. Swan M. writes “The Perfect shows how the speaker sees the event – perhaps as being connected to a later event or as being completed by a certain time” (2009, p.402). That is why grammarians often talk about the ‘perfect aspect’ rather than ‘perfect tenses’. Some linguists believe that the perfect is a special tense and not aspect. Some think it constitutes a separate category of time correlation (Ilyish B. 1971, p.37). Thus the perfect is placed on the same line where the other tenses are placed. Most linguists, however, refer the ‘perfect’ to the category of aspect, though they point out that it is most strongly related to time. In modern linguistics it is said to combine the time reference which means the expression of time with aspectual information.

Many linguists believe that the perfect points to the current relevance of the event in discourse. It is pointed out that “the perfect indicates the continuing present relevance of a past situation”. (Comrie. B. 1976, p. 97). Discussing the Present Perfect, H. E. Hernandez points to the fact that “... relevance can be confirmed in the ways in which the Present Perfect form

relates a past action to the moment of speech” (2008, p. 121). In his study, he examines several ways of relating a past action to the moment of speech trying to determine this relationship.

Thus linguists emphasize the relation between the action itself expressed by the Present Perfect and the moment of speech. This relation is different from the relation between the action expressed by the verb in the Simple Past and the moment of speech. For a more complete analysis of the Present Perfect linguists often contrast it with the Simple Past. This is because the implications of the Present Perfect that something happened before the present moment are similar to those of the simple past. The Simple Past is used when the specific time of what happened is explicitly expressed (*in 1995, at 7 o'clock yesterday, an hour ago*). It may also be implied by the context, e. g., in the narration of a sequence of actions. The assumed time frame of the Present Perfect, on the other hand, lasts up until the present moment. Most authors point to the fact that in the Present Perfect attention is drawn to the consequences rather than the action.

I've made a report.

To clear up the differences between the Present Perfect and the Simple Past, Reichenbach (1947, p. 76) introduced the notion of “reference time” R. His scheme helps to explain the difference between the Present Perfect and the Simple Past. For the Simple Past the reference time R coincides with the event E (what really happened) and they precede the speech time S. For example:

She arrived yesterday.

The event E and the reference time R come before the speech time S. The sentence thus tells us only about the arrival. In the case of the Present Perfect, according to Reichenbach, the event E precedes the reference time R but the latter coincides with the speech time S. Thus the sentence “*She has arrived*” tells us that the person arrived and she is here at the moment. Reichenbach’s scheme is often used to explain the peculiarities of the Present Perfect in English.

The Present Perfect is not used with adverbials that express the definite time. That is why it is not used with adverbs of the type *at 1 o'clock*. At the same time, we should state that the Present Perfect is used with other types of adverbs, such as *today, this morning, this afternoon, this evening, etc.* All these adverbs include the speech time S.

She has arrived this morning.

It is still morning in the sentence above and the speech time is included as it coincides with the reference time R.

As we have mentioned above, the Present Perfect and the Simple Past are used with different adverbs. The choice of adverbs dictates the use of the tense. As narrative texts, for example, have an abundance of locating time adverbs, they are not characterized by the use of the Present Perfect. Henriette de Swart thinks the Present Perfect “... is an inappropriate tense to tell a story” (2008, p. 191). She explains it by pointing to the fact that “narrative contexts require the perspectives to shift to the sequence of events rather than to stay at the speech time S” (2008, p. 196). Thus the Present Perfect is not compatible with adverbs that usually accompany the forms of the Simple Past. The Present Perfect is compatible with deictic adverbials only. That is why, as H. de Swart writes, the Present Perfect is not usually used for narration. It is curious to notice here that while the Present Perfect is not expected to be used in narrative texts, the Past Perfect possesses this property due to the fact that it can be sometimes used with locating time adverbials. H. de Swart provides the following example:

Sara had left at six o'clock.

She explains that later at some moment it was clear that Sara left at six o'clock (2008, p. 197).

It is worth mentioning here that the Past Perfect is compatible with usage in narrative contexts like when-clauses:

When she had got up she phoned him.

It is probably important to remark that ‘when’ in the given context does not mean ‘at a certain time/moment’ but ‘after’ a certain time/moment. Thus we might admit that ‘when’ is usually used to denote an action taking place at a certain moment.

When the children had written their papers, they handed them in.

We have two past actions here one of which (had written) precedes the other (handed in).

The lack of compatibility of the Present Perfect and narrative contexts is not true of all languages that have perfect tenses. Thus in Romanian, a Romance language with three perfect

tenses, Perfectul Simplu, Perfectul Compus and Mai Mult ca Perfectul (Pluperfect), Perfectul Compus, unlike the English Present Perfect, is frequently used in narrative contexts in Romanian.

Un rol important în această mișcare l-a avut Valeriu Gafencu, el fiind stâlpul în jurul căruia s-au adunat cei ce se opuneau reeducării. Când a aflat de grozăviile de la Pitești, a spus "ne așteaptă și pe noi timpuri grele!" (Moise, 2007, p. 126)

The English Present Perfect differs from its counterpart in French, the *Passé Composé*. Thus the Romanian Perfectul Compus as well as the French *Passé Composé* are appropriate tenses to be used in narration as they are not limited in use in any of these two languages and this allows them to freely combine with time adverbials typical of narrative contexts.

Ea a plecat la ora șapte.

Elle est partie à sept heures.

In case we translate a French narrative text with the French *Passé Composé* grammatical forms into Romanian, we will use the Romanian Perfectul Compus in order to render the meanings of the French *Passé Composé*. However, if we translate such a text into English, we will use the Simple Past that is the normal narrative tense of the English language. When translating an English narrative text with Simple Past grammatical forms into Romanian we should use the Romanian Perfectul Compus which may easily be used in Romanian narrative texts.

He entered the room, looked at us and put the letter on the table.

El a intrat în cameră, s-a uitat la noi și a pus scrisoarea pe masă.

The examples clearly show that there is no absolute correspondence between the English Present Perfect and the Romanian Perfectul Compus.

She called Sally and told her the whole story.

Ea a chemat-o pe Sally și i-a spus întreaga poveste.

The day has broken.

S-a luminat de zi.

The analysis of the Present Perfect cannot be complete if there is no characterization of its functions. That is why in the next part of our paper we shall focus on these functions. Comrie (1976) talks about the uses of the Present Perfect. Some of them, however, correspond to its functions. Thus he distinguishes Perfect of Result, Perfect of Experience, Perfect of Persistent Situation and Perfect of Recent Past. Talking about the functions of the Present Perfect we should start with what is considered to be the principal function, that of making connection across time. A. Thompson and A. Martinet regard the Present Perfect as "a sort of mixture of present and past" (1997, p. 88). G. Leech considers the Present Perfect "past with present relevance" (1983, p. 123).

Another important moment related to the use of the Present Perfect is its frequent use in direct speech. This explains its wide use in conversation, in letters, in news and radio reports, other types of reports and prayers.

Due to the unspecified past that the Present Perfect expresses, it focuses on the result of the action and it is often called **Resultative** Perfect.

Bill has bought a new car.

The car is in his garage and he may use it.

Gail has got a baby.

Gail has become a mother and has a son or a daughter.

The next function the Present Perfect performs is indicating some **experience**. It may express any kind of experience:

- Health

Sam has broken his leg.

- School/college experience

He has often cheated on the exam.

- Travelling experience

I have often travelled by air.

- Computer experience

They have seldom joined an internet chat.

The types of experience may vary depending on the life situations.

The Present Perfect may also perform the function of expressing **repeated actions** in the past that might happen again.

She has seen the movie more than once.

The sentence does not imply only the idea that she has seen the movie several times but also that she might see it again.

They have already fought against the Turks.

The idea of this sentence is that they may still have to fight against the Turks.

The next function is the **continuative** one. It is mainly expressed by verbs that are usually not used in the continuous.

She has known him for over a decade.

With other verbs it is the Present Perfect Continuous that is used to express continuity.

They have been discussing the question for more than two hours.

Sometimes the continuous action is broken into periods.

I have been playing chess for about five years.

The Present Perfect is often used to express **accomplishments**.

She has learnt three foreign languages.

It might have taken her a lot of time to do this but finally she did it.

In certain situations the Present Perfect expresses **accusations**. Most often the Present Perfect is used in the continuous aspect to express accusations, though not always.

You have cheated again!

You've been playing computer games again!

The adverb 'again' is usually used in such cases.

We may also use the Present Perfect to express **change over time**. It happens when we talk about some change that has happened over time.

He has grown and become a strong young man.

The situation in the region has improved.

As the Romanian Perfectul Compus is usually a terminative form due to the fact that it expresses a complete action finished in the past before the speech moment, its most important function is to point out the result of an action that may or may be not connected to the moment of speech.

Automobilul s-a stricat. (It is still broken)

Automobilul s-a stricat trei zile în urmă. (It probably has been repaired)

In English, in the first example we would use the Present Perfect but in the second one, we would use the Simple Past. In Romanian, it is the adverbial that would tell us that the car might have already been repaired.

Perfectul Compus might express a single or a continuous action. In the latter case, it will be helped by some lexical determiners: *toată ziua, o zi întreagă, o lună de zile, etc.*

Eu am lucrat toată ziua.

The lexical determiner points to the duration of the action that is, however, cut from the present moment.

This does not happen in English, though.

The Romanian Perfectul Compus may also express an instantaneous action. In this case, it is also accompanied by a number of adverbs, like *brusc, deodată, dintr-o dată, pe neașteptate*. These adverbs additionally point to the instantaneous character of the action.

Pe neașteptate ea a ieșit din cameră.

The English translation will preserve the adverb (suddenly) but the verb will be in the Simple Past.

Suddenly she left the room.

Like the Present Perfect, Perfectul Compus may express repeated actions:

Și-a petrecut cu ei toate sărbătorile.

An adverb, like *de multe ori, adesea, în fiecare zi, toate, des, etc.*, is usually used in such examples (Lucian T. 2008, p.9).

Like the Present Perfect, Perfectul Compus may be used to express:

- Some kind of **experience**:

Am călătorit des cu avionul.

- b) **Repeated actions**:

Au mai luptat împotriva turcilor.

- **Accomplishments:**

A învățat trei limbi străine.

- **Accusations:**

Iar ai copiat!

- **Change over time:**

Situația în regiune s-a îmbunătățit.

Thus though the English Present Perfect and the Romanian Perfectul Compus share some of the functions, they differ as far as the most important function, of pointing out the result of the action, is concerned. This is because the English Present Perfect makes a connection between a past event and the speech time. H. de Swart assumes that the English Present Perfect is the only tense that provides a perfect illustration of the Reichenbachian schema E – R, S” (2008, p.207). We may assume then that Romanian, like Dutch and French, is exceptional in as far as Perfectul Compus is concerned. The Romanian Perfectul Compus is ambiguous, like the French Passe Compose, between a Present Perfect and a Simple Past tense.

References:

1. COMRIE, Bernard. Aspect. Cambridge: Cambridge University Press 1976. 142 p.
2. De SWART, Henriette. Discourse Properties of the Perfect and Related Tenses in French, English and Dutch. In: G van der Meer&A ter Meulen (Eds), Proceedings of the Conference Making Sense: from lexeme to discourse, 2008, pp. 195-212.
3. ILYISH, Boris. The Structure of Modern English, Moscva: Prosveshchenie, 1971, pp. 370.
4. LEECH, Geoffrey. Meaning and the English Verb, London: Longman, 1987. pp. 152.
5. POPESCU, Stefania. Gramatica practică a limbii române. București: Tedit F.Z.H.93, 2001. pp. 687.
6. REICHENBACH, Hans. Elements of Symbolic Logic Macmillan Co. Dover: 1980.
<http://en.wikipedia.org/wiki/Special:BookSources/0486240045>.
7. SWAN, Michael. Practical English Usage, Oxford: Oxford University Press, 2005. pp. 653.
8. MOISE, monah. Sfântul închisorilor: mărturii despre Valeriu Cafencu, Alba Iulia: Reintregirea, 2007. Pp. 336.
9. HERMANDEZ, Jose Esteban. Present Perfect Semantics and Usage in Salvadoran Spanish: Citat sept. 2014. Disponibil: <http://www.Jstorg/stable/41678354>.

VARIOUS APPROACHES TO EFL LESSON DESIGN AT UNIVERSITY LEVEL

Elena VARZARI, Senior lecturer,
Oxana CEH, Senior lecturer,
Alceu Russo State University of Balti

“The issue I wish to examine is the decision making of experienced teachers- those myriad points in our daily lives as professionals when we must make an on-line judgment as to what is best for our students, whether to stay with the lesson plan, safely on firm ground, or to head out into the uncharted waters of spontaneous discourse” (Bailey K. 1996, p. 15)

Rezumat: *Predarea unei limbi străine este o muncă grea și asiduă. Înainte de a intra la oră un profesor de limbă străină trebuie să ia în considerare numeroase aspecte ce țin de predarea unei limbi străine, inclusiv de planificare. Pregătirea pentru lecție și planificarea lecției, aspecte esențiale ale procesului de predare a limbilor străine, sunt destul de greu de a învăța, ele îmbunătățindu-se odată cu experiența obținută. Mai mult decât atât, ele nu sunt aspecte izolate de predare, ci sunt o parte importantă a unui proces ciclic global care implică pedagogia, curriculumul, învățarea și evaluarea. Prin urmare, o lecție bună poate fi asigurată numai printr-o procedură bine gândită. Prezentul articol se axează pe aspectul proiectării unei lecții de limba engleză ca limbă străină (EFL) la nivel universitar. Autorii s-au întrebat dacă ar trebui să existe o abordare diferită a planificării EFL în universități față de modelul utilizat în școli și licee. Vom oferi date din propria noastră experiență, precum și date ce reies din înțelegerea acestei probleme de către colegii noștri universitari.*

Cuvinte-cheie: *lecție EFL – engleza ca limbă străină, planificare la nivel universitar, structura lecției, etapele lecției, evocare, realizarea sensului, reflective.*

During the last decades English has become one of the most sought-after languages, predominantly by foreign speakers. As a result, the demand for effectual, well-organised English

teaching has increased considerably. The present article touches upon the problem of designing English as a foreign language (EFL) lesson at university level. It examines different types of effective planning. The choice of this topic is motivated both by its significance for up-to-date planning strategies and its usefulness for language teachers, as unlike many other practices in teaching EFL, lesson planning is still an issue to be discussed. The authors have often reflected on whether there should be a different approach to EFL planning in universities compared to the model imposed by the Ministry of Education on primary/ secondary schools and lyceums. While researching the topic we barely found resources dealing with this aspect, subsequently we will carry out the analysis based on the university teachers' professional experience. There are many documents regulating the structure, objectives, competences and the contents of a foreign language lesson in schools, but not in universities. The study of effective lesson planning will definitely lead to better results.

Every teacher needs a basic lesson plan to provide regularity and structure teaching. In the process of planning lessons, teachers can use new tools and quickly adapt to changes in both school course requirements and technology.

According to DeCecco (1974) the process of planning implies the idea that the teacher decides what and how the students should learn. (DeCecco J. 1974, p. 232). A lesson plan is a comprehensive exemplification of what an instructor intends to teach on a certain day. Adriana Vezental (2008) claims that "the function of the lesson plan (or project of didactic technology) is to plan and organize each individual unit of the language course by suggesting concrete activities, techniques, and interaction types for the amount of time taken into consideration; there activities are meant to help the students to achieve certain immediate aims". (Vezental A. 2008, p. 288).

Though the term *lesson plan* seems familiar to all teachers there are numerous explicit definitions provided by various resources. Derrick Meador defines it as "a detailed description of the individual lessons that a teacher plans to teach on a given day. A lesson plan is developed by a teacher to guide instruction throughout the day. It is a method of planning and preparation. (Meador D. on-line) Collin's Dictionary online describes it as "a plan, used by teachers in a school, detailing the structure and format of lessons" (on-line). Bossing (2008) affirms that a "lesson plan is the title given to a statement of the achievements to be realized and the specific meaning by which these are to be attained as the result of the activities engaged during the period." (apud, Singh Y. 2008, p. 28). Cater V. Good (2008) thinks that "a lesson plan is a teaching outline of the important points of a lesson arranged in order in which they are to be presented; it may include objectives, points to be made, questions to be asked, references to materials, assignments, etc." (apud, Singh Y. 2008, p. 212) Lester B. Sands (2008) claims that "a lesson plan is actually a plan of action. It therefore includes the working philosophy of the teacher, her knowledge of philosophy, her information and understanding of her pupils, her comprehension of the objectives of education, her knowledge of the material to be taught, her ability to utilize effective methods" (apud, Singh Y. 2008, p. 212).

Thus a lesson plan is a detailed set of guiding principles of what a teacher plans to do on a particular day. It is an indispensable resource and a 'historical' document that reflects a teacher's training philosophy, students' needs, accessible materials, and definitely the aims and outcomes teachers set for their students.

Considering the above-mentioned we could suggest several features that are directly related to effective lesson planning. Firstly, teachers should write them on a daily basis and plans must be flexible. Secondly, any lesson plan can be considered a draft of various subjects, approaches, strategies, methods, techniques, activities and teaching aids. Moreover it can be regarded as an outline of actions and explicit objectives of lesson planning. Finally, it can be seen as a policy for both the teacher and the student in the process of adopting suitable teaching strategies, methods and techniques.

In order to succeed teachers must be organized and develop lesson plans in a systematic manner. It is common knowledge that there are numerous approaches to lesson planning, for instance:

- The *Project Approach* can be defined as learning in which the students create something beneficial to themselves and the rest of the class. It could be done both individually and in groups. The students get used to applying the scientific method, i.e. how to carry out experiments,

collect and examine the obtained data, analyze the results and present the results (PowerPoint presentation, video journal, written report, etc.) This approach highlights communication, novelty, inventiveness, critical thinking skills, teamwork, and partnership.

- The *Herbartian Approach* comprises the following five steps: Introduction or Motivation, Presentation, Comparison and Association, Generalization, Application and Recapitulation. This is perhaps the approach used in schools in the Republic of Moldova. Other researchers consider calling these five parts: Preparation, Presentation, Practice, Evaluation, and Expansion. A language lesson may contain all of the above-mentioned stages or teachers can extend them for several lessons, depending on the type of the lesson, the topic and the intended activities. According to Adrian Doff (2002) a single lesson will not include all the stages; the stages are in no fixed order; the stages overlap. For example, reading a text might be part of the presentation, or it might be a separate activity. (Doff A. 2002, p.97)

Methodologists also consider three other basic approaches to lesson planning that have both advantages and disadvantages: the linear model, the kaleidoscopic model, and the mixed model.

- The *linear model* suggests a procedure during which the teacher first considers the objectives of the lesson, and then chooses relevant techniques to design lesson activities, as well as testing strategies. Its strong points are transparency, easy implementation, more or less predictable results, effective time and resource management, classroom order, controlled teaching, and knowledge of objectives that helps them to get ready for assessments. The weak points are: inflexible strict teacher-focused instruction, focus on teaching – not on learning, thus inhibiting unplanned activities.
- The *kaleidoscopic model* is based on appealing, thought-provoking activities that are/can be selected by both teachers and students. Being learner-centred, it encourages learners to participate in the educational process according to their personal preferences and needs. Within this model teachers have got certain pre-planned objectives. They announce the topic asking the students to find materials- texts, articles, activities, etc. to exemplify it. Its strong points are: encouraging spontaneity, creativeness, reassuring contradictory and critical thinking skills, justifying diversity, i. e. all students are involved (according to their capacity and needs), leading to unanticipated results and conclusions. The weak points involve difficult classroom management, chaotic aimless activities, vague assessing practices, low quality materials (brought by students), etc.
- The *mixed model* combines both approaches giving teachers the possibility to plan the lesson according to the linear model with an organized logical structure, but permitting the novelty, flexibility and improvisation of classroom activities. This model suggests that learning can be the result of a process of discovery conducted by the teacher.

Special attention should be paid to *the objective-centred character of Bloom's approach* that is explained by its characteristic quality to cover cognitive, affective and psychomotor learning outcomes. This time-consuming model combines educational objectives, learning experiences and change in behaviour and suggests three consecutive stages of its implementation, that is formulation of educational objectives; providing the learning experience appropriate to objectives; and evaluation/change in behaviour. The authors have got the practical skill and expertise in planning an EFL lesson applying Bloom's taxonomy revised version. Each stage of the lesson should be ascribed to one of the six Bloom's levels. The first stage that shows if students can remember the previously acquired information by recalling data terms, facts, basic concepts and answers is called *remembering* (defined as knowledge in the previous variant). Teachers should use such verbs as: *define; duplicate; list; memorize; recall; repeat; reproduce; state; match* and such questions as *How would you describe/ define /explain/show...?, When did ... happen?, Why did...?, Which one...?, Can you list ...?, What is...?, etc.* The second stage called *understanding* (defined as comprehension in the previous variant) shows if students can explain ideas, facts or concepts by organizing, comparing, translating or stating the main idea. Teachers should use such verbs as *classify; describe; discuss; explain; identify; locate; recognize; report; select; translate; paraphrase* and such questions as *Which statement supports the idea...?, What is the main idea?, Which is the best variant? How would you summarize?,*

How would you rephrase the meaning of...?, etc. The third stage is called *applying* (defined as application in the previous variant) shows if students can use the information in a new way. Teachers should use such verbs as: *choose; demonstrate; dramatize; employ; illustrate; interpret; operate; schedule; sketch; solve; use; write* and such questions as *How would you use...?, How will you organize... in order to show...?, What approach would you use to demonstrate...?, What would result if...? What facts would you select to show...?* The fourth stage that shows if students can distinguish between different parts of facts by identifying motives and causes, if they are able to make inferences and find evidence to support the generalization is called *analysing* (defined as *analysis* in the previous version). Teachers should use such verbs as *appraise; compare; contrast; criticize; differentiate; discriminate; distinguish; examine; test; experiment; question; simplify*, and such questions as *How is... related to...?, Why do you think...?, What evidence can you find to prove...?, What motive is there...?, What ideas justify...?, What is the relationship between...?*, etc. The fifth stage called *evaluating* demonstrates if students can justify a stand or decision, defend opinions by making judgments and confirm ideas, or quality of a text based on a set of criteria. It should be noted that the order of levels five and six in the previous version and a new one has been changed, i.e. previous *synthesis* has been substituted by *evaluating*, and *evaluation* by *creating*. At this level teachers should use such verbs as *appraise; argue; defend; judge; select; support; value; evaluate; recommend; determine; criticize; conclude; agree; assess* and such questions as *How would you prioritize...?, Would it be better if...?, How would you rate...?, What judgment would you make about...?, Why was it better that...?, What data was used to make the conclusion...?*, etc. The sixth stage called *creating* shows if students can create a new product or point of view compiling the acquired information together in a different way, or by suggesting alternative solutions. Teachers should use such verbs as *assemble; construct; create; design; develop; formulate; write*, and such questions as *Can you propose an alternative to...?, How would you estimate the results for...?, What facts can you compile to show...?, How would you test...?, What changes would you make to solve...?, Can you invent?*, etc.

It should be mentioned that the updated variant of Bloom's taxonomy has been created to reflect relevance to the 21st century work. Nouns have been replaced by verbs that imply more action.

Primarily, language teachers must be aware of four central issues before entering a class to teach a lesson: "the aim of the lesson; what new language the lesson contains; the main stages of the lesson (i.e. how it divides into different activities) and what to do at each stage." (Doff A. 2002, p. 93).

Moreover, experts consider that lesson plans should reflect the individual needs, strengths, and interests of the teacher and the learners. Developing an effective lesson takes time, endeavour, conscientiousness, and an understanding of the learners' goals and abilities. While planning a lesson teachers should keep in mind that "modern education aims at formation rather than at information, at the process rather than at the product. <...> The means to achieve the aims are viewed as more important than the ends: instead of merely accumulating knowledge and information, learners must be taught to learn- taught to locate new information and use it for real-world purposes". (Vizental A. 2008, p. 290). In other words teachers should teach their students how to teach themselves.

During the planning process a teacher must pay attention to several issues, among which are the students' diverse learning styles, changing his/her teaching style, using different didactic materials, monitoring the students carefully, modifying the instruction as needed, etc. Each lesson plan will depend on the type of the lesson that has constant elements, changing components and common features. Specialists distinguish the following lesson types: Lessons of communication of new knowledge; Combined/mixed lessons; Lessons of fixation of knowledge and of developing skills and abilities/ lessons of reinforcement; Lessons of systematization and revision of knowledge/ Revision Lesson; and Lessons of verification and control of knowledge/ Testing. Accordingly, the lesson plans used by teachers may be presented in many different kinds of formats and styles.

Lesson Structure A foreign language lesson includes a number of activities that combine diverse types of language input and output. However, there are different views on the number of

lesson stages. For instance Jeremy Harmer (1995) affirms that a lesson plan has five major components: “description of the class (portrayal of the students; a statement of time; frequency and duration of the class; comments about physical conditions and/or restrictions), recent work (details about the work students have already done), objectives (aims the teacher has for the students, referring to activities, skills, language type, etc.), contents (it has five headings: context, activity and class organisation; aids; language; possible problems) and additional possibilities.” (Harmer J. 1995, pp. 268-270)

In the Republic of Moldova there are clear-cut instructions (developed by experts under the supervision of the Ministry of Education). There was a period of time when they claimed the lesson should have four stages: Evocation (Motivation), Realization of meaning (Information), Reflection (Practice), and Extension (Application). Only three stages have been left: Evocation, Realization of meaning and Reflection that guarantee the integrity and consistency of the lesson. According to *Ghid de Implementare a Curriculumului Modernizat Pentru Treapta Liceala – Limbi Straine II* (2010, p. 32) “Proiectarea demersului didactic în cheia gândirii critice, <...> nu se limitează la alegerea de tehnici adecvate pentru disciplina și unitatea de învățare respectivă. Etapele cadrului *evocare-realizare a sensului-reflecție* dau integritate și coerență demersului didactic.”

The first stage – *Evocation* (Motivation) is the beginning of the lesson. Its aim is to get all the students interested and involved in the lesson. It also connects the information from the previous lesson with students’ abilities and knowledge. This stage includes the following issues: captivating students’ attention; checking homework; connecting the old and new material; motivating students for the new material. Teachers can do such activities as: discussing personal experiences; talking over a theme/ idea/argument; describing pictures, drawings, posters; brainstorming; mind mapping; listening to a story/ interview/poem; free writing without a topic; clustering; Venn Diagrams; associations, etc.

The second stage is called *Realization of meaning* (Information). Students are familiarized with the new topic (new grammar/vocabulary/text, etc.). During it students make notes, ask questions, and clarify things they have not understood. It is the teacher’s responsibility to explain the new material in a captivating, interesting, comprehensible manner, be it done inductively or deductively. The following activities could be suggested: analyses of diagrams/ tables /charts; Cube; Gigsaw (mosaic); deductive analyses; note taking; Know – don’t know; silent reading (for certain information); controlled exercises; controlled drills (ALM); grammar/ translation (GTM); discussing cultural issues and taking notes; dictations, etc.

The third stage *Reflection* (Practice) gives the students the possibility to practice the information they have learnt in a structured manner. Consequently the students get the chance to consolidate the new material. It is preferable to put accent on critical thinking activities. This stage includes: consolidation; practice; evaluation; and homework (tasks for all 4 skills). Teachers can do the following activities: practical, meaningful exercises; formulating questions for others to answer; exercises requiring critical thinking skills (comparing; contrasting; judging; generalizing; prioritizing, etc.) writing/ revising/ editing paragraphs; multiple choice exercises; matching exercises; pair or/and group work discussions; project planning; case studies; round table discussions; debates; interviews; making diagrams, tables, charts; completing and practicing educational drama activities (language games, role play, skits, reader’s theatre, etc.)

There is one more stage called *Extension* (Application) that comprises activities to be realized after the lesson. They contain out-of-class observation assignments, in which the teachers ask the students to find illustrations for something they have recently learnt, or to apply a newly acquired strategy and then report in class about the results. These activities are based on creativity and critical thinking skills that should be linked to students’ personal lives. In fact it is application of the new material to a new experience that corresponds to Bloom’s level *six-creating*. Teachers can suggest such activities as: writing letters; designing posters, displays, leaflets; writing and sharing poetry, songs, reports, stories, etc.; giving speeches; participating in debates; organizing field-trips; conducting and reporting on interviews and/or surveys; participating in scenarios writing/ skits/ plays, etc.

Still, a teacher should not solely be preoccupied with the careful designing of a lesson plan, as even the most thorough preparation should allow certain flexibility. That is, while delivering a

lesson we should to some extent rely on our experience, constantly keeping in mind that the principal elements of a plan should be primarily considered as explicit guidelines and not as a strict model to follow.

In conclusion we would like again to highlight the requirements for a modern lesson at university level:

- Clearly-cut didactic goals;
- Setting optimal lesson contents according to the Curriculum, lesson objectives and students' level;
- Foreseeing students' level of new data assimilation, of language skills' formation at different stages of the lesson;
- Choice of optimal teaching strategies, approaches, methods, techniques; assessing their influence on the students during each stage of the lesson;
- Ensuring choices that would guarantee students' cognitive activity; combining various forms of group/ pair/ individual work;
- The lesson must set a problem, develop a variety of skills and enhance teacher-student/ student-student collaboration;
- The teacher organizes problem-solving, thought-provoking activities thus stimulating students' participation in class;
- The teacher creates optimal opportunities for students' learning progress.

We consider that, on the one hand, school teachers are in more favourable conditions as they have got exact instructions concerning lesson planning (*Ghid de Implementare*). On the other hand, though University teachers lack clear standards (developed at/by the University) they benefit from more freedom in terms of giving preference to certain approaches to lesson planning that better work in class. We are convinced that there is no perfect model that would correspond to all standards and requirements, so it is teachers' responsibility to make the optimal choice that will be beneficial for their students.

Bibliography:

1. ANTONOV, Ala. *Ghid de implementare a Curriculumului modernizat pentru treapta liceală- Limbi Străine II*. Editura Cartier, 2010, p. 32.
2. BAILEY, Kathleen. The best laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson plan. In: Bailey, K., Nunan, D., *Voices from the Classroom*. Cambridge University Press, 1996, p. 15.
3. BOSSING, N. L. In: Singh Y.K. (ed) *Teaching Practice: Lesson Planning*. A P H Publishing Corporation, 2008, p. 28.
4. *COLLIN'S DICTIONARY* [on-line]. [citat 20 octombrie 2014]. Disponibil: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/lesson-plan>
5. DeCECCO, J. P., *The Psychology of Learning and Instruction*. Prentice Hall, 1974, p. 232.
6. DOFF, Adrian. *Teach English: a Training Course for Teachers*. Cambridge University Press, 2002, p. 93, p. 97.
7. HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 1995, pp. 268-270.
8. MEADOR, D. *Lesson Plan* [on-line]. [citat 20 octombrie 2014]. Disponibil: <http://teaching.about.com/od/gloss/g/Lesson-Plan.htm>
9. SINGH, Y.K. (ed) *Teaching Practice: Lesson Planning*. APH Publishing Corporation, 2008, p. 28, 212.
10. VIZENTAL, Adriana. *Metodica Predării Limbii Engleze, Strategies of Teaching and Training English as a Foreign Language*. Collegium, POLIROM, 2008, p. 290.

DIFFERENTIATING INSTRUCTIONS – A FRAMEWORK FOR TEACHING ENGLISH

Stella GORBANI, Senior lecturer,
Alec Russo State University of Balti

Rezumat: În condițiile predării centrate pe student, instruirea diferențiată devine o strategie tot mai des utilizată în predarea limbii engleze, din motivul că majoritatea grupelor de studenți sunt formate dintr-o varietate de studenți, diferiți din punct de vedere al nivelului de cunoștințe, al stilurilor de învățare, al intereselor, precum și al caracteristicilor psihologice. Pentru a spori eficiența asimilării materialului și formării competențelor în aceste condiții, profesorul este invitat să utilizeze o varietate de metode, care vor corespunde cu interesele și stilurile de învățare ale fiecărui student. Acest articol face o tentativă de a explica cum e posibil de realizat acest obiectiv actual.

Cuvinte-cheie: *instruire diferențiată, strategii de învățare, nivelurile de pregătire, stiluri de învățare, conținut, proces, produs și mediul de învățare.*

Nowadays in the conditions of student centered teaching differentiated instruction is becoming a most favored method in TEFL. Differentiated instruction is based on matching learning styles of students with their abilities. Often the teachers face the situation when in one class there are students of different levels of language acquisition, ranging between beginners and advanced students. Some students struggle with learning, others perform well, and the rest fit somewhere in between. Besides, different individuals learn in a variety of ways, having different interests. To meet the needs of a diversity of students TEFL methodologists, like Tomlinson C., Danielson came up with the notion of differentiated instruction. "Differentiation is the process whereby teachers meet the need for progress through the curriculum by selecting appropriate teaching methods to match the individual student's learning strategies, within a group situation." (Adey P. and Shayer M. (1994). "There is ample evidence that students are more successful in studies if they are taught in ways that are responsive to their readiness levels (Vygotsky, 1986), their interests and learning profiles (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998), and their learning styles." (Danielson, 1996).

Differentiation consists of the efforts of teachers to respond to the needs of students. Whenever a teacher reaches out to an individual or small group varying his or her teaching in order to create the best learning experience possible, that teacher is differentiating instruction. Differentiated instruction requires careful planning. For it to be effective, a teacher must know, first of all, how his students learn - kinetically, aesthetically, or visually.

Geoff Petty says about differentiated instructions; "There are a number of common misconceptions about differentiation. Some believe that it is something 'added on' to normal teaching and that it just requires a few discrete extra activities in the lesson. In fact, differentiation permeates everything a good teacher does and it is often impossible to 'point' to a discrete event that achieves it. It is not what is done often, but the way it is done that achieves differentiation" (Geoff Petty, 2002).

Based on students' readiness, interest, or learning style, while planning a lesson the teachers can start by determining "what must all...?", "What may some...?", "What might a few...?" Planning a lesson we can do differentiation of at least four classroom elements: content, process, products and learning environment. Content is what the student needs to learn or how the student will get access to the information. For this the teacher can use reading materials for different levels of language acquisition; use vocabulary lists of different levels; different sets of grammar exercises, etc. By process we mean the activities in which the student engages in order to master the content. Here can be mentioned the following procedures: applying some tiered activities through which all learners develop the same skills, but use different levels of support, challenge, or complexity; providing interest groups that encourage students to study subtopics of particular interest to them; developing personal agendas (task lists written by the teacher for the whole class and activities that answers the individual needs of learners); varying the length of time a student may use to complete a task for providing additional support for a struggling learner for encouraging an advanced learner to pursue a topic in greater depth. Products include projects, which can reflect what they have learned in a unit. As examples of differentiating products can serve: giving students models of how to express the learned material, for example write a letter, or develop a project, etc., using rubrics that match and extend students' different skills levels, etc. Learning environment is the way the class works and makes progress. The learning environment is a thing of serious consideration. In this regard the teacher should set out clear guidelines for independent work which will match the individual needs of the learners, for example by organizing group work or pair work, which will help the students who need to move while learning, or activities that will suit others who better acquire knowledge sitting quietly (Tomlinson, 1999).

Differentiated instruction does not happen by accident. It requires commitment, and acknowledgment of the fact that diverse abilities, experiences, and interests have a great impact on student learning. So how should a teacher start differentiating instructions?

The first thing in the morning the teacher should get to know his(her) students learning characteristics by identifying the level of language acquisition and the topics of students' interests. This can be determined with the help of tests and other learning styles inventory.

Secondly, the teacher should identify areas of the curriculum that could be adapted to differentiated instruction, by studying the instructional goals and objectives for the subject, identifying the major concepts, principles, and skills, students should learn. It is desirable for the teacher to brainstorm ideas for activities, tasks, and assessments, which should cover a range of learning preferences, abilities, and interests. .

Thirdly the teacher must examine his (her) role as teacher in the differentiated classroom. On this purpose the teacher should develop a general plan for facilitating time, space, and materials in the classroom. For instance, on any given day, not all students will be working on the same assignment at the same time. The teacher must have a plan for student access to necessary materials, where individuals or groups will work in the time allotted to specific tasks. No doubt, that the teacher should be prepared with alternative methods of assessing student performance and understanding. Assessment results should increase teacher's understanding of students' abilities, interests, and needs, and should be used in future planning.

“The most important factor in differentiation that helps students achieve more and feel more engaged in learning is being sure that what teachers differentiate is high-quality curriculum and instruction. For example, teachers should make sure that: (1) the curriculum is clearly focused on the information and understandings accessible to all students; (2) lessons, activities, and products are designed to ensure that students grapple with, use, and come to understand the material; (3) materials and tasks are interesting to students and seem relevant to them; (4) learning is active; and (5) there is joy and satisfaction in learning for each student” (Tomlinson, C. (1999).

There is no recipe for differentiation. Rather, it is a way of thinking about teaching and learning which values the individual and can be translated into classroom practice in many ways. Judie Haynes in her article *Teach to Students' Learning Styles* gives an account of the specific characteristics of learning styles and the types of classroom performances which match each of these learning styles. They are worth while being taken into consideration while planning. For example the auditory learners prefer listening activities. These students enjoy talking and interviewing. They are phonetic readers who enjoy oral reading, choral reading, and listening to recorded books. They learn best by participating in interviews, debating, participating in oral discussions of written material, giving oral reports. Visual learners prefer written instructions. These students are sight readers who enjoy reading silently. They like the information to be presented to them visually. They will learn by observing and enjoy working with computer graphics, cartoons, maps, graphs, charts, posters, diagrams, graphic organizers, texts with a lot of pictures. Since the tactile learners learn best by touching, they understand directions which they write and will learn best through manipulatives. The Language Experience Approach (LEA) which will include drawing, playing board games, making dioramas, making models, following instructions will be beneficial for these learners. Kinesthetic learners learn by manipulating objects. They need to involve their whole body in learning. The Total Physical Response is an effective method for them. They remember material best if they act it out. These students learn best by playing games that involve their whole body, movement activities, setting up experiments, making models, following instructions, etc. Analytic learners plan and organize their work, focusing on details, making logical associations for learning the material. They are phonetic readers and prefer to work individually on activity sheets. They learn best when information is presented in sequential steps, goals are clear, lessons are structured and teacher-directed, and requirements are spelled out.

Differentiating instruction invites educators to rethink traditional educational practices that were based upon a time when students were more similar in background and readiness. Teachers can change the learning environment so that they can see students' readiness levels, interests, learning profiles and needs more clearly. Through differentiated instruction, teachers can make teaching more motivating and effective by taking into consideration the complexity of instruction, so that all the students experience success in learning.

Bibliography:

1. Tomlinson, C. (1995). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classroom*// Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
2. Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

3. Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
4. Geoff Petty, (2002). *Differentiation in Teaching, How to do It?* // http://www.ehow.com/way_5527365_effective-teaching-strategies.html//Pdf.
5. Archer, Jan. *Effective Teaching Strategies* // http://www.ehow.com/way_5527365_effective-teaching-strategies.html// Pdf
6. Adey, P. and Shayer M. (1994). *Really Raising Standards: Cognitive Intervention and Academic Achievement* // Routledge.
7. Haynes, Judie. *Teach to Students' Learning Styles* // <http://www.teachingenglish.org.uk/article/learning-styles-teaching// Pdf>.

TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS

Ludmila RACIULA, *University lecturer,
Alecru Russo State University of Balti*

Rezumat: În articolul dat autorul analizează particularitățile traducerii unităților frazeologice. Se oferă o clasificare a unităților frazeologice din perspectiva traducerii. Pentru a efectua o traducere corectă a unei unități frazeologice e necesar să se facă o diferențiere clară dintre unități frazeologice fixe sau stabile și cele libere. Un deosebit interes prezintă unitățile frazeologice modificate, care sunt adesea folosite ca un procedeu stilistic de către scriitori sau jurnaliști. Traducerea a astfel de unități modificate necesită atenție deosebită, precum și cunoștințe vaste de cultura și literatura limbii surse.

Cuvinte-cheie: unități frazeologice, traducere, unități frazeologice modificate, limba sursă, cultură.

Translation of phraseological units is a task that requires solid knowledge and skills on the part of the translator. While translating such units the translator has to take into account several factors: the nature of the structure, i.e. whether it is a free or bound word combination, the context, cultural coloring of the phraseological unit, its connotation, and the effect it will produce on the target reader.

To distinguish between a free collocation and a fixed phraseological unit we need to know the following things. The component parts of a free collocation preserve their meanings; therefore, the translation of the free collocation depends on the meanings of its elements and on the relationship between them.

to do smb. a favour – a face un serviciu cuiva;

to speak in a low voice – a vorbi în șoaptă;

a bank robbery – jefuirea unei bănci;

A word group with a fixed lexical composition and grammatical structure is called a phraseological unit. Its meaning, which is familiar to native speakers of the given language, is generally figurative and cannot be derived from the meanings of the phraseological unit's component parts. The meanings of phraseological units are the result of the given language's historical development. Thus, the meaning of the word combination is different from the meanings of its elements. Compare:

a small house – o casă mica; but

a small talk – banalități.

to have a green hat – a avea o pălărie verde, but

to have green fingers – a se pricepe la grădinărit;

to get a telegram – a primi o telegram, but

to get the upper hand – a prelua controlul.

It is possible to make a mistake in the translation of word combinations if the translator is not able to determine the type of the word combination (free or bound). This possibility increases in cases when context does not help in determining the status of the word combination. For example:

He is a fair-haired, blue-eyed boy (describing the appearance).

Everyone thinks he'll be Director of the firm one day. He's the blue-eyed boy (elev favorizat).

Translation of free collocation does not present any problem, unless one has sufficient context and knowledge.

Translation of fixed phraseological units

We can distinguish between figurative and non -figurative phraseological units. Translation of non-figurative phraseological units does not present any difficulty. As well as in the case of

translation of free collocations the translator⁷ has to focus on the ability of these words to collocate with other words in the TL.

to make an attempt – a încerca / a face o tentativă

to pay a visit – a-i face cuiva o vizită;

to break one's promise – a-și încâlca promisiunea, a nu se ține de cuvânt;

to fall in love – a se îndrăgosti;

as a matter of fact – de fapt;

at first sight – la prima vedere;

in the prime of life – în floarea vârstei;

Figurative phraseological units present a more difficult task, since the translator does not just have to render their meanings, but also to convey image, stylistic coloring, as well as to take into account the cultural differences of the seemingly similar phraseological units of the two languages.

Taking into account the stylistic coloring involves the fact that the translator has to preserve the stylistic similarity when translating. The expression *as old as Methuselah*, which came from Bible, cannot be translated *boșorog* and *to pass away* is not the same as *a da ortul popii*. The expression *to get out of hand* has two equivalents different in their stylistic coloring: *a nu mai putea fi ținut în frâu* and *a scăpa de sub control*. Taking this into account, when translating the sentence *Both parties have got out of hand* we use the second meaning, which is more neutral in its coloring: *Ambele partide au ieșit de sub control*.

When translating culturally bound phraseological units it is necessary to take into account cultural differences. Typical examples of such phrases are: *To carry coal to Newcastle, when Queen Ann was alive, to set The Thames on fire*. When translating such phraseological units it is necessary to change the specific national realia. For example:

a French window – fereastră-ușă;

a City man – finansist;

to meet one's Waterloo – a suferi înfrângere;

It is especially difficult to translate polysemantic phraseological units. Thus, the expression *over smb's head* has different meanings in the sentences:

He was promoted over my head. - L-au promovat fără acordul meu.

This is all completely over my head. - E prea dificil pentru mine.

Phraseological units that have false twins in the TL (which correspond in form but differ in meaning) also present problems in translation. For example, *to cut one's teeth on smth* means *a încerca ceva pentru prima dată*, based on the expression *to cut one's teeth*, which means *a-i ieși dinții*, not to be confused with *сломать себе на чем-то зубы*, that exists in Russian.

Another source of difficulty is the fact that in English there are phraseological expressions that are similar in form but different in meaning, for example, *a blue film – un film erotic*, while the word combination *a blue book* means *culegere de documente guvernamentale*, *to give a hand* means *a acorda ajutor*, while *to give a big hand* means *a aplauda* and not *a acorda un ajutor substanțial*.

It should be taken into account that often when dealing with phraseological units the translator may be influenced by false associations, for example when translating the word combination *to give smb a lie – a prinde pe cineva cu minciuna*, and not *a spune cuiva o minciună*, *to step into the breach- a înlocui pe cineva la locul de muncă*, not *a cădea într-o breșă*.

The problems mentioned above require constant attention and a creative approach on the part of the translator.

Basic methods used to translate phraseological units

1. With the help of a **phraseological equivalent**, it means the translator has to find an equivalent in the TL the meaning, figurative image and stylistic coloring of which would fully correspond to the original. The number of such correspondences is rather small. Phraseological units, which are translated with the help of equivalents, include phraseological units that exist in most of European languages, expressions that come from Bible, antic history, classical literature, and political life. Usually translation of phraseological units belonging to this group does not present any problems:

A Pyrrhic victory – O victorie à la Pirus

Pyrrhic victory [From Pyrrhus, king of Epirus] a victory in which the winning side sustains very heavy losses, or it may be translated by explanatory translation: victorie câștigată cu pierderi majore, care e mai mult o înfrângere.

To cross the Rubicon – a traversa Rubiconul;

The idiom "Crossing the Rubicon" means to pass a point of no return, and refers to Julius Caesar's army's crossing of the river in 49 BC, which was considered an act of insurrection. Because the course of the river has changed much since then, it is impossible to confirm exactly where the Rubicon flowed when Caesar and his legions crossed it.

Promised Land – Țara Promisă;

Promised Land- is a term used to describe the land promised or given by God, according to the Hebrew Bible, to the Israelites, the descendants of Jacob. The promise is firstly made to Abraham (Genesis 15:18-21) and then renewed to his son Isaac, and to Isaac's son Jacob (Genesis 28:13), Abraham's grandson. The Promised Land was described in terms of the territory from the River of Egypt to the Euphrates river (Exodus 23:31) and was given to their descendants after the Exodus.

To cast the first stone – să arunce primul piatra;

The English idiomatic phrase to "cast the first stone" is derived from Bible. The passage describes a confrontation between Jesus and the scribes and Pharisees over whether a woman, caught in an act of adultery, ought to be stoned. Jesus shames the crowd into dispersing, and averts the execution.

To be or not to be – a fi sau nu a fi;

"To be, or not to be" is the opening line of a monologue from William Shakespeare's play Hamlet (written about 1600), act three, scene one.

Hot line – linie fierbinte

A direct telephone line set up for a specific purpose, especially for use in emergencies or for communication between heads of government.

2. With the help of a **phraseological analogue**, i.e. finding a phraseological unit in the TL, which has a similar meaning but is based on a different image.

to work one's fingers to the bone – a lucra din zori și pînă-n seară;

to get out of the bed on the wrong side – a se scula cu piciorul stîng

to make a mountain out of a mole hill – a face din țințar armasar;

to save for a rainy day – a tine/ strînge pentru zile negre;

3. With the help of **calque (loan translation)**. In case if the phraseological unit has neither an equivalent nor an analogue and its imagery, obtained with the help of loan translation, can be easily assimilated by the language users.

to put all eggs in one basket – a pune toate ouăle într-un coș;

to learn to walk before you run – a te învăța să mergi înainte de a te învăța să fugi;

No news is good news. – lipsa de noutăți e deja o noutate bună;

You can't make an omelette without breaking eggs. – nu poți pregăti omletă fără să strici ouăle;

In such cases it is advisable to give a short explanation, for example: as they say in Great Britain).

4. With the help of **antonymous translation**, i.e. substituting the affirmative form in the original by the negative in the TL, or on the contrary, the negative by the affirmative.

to keep one's head – a nu-și pierde cumpătul;

to keep one's head above water – a nu-și face datorii;

unvarnished truth – adevăr pur;

5. If there is no equivalent or analogue, and it is impossible to translate the expression using calque, we use **descriptive translation**, i.e. the meaning of the expression is explained.

to give smb. the cold shoulder – a primi/ întîmpina pe cineva cu răceală/ a ignora;

to be in the same boat – a fi în aceeași situație;

wild goose chase – goană după himere;

a tall order – sarcină greu de îndeplinit.

Modified phraseological units

Due to the frequent use, many phraseological units and proverbs become trite and commonplace. To make the text more expressive and original speakers very often change the phra-

seological units or proverbs. This method is often used in journalism. The phraseological unit becomes more expressive due to the substitution of one element of the expression or due to the introduction of additional words. For example:

He hated the idea of it, but he was sensible enough to realize, even then, that ex-officers cannot be choosers (the proverb: Beggars can't be choosers).

She showed her true musical colours in the 1989 production (introducing a word into the set expression: to show one's true colours).

Many phraseological units and proverbs become so predictable that in speech they are often omitted, and in writing they are abridged. Such shortenings are a way to refresh phraseological units. For example:

Germaine came into the room with huge armfuls of flowers and a note from Lord Merlin, saying: 'Here are some coals from Newcastle.' (to carry coal to Newcastle)

"Well, if the right woman came along," said Lester. "I suppose I'd marry her. But she hasn't come along. What do you want me to do? Take anybody? I'll come round some time, no doubt. I've got to be thirsty when I'm led to the water." (You can take the horse to the water, but you can't make him drink.)

Such cases require special attention on the part of the translation, as simple translation by equivalent will not convey the stylistic colouring of the phraseological unit, it will not produce the same effect. To solve the problem, the translator needs to use all his/her talent and imagination and find a similar equivalent, or if impossible, create a similar phrase. It can be compared to the play of words, which is almost impossible to translate and in such cases, we speak of the loss of translation at the pragmatic level.

The following examples demonstrate the use of phraseological units to create some metaphorical effect in the newspaper text:

*A great power knows it is dangerous to be seen to flinch, because its assorted enemies around the world **take new heart** and its **friends' knees knock**.*

*Un stat puternic știe că este periculos să-ți arăți neîncrederea în sine, deoarece variații săi inamici din toată lumea pot iarăși prinde la curaj și **prietenii lor vor tremură de frică**.*

(Descriptive translation)

*The tiny British unit was there to **hold an American little finger**.*

Armată mica a Marii Britaniei nu-le era de folos americanilor. (Antonymous translation)

*It is sometimes necessary to **protect a man with one arm while removing his trousers with the other**, but it is not easy to explain to the people watching on television: or to the man himself.*

Uneori e necesar să-l protejezi pe om, iar în același timp și să-l pedepsești, însă acest lucru este greu de explicat celor ce urmăresc acest lucru în subiectele televizate, precum și omului însuși. (Descriptive translation) or

Uneori e necesar să-l protejezi pe om de un rău, în același timp dându-i pantalonii în jos pentru a-l pedepsi pentru altceva, însă acest lucru este greu de explicat celor ce urmăresc acest lucru în subiectele televizate, precum și omului însuși. (A combination of equivalent translation and descriptive translation).

Thus, we can conclude that the translation of phraseological units is a challenging task and the choice of translation technique used will often depend on the structure of the unit, on the context, translator's choice, and the author's intention. To convey the exact meaning of the phraseological unit, preserving all its shades and stylistic effects the translator has to apply all his/her skills and knowledge. However, no matter how skillful the translator can be, loss of translation is a frequent case, when it comes to the translation of phraseological units. This can be explained by differences in culture and the way speakers of the two languages perceive the extra linguistic world.

Bibliography

1. BAKER, M. In Other Words. A Coursebook on Translation. Routledge London and New York, 2002. 245 p.
2. КУЗЬМИН, С. Перевод русских фразеологизмов на английский язык: Учеб. пособие для студ. ин-тов и фак-тов иностр. яз. М.: Высш. Шк, 1977. 326 p.
3. МИСУНО, Е., ШАБЛЫГИНА, И. Building up Strategies in Translation. Перевод с английского языка на русский. Издательство: Аверсэв, 2009. 289 p.

TRADITION IN PEDAGOGY AND LINGUISTICS: TWO FOOTHOLDS IN ASCENTION – JOHN AMOS COMENIUS AND EUGENIO COSERIU

Luiza ȘOȘU, University lecturer,
Alecru Russo State University of Balti

“...Solomon who says that there is nothing new under the sun, whatever is now existed before...” (Gordano Bruno).

Rezumat: Ideea prezentării se conține în motto-ul articolului, ce conține aserțiunea filosofului italian Giordano Bruno. În ea el face aluzie la celebrele cuvinte ale lui Solomon – „nimic nou nu este sub soare, ce este acum, a fost mai înainte”. Deci ea leagă concepția biblică cu cea carteziană, a cărei strălucit reprezentant G. Bruno a fost. Filosofia lui panteistă, la rândul său, a entuziasmat pe mulți filosofi, gânditori, poeți, precum, I.A. Comenius, Spinoza, Leibniz, Goethe. Continuitatea aceasta leagă concepții și generații. Greșesc cei ce desconsideră tradiția atât în religie, cât și în știință. Veșnica dihotomie – tradiție și inovație, este ca o forță motrice în ascensiunea ambelor. Creația titanică a lui Comenius în teologie, filozofie, pedagogie, educație, acum când marele gânditor intră în al 345 an al eternității, rămâne de o autenticitate incontestabilă, fiind exponentul cel mai strălucit tocmai în continuitatea tradiției. Toată înțelepciunea divină a Bibliei, toate valorile deontologice și științifice ale lumii antice, toate noile idei ale științei contemporane lui au fost adunate în scrierile și activitatea lui prodigioasă ia oferit locul de fondator al educației moderne. Spre regret, puțin a fost evaluată și implementată filosofia lui educațională. Pentru el pedagogia a început cu religia și teologia avea ultimul cuvânt în toată sistema lui educațională. Concepția lui ar putea întoarce educația hipersecularizată modernă pe făgașurile începuturilor sale epistemologice triumfale.

Cuvinte-cheie: *Biblie, tradiție, știință, secular, filozofie, religie, teologie, sistem de învățământ, moștenire spirituală, istorie, învățare, cunoaștere, virtute, pietate, raționalism, tânăr, instruire, lingvistică, cultură, valori etice, cercetare.*

The idea of tradition is important in both religion and philosophy. Twentieth century philosophy is often divided between an 'analytic' tradition, dominant in Anglophone and Scandinavian countries, and a 'continental' tradition, dominant in German and Romance speaking Europe.

The term "tradition" comes from the Latin *traditio*, but the Greek term is *paradosis* and the verb is *paradido*. It means giving, offering, delivering, performing charity. In theological terms it means any teaching or practice which has been transmitted from generation to generation throughout the life of the Church. More exactly, *paradosis* is the very life of the Holy Trinity as it has been revealed by Christ Himself and testified by the Holy Spirit. The roots and the foundations of this sacred tradition can be found in the Scriptures. For it is only in the Scriptures that we can see and live the presence of the three Persons of the Holy Trinity, the Father, the Son and the Holy Spirit. St. John the Evangelist speaks about the manifestation of the Holy Trinity: *"For the Life was manifested, and we have seen it, and bear witness, and show unto you that eternal life, which was with the Father, and was manifested unto us" (1 John 1:2).* The essence of Christian tradition is described by St. Paul, who writes: *"But now in Christ Jesus, you that used to be so far apart from us have been brought very close, by the blood of Christ. For He is peace between us, and has made the two into one and broken down the barrier which used to keep them apart, actually destroying in His own person the hostility caused by the rules and decrees of the Law. This was to create one single man in Himself out of the two of them and by restoring peace through the Cross, to unite them both in a single body and reconcile them with God. In His own person He killed the hostility... Through Him, both of us have in one Spirit our way to come to the Father" (Ephes. 2:13-14).*

The discontinuity in the Sacred Tradition, as well as in philosophy and any other domain of human activity is characteristic of our modern times: *"In the Christian world everything is based (founded) on the Sacred (Holy) Tradition, on the sacred continuity of this tradition. Historical criticism began to demolish it at the start of the epoch of Reformation. For the first time did Reformation cast doubt on it. The Reformation ceased to take it in consideration and due to its equivocal character, which is intrinsic of any reform, considered only the Holy Writ. The process of destruction went on and in the long run, brought to the destruction of the Holy Writ. Truly, the Holy Bible is nothing else than an inseparable part of the Sacred Tradition. Hence, tradition being refused, Holy Bible should be refused inevitably..."*

*"I think that the process which takes place in the realm of historical criticism of religion, takes place in the sphere of history in general. Because, there truly exists not only a sacred tradition of the religious history, but there also exists a sacred tradition of history, a sacred tradition of culture, inner sacred traditions..."*¹. Then the famous Russian philosopher warns that the Marxist way of understanding history 'discomposes and mortifies without compromises, in a consequent way and to the end, all sacred historical traditions'. He advocates nations not to follow this cynic approach of the economic materialism, which once brought the world to rebellion, revolution, and collapse. There are still many a deep and unhealed wounds that this ideology has left. It has destroyed in man the knowledge of soul, spirit and Christian faith.

That is why we live now in the chaos of a continuously wrecking pedagogy. It did not stick to the epistemological promises of its triumphant beginning, i.e. to the unity of religion and tradition. And nowadays many a secular and supersecular innovation put under peril even our very species. *"Instead of the godly wisdom through which it has been given to us to know, to honour, and to enjoy the one who is the height of all goodness, there has arisen a horrible shrinking from that God in whom we live, move, and have our being, and a foolish conjuration of his Holy name"*². It is high time we had a retrospection on the teachings of John Amos Comenius. He is rightly considered the father of modern education. However, only the infinitesimal parts of his teachings have been investigated and implemented up till now. His best spiritual behest is still under veil. His edifying theology is, unfortunately, at post-restante.

John Amos Comenius (1592 -1670) was a Czech pastor, religious leader, educator and encyclopedic philosopher, but first and foremost a theologian: *"Should there be any man who is such a pedant as to think that the reform of schools has nothing to do with the vocation of a Theologian, let him know that I was myself thoroughly penetrated with this idea. But I have found that the only way in which I can be freed from it is to follow God's call, and without digression to devote myself to that work to which the divine impulse directs me"*³. So, we see that the relationship between pedagogy and theology does not exclude each other. These two humanistic domains, on the contrary, are amplifying each other.

He revolutionized not only the teaching of Latin but was conspicuous in the 17th century for his ecumenical beliefs. He developed a universal system of human knowledge among all men and nations. That is why in the context of enlarging the European Union with its multiple educational systems we should once again cast a glance on his pansophic legacy. His biggest project *Janua Rerum* (gateway of things), an encyclopedia of the physical world intended to unite our understanding of the physical world with that of God was termed *Pansophia*. There, he outlined the reform of society through a process of learning that he described by means of the metaphor of light in *Via lucis* (the way of light). But his most enduring heritage is *Didactica Magna*, where he postulates how the reform can be attained. It is like a most durable foothold between biblical traditions of education and our modern ones.

For Comenius pedagogy started with religion. That is why he projects his new school as being an equivalence with man's life in Eden. The purpose of any school is to help the man to progress spiritually. According to Comenius the most useful thing that the Holy Bible teaches us – is that there is no more certain way under the sun for the raising of sunken humanity than the proper education of the young. For all men the goal is the same, namely, knowledge, virtue, and piety, as this life – the Scriptures reveal, is nothing but the preparation for that to come. For they call it a way, a progress, a gate, and an expectation, while men they call pilgrims, sojourners, or lookers forward to the lasting state.

His retrospective view over the biblical times identifies the first school immediately after the Deluge and traces the development of tradition in the school system as far back as the schooling in ancient Egypt and ancient Babylon: *"We learn that patriarch Shem opened the first school, just after the flood. Later this was called the Hebrew school. Who does not know that in Chaldea, especially in Babylon, there were many schools, in which the arts, including astronomy, were cultivated? Since later on (in the time of Nebuchadnezzar), Daniel and his companion were instructed in the wisdom of the Chaldeans, as was also the case with Moses in Egypt"*⁴. These schooling traditions were handed down to Israel, where he identifies the religious education with the formal one: *"By the command of God, schools were set up in all the towns of the children of Israel. They were called synagogues, and in them the Levites used to teach the*

law. This lasted till the coming of Christ, and became renowned through His teachings and that of his Apostles”⁵. There was a continuation of the tradition in the Roman Empire: “The custom of erecting schools was borrowed by the Romans... and from the Romans it spread throughout their empire, especially when the religion of Christ became universal through the care of pious princes and bishops. History relates that Charlemagne, whenever he subjected any heathen race, forthwith ordained for it bishops and learned men, and erected churches and schools”⁶. And this tradition should be passed further to other generations: “It is to the interest of the whole Christian republic that this Godly custom be not only retained but increased as well, and that in every well-ordained habitation of man”⁷.

Comenius is conscious of the responsibilities of those who can devise some plan, who can obtain a method by which some improvement may be made in the youth who are growing up. So he admonishes by the words of Bible that cursed are those who make the blind to wander out of the way. And he raises the question: “Can it then please Him that we pass by without thought, and stretch out no helping hand, when we see the errors, not of beasts, but of intelligent beings, not of one or two, but of the whole world? Let this be far from us!”⁸. This awareness makes him stretch back his inquisitive mind to the fountain springs of human thought – to Socrates, Diogenes, Plato, Aristotle, Seneca, Cato, Cicero, Plutarch, St. Augustine and others, so that he might have a solid foundation for his new method of “didachography”. And the wise men of old realized the gravity of the task too: “Plutarch says: ‘For the characters of young children, no man is responsible; but it is in our power to make them virtuous by a proper training. Mark this well; he says “in our power”’⁹.

But power comes from knowledge. And he seems to absorb all ethical, educational, intellectual standards of the ancient tradition. The teachings of the old philosophers are like footholds in his pedagogical ascension. Throughout his *Great Didactic* their precepts are scattered like dewy drops that reflect the wisdom of God: “Books should be written simply and clearly... and it is desirable that they be written in the form of a dialogue. ... Nothing is more suited to inspire confidence than dialogue-form, and by means of it the mind can be gradually led to the desired goal... in this form Plato wrote all his philosophical, and St. Augustine all his theological works, and Cicero also has employed it largely, thus coming down to the level of readers”¹⁰.

“That the art of teaching be placed on a proper foundation is to the advantage of states, according to the testimony of Cicero. With whom agrees that of Diogenes ...”¹¹.

“It will also be of great use if an abstract of the contents of all the books used in the class be placed on the walls of the room... by means of which the senses, the memory, and the understanding may be daily exercised in conjunction. Not without purpose was it that, as the ancients relate, the walls of the temple of Aesculapius were covered with the precepts of the art of medicine, written there by Hippocrates himself. This great theatre of the world, also, God has filled with pictures, statues, and living emblems of His wisdom that he may instruct us by their means”¹².

“To fill the minds of scholars with a dreary waste of books and of words is lost labor... Rightly does Seneca say of instruction: ‘Its administration should resemble the sowing of seed, in which stress is laid, not on quantity, but on quality’”¹³.

“Truly did Aristotle say that all men are born anxious to acquire knowledge...But how many of those who undertake to educate the young appreciate the necessity of first teaching them how to acquire knowledge?”¹⁵.

“We must bestow our labor on that which is of real importance, and therefore (as Seneca says in his 9th Letter), must devote ourselves to the improvement of our understanding rather than to the enlargement of our vocabulary”¹⁶.

“A system of concentration that is of such vital importance should be applied to all branches of study, in order that, as Seneca says, what is learned by reading may be given form by writing, or that St. Augustine says of himself, we may write while we make progress and make progress while we write”¹⁷.

In his *Great Didactic* he delves not only into Biblical and philosophical teachings. His conception of education is very complex. It reveals the influences of many a philosophical trend, social and religious precepts of his century. It is centered on the human being, on the freedom of thinking and acting, advocated by the epoch of Renaissance, on modern realism and rationalism,

on the pantheistic and empiric conception of the great philosophers of his time - Giordano Bruno, Francis Bacon and Descartes, on his own creed that the young can attain the true knowledge of God, of man and of nature, that they (the young) *may grow accustomed to see in this light the light of God and to love and to honor the Father of Light above all things*'.

The scientific revolution of his century marked the advent of new theories in educational progress, expressing his own conception: *"God has inspired some sturdy men in Germany, who, weary of the errors of the present method of instruction, began to think out an easier and shorter way of teaching languages... I here allude to men like Ratke, Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Woifstrin, and he who deserves to be placed before them all, John Valentine Andreae (who has laid bare the diseases not only of the Church and the state, but also the schools, and has pointed out the remedies). In France too they set this stone in motion, since the year 1629, Janus Caecilius Frey brought out a fine work on Didactic "A New and Easy Way to the Godly Sciences and Arts, to Languages and Rhetoric"*¹⁸. And other points of view, very congruous with his own: *"Lubin says in his Didactic – Charity bids us not to niggardly withhold from mankind what God has intended for the use of all, but to throw it open to the whole world"*¹⁹. *"...Pleasantries often lead to serious things. Thus would be fulfilled Luther's wish that the studies of the young at school could be so organized that the scholars might take pleasure in them as if in playing at ball all day, and thus for the first time would schools be a real prelude to practical life"*²⁰.

He was greatly influenced by the optimistic conception of Giordano Bruno who propounded the idea of universal harmony: *"All things are in the universe, and the universe is in all things, we abide in it and it abides in us: and in this way everything coincides in a perfect unity. That is why we should not rack our minds, that is why there does not exist a single thing we should be awed by. And because this unity is single and stable and ever lasts, this Oneness is eternal ... Those philosophers who have found this unity, have found their confidant – Wisdom"*²¹.

Comenius was one of those select. It supported him in his projects – large and wearisome: *"This is undoubtedly so, and unless our labours are shortened the task will be no easy one; for this art of ours is as long, as wide, and as deep as the universe that has to be subdued by our minds"*²².

Natural philosophy, as it was envisioned by Descartes and other participants in the Scientific Revolution, had only the physical world as its proper domain, and this has been largely true of science ever since. Numerous scientists of the seventeenth century affirmed the Cartesian dualism of the primary properties of the physical world versus the secondary properties associated with human perceptions. The goal of science was to see beyond the veil of these secondary properties to the true nature of the physical world. It facilitated Comenius and other scholars to pursue research in an unbiased and rational manner to obtain certain knowledge of the natural world and the nature of the spirit, as Descartes himself asserted it to be easier to investigate than the body. *"In man, the microcosm, everything is contained potentially. Bring light and he will straight-way see"*²³.

This ideal is expressed largely in his *Great Didactic* where he proves to be the staunchest supporter of the *rational procedure* in pedagogical science, and the quintessence of his pedagogical creed is that children should grow rational, virtuous and pious.

To the aspired European knowledge based society of nowadays, Comenius in his 345 year of eternity, sends a desiderata – not a utopian but a prophetic one: *"... multiplication of learned men, since the multitude of the wise is the wisdom of the world. And since our desire is to increase the sum of Christian wisdom, and sow the seeds of piety, of learning, and of morality in the hearts of all who are dedicated to God, we may hope for the fulfillment of the divine prophecy: 'The earth shall be full of the knowledge of God, as the waters cover the sea' (Isaiah, xi, 9)"*²⁴.

How inextricably linked are we today to the whole tradition of pedagogy via Comenius' titanic endowment, as well as endeavor, for we are not to discontinue this tradition - *"For this no single man and on single generation is sufficient, and it is therefore essential that the work be carried on by many, working together and employing the researches of their predecessors as a starting-point"*²⁵. For if pedagogy started with religion, it should return to its life giving spring, otherwise it is doomed to collapse.

Another philosopher, a contemporary one, who took tradition as a vehicle of learning and ascent to the acme of humanistic research, is the greatest scientist in modern linguistics, Eugenio Coseriu.

The principle of tradition in Coseriu's deontological hierarchy comes third but in the sciences of culture it is the most important one. In *The Principles of Linguistics as a Science of Culture* Coseriu quotes the famous Spanish linguist Menendez Pidal: "...in culture everything is primarily tradition, and only then, in the frame of tradition – new and revolutionary things". Coseriu enlarges a little bit by adding: "Who asserts only new things, does not say anything, because the true, effective newness in science as well as in culture is something that has its roots in the tradition, it does not ignore what has been done hitherto. It is a satanic self-assurance to say: I am to arrange things, everything that has been done is foolish. This means to despise all the world, from its origin to present days, this means not to admit that all people wanted to say the truth, to say things as they are. And if they made mistakes – and no doubt they did – it was because of this essential limit of the man and science, because of a certain historic moment and because they viewed things from a certain perspective. From these rationalities I do value tradition and constantly seek in it for antecedents of later theories, seek for this intuition, partial as it is, and try revealing in all my works of historical linguistic the continuity of the problems"²⁶.

To exemplify this E. Coseriu emphasizes that there cannot be a delimitation between pre scientific or non scientific (as some say) linguistics and a scientific one with the beginning of the 19 century. He points that a new method emerged in the 19 century, there is no doubt about it, but the problems – both of theory and description – were always the same. Another example is with Italian Renaissance, for instance, where we can find exactly the same principle of historical explanation through substratum and superstratum and socio-cultural differentiation of languages.

Another quotation from *Lingvistica integrala* proves the ponderability of tradition in linguistics: "*Tradition weighs most heavily in the langue than in any other activity, because of this otherness (alterity), which means unity with the subjects from the past and present and solidarity with subjects of the future. A subject from the future will be able to understand what I do in Romanian now if it is in accordance with the possibilities of Romanian. It is the linguist who is aware of this, while the speaker is not conscious of the fact and applies it intuitively, i.e. creates without thinking of the fact that someone might not understand him.*

In this way we come to the objectivity of linguistics. And this is the object of linguistics: it must study the langue as the objectivity of a subject among subjects, endowed with alterity"²⁷.

I would like to round up my presentation with the words of a philosopher who stands as a foothold for the ascent of all modern science, giving it the new methods of investigation – Francis Bacon: "*It is useless to expect a considerable growth in knowledge via simple adding new things upon old ones; Every time we should start from the very low foundations, if we do not wish to rotate in the same circle... The honour of the old authors always remains unstained because the comparison we are making here is not a comparison of talents or efforts, but of methods, and we have here not the role of the judge but of the guide*"²⁸.

Notes

¹Berdiaev, 1996, p. 31

²Comenius, 1907, p. 13

³Comenius, 1907, p. 9

⁴Comenius, 1907, p. 62

⁵*ibidem*

⁶*ibidem*

⁷*ibidem*

⁸Comenius, 1907, p. 17

⁹Comenius, 1907, p. 90

¹⁰Comenius, 1907, p. 173

¹¹Comenius, 1907, p.20

¹²Comenius, 1907, p.174

¹³Comenius, 1907, p.175

¹⁴Comenius, 1907, p. 20

¹⁵Comenius, 1907, p. 87

¹⁶Comenius, 1907, p. 178

¹⁷Comenius, 1907, p. 178

¹⁸Comenius, 1907, p. 8

¹⁹Comenius, 1907, p. 9

- ²⁰Comenius, 1907, p.180
²¹Bruno, 1943, p. 207
²²Comenius, 1907, p. 160
²³Comenius, 1907, p. 175
²⁴Comenius, 1907, p. 294
²⁵Comenius, 1907, p. 285
²⁶Coșeriu, 1992, p.15
²⁷Coșeriu, 1996, p.124
²⁸Bacon, 1943, p. 217

References

1. BACON, F. *Novum Organum*. Antologie filosofică (filosofi străini). Ediția a doua. Casa Școalelor, 1943 (In English: Bacon F. *Novum Organum*. Philosophical Anthology (Foreign Philosophers, II edition. Casa Școalelor, 1943) [=Bacon, 1943].
2. BERDIAEV, N. *Semnificația tradiției*. Sensul istoriei. Colecția Plural. Polirom, 1996 (in English: Berdiaev N. *The Significance of Tradition*. The Essence of History. Polirom, 1996 [=Berdiaev, 1996].
3. BRUNO, G. *Despre cauză principiu și unitate*. Antologie filosofică (filosofi străini). Ediția a doua. Casa Școalelor, 1943 (in English: Bruno G. *About Cause, Principle and Unity*. Philosophical Anthology (Foreign Philosophers. II edition. Casa Școalelor, 1943 [=Bruno, 1943].
4. COȘERIU, E. *Lingvistica Integrală* (interviu cu E.Coșeriu, realizat de N.Saramandu). București: Editura Fundației Culturale Române,1996 (in English: COSERIU, E *Integral Linguistics* (interview with E. Coseriu, granted to N.Saramandu, Bucharest: Romanian Cultural Foundation Press, 1996) [=Coseriu, 1996]
5. COMENIUS, J.A. *The Great Didactic* London: Adam and Charles Black, 1907 <https://archive.org/details/cu31924031053709> [=Comenius, 1907].

INTERKULTURELLE GERMANISTIK: IMPULSE ZUR ENTWICKLUNG DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Irina BULGACOVA, *Oberlektorin, Staatliche Aleku-Russo-Universität Balti*
 Ana POMELNICOVA, *Dr., Staatliche Aleku-Russo-Universität Balti*

Rezumat: În acest articol autorii examinează posibilitatea de a aplica noțiunea conceptului de Germanistică interculturală în practica predării limbii germane, în scopul de a spori eficiența acestuia. O atenție deosebită este acordată aspectelor de predare, cum ar fi civilizația, lucrul cu vocabularul, interpretarea textului, sublinierea importanței esențiale a aplicației principiilor și tehnicilor acestui concept pentru formarea la elevi a competențelor socio-culturale.

Cuvintele-cheie: *concept, germanistică interculturală, didactica limbii germane, didactica limbilor străine, conținuturi didactice, lucrul contrastiv cu vocabularul, cultură străină.*

Heutzutage wird Germanistik an allen Ecken und Enden unserer globalisierten Welt studiert und unterrichtet, aber Schwerpunkte, Methoden und Ziele der germanistischen Untersuchungen sind recht unterschiedlich. Auch die Wahrnehmung von Deutschland und von anderen deutschsprachigen Ländern differenziert sich von Kontinent zu Kontinent, von Land zu Land. Diese Divergenzen sind vor allem dadurch bedingt, dass wir eine fremde Kultur vom Standpunkt unserer kulturellen Vorstellungen und Traditionen aus betrachten und interpretieren. Unterschiedliche Auffassungen der Germanisten von den Richtungen, Zielen und Aufgaben, Methoden und Übungsformen unter einen Hut zu bringen ist das Hauptziel des Konzeptes der interkulturellen Germanistik, das seit mehr als 30 Jahren in Deutschland (Universität Bayreuth) praktiziert wird. Die Anhänger des Konzeptes streben danach, diese reiche Palette der Auffassungen, zu erfassen, zu systematisieren und in der Forschungs- und Unterrichtspraxis wirksam anzuwenden.

Die Entstehung der Interkulturellen Germanistik wird mit Recht zu den wenigen neuen wissenschaftlich-didaktischen Forschungen der letzten Jahrzehnte gezählt, weil diesem Konzept keine entlehnten Theorien zu Grunde liegen. Die Interkulturelle Germanistik ist vielmehr das Ergebnis einer weltweiten Zusammenarbeit von Germanisten.

Der Begriff *Interkulturelle Germanistik* kann zweifach verstanden werden, im weiteren und im engeren Sinne: als Bezeichnung eines neuen Herantretens an die Forschung im Bereich der Germanistik und als Bezeichnung einer neuen Richtung in der Deutschvermittlung. Nach der

Meinung von A.Wierlacher kennzeichnet dieser Begriff „ein Mehr, nicht ein Weniger an Germanistik: die neue Variante germanistischer Forschung und Lehre versteht sich als eine gegenwartsorientierte Wissenschaft, in der die auslandsphilologischen Fächer mit spezifischen Ergänzungsstudien zu einer regionalen Fremdkulturwissenschaft verbunden sind“ [5, 66].

Mit anderen Worten gesagt, die Interkulturelle Germanistik ist eine relativ neue Richtung in der Germanistikforschung und in der Didaktik der deutschen Sprache. Diese Richtung orientiert sich an modernen wissenschaftlichen Theorien und Verfahren und berücksichtigt die Spezifik der Vermittlung von germanistischen Disziplinen außerhalb Deutschlands und anderer deutschsprachigen Länder. Die Tatsache, dass sich die Vertreter verschiedener Kulturen mit der Germanistikforschung auseinandersetzen, ist für die Interkulturelle Germanistik von Vorteil, denn dies gewährleistet die Vielfalt wissenschaftlicher Interessen, neue, nicht traditionelle Einblicke in die Fragenstellung und Problemlösung aktueller germanistischer Untersuchungen.

Die Interkulturelle Germanistik hat eine komplexe Struktur, die folgende Komponenten einschließt: Deutsch als Fremdsprache, Linguistik, Didaktik des Deutschunterrichts, Literatur, Landeskunde Deutschlands und deutschsprachiger Länder, kulturvergleichende Studien, interkulturelle Kommunikation und Übersetzungswissenschaft. Die Mehrkomponenten-Struktur der Interkulturellen Germanistik ermöglicht den Forschern konkrete Ziele zu stellen und die Probleme zu untersuchen, die früher eher am Rande des wissenschaftlichen Interesses von Germanisten standen.

Der Begründer der neuen germanistischen Richtung A.Wierlacher meint, dass bei der Forschung und Vermittlung der deutschen Sprache, Kultur und der Gesellschaft die Bedingung ihrer Fremdheit gestellt werden muss, d.h. jeder ausländische Germanistikforscher und jeder DaF-Lehrer hat die Besonderheiten dieser Institute hinsichtlich seiner eigenen Kultur-vorstellungen im Auge zu behalten. Einerseits muss der ausländische Rezipient seinen kulturspezifischen Standpunkt offenbaren, andererseits muss er an etwas für ihn Fremdem teilnehmen, das in den deutschen Kulturtraditionen und in der deutschen Literatur ausgedrückt ist. Diese Teilnahme „schafft Raum für eine neue Sicht auf das Eigene und hilft, die Ego-logik individueller und kollektiver Ethnozentrik abzustreifen, die eine offene, wenngleich vorsichtige Einstellung zum Fremden oftmals so erschwert“ [5, 66]. Die Kategorie des Fremden spielt somit eine zentrale Rolle im Konzept der interkulturellen Germanistik, die sich durch Weltoffenheit, Toleranz und Dialogbereitschaft, Aufgeschlossenheit und Solidarität kennzeichnet. Das oben Dargelegte lässt uns schlussfolgern, dass der Einsatz von Prinzipien, Werten und Verfahren der IG neue Impulse zur Förderung der germanistischen Forschung sowie der Deutschvermittlung sichern kann. Da die Interkulturelle Germanistik die Aufgaben der Germanistik und die des Faches Deutsch als Fremdsprache zu einer gegenwartsbezogenen Fremdkulturwissenschaft verknüpft, gehen wir im Weiteren auf die Möglichkeiten ein, die sich für den praktischen DaF-Unterricht in diesem Zusammenhang bieten.

Zu den wichtigsten Problemen der Fremdsprachendidaktik werden nach wie vor die Auswahl von Themen und Lerninhalten gezählt. Viele deutsche Forscher vertreten die Meinung, dass sowohl die Themenwahl als auch die Lehrinhalte zielgruppenorientiert sein sollten, damit die Lernenden bei der Konfrontation mit einer fremden Wirklichkeit Berührungspunkte mit ihrer eigenen Lebenserfahrung finden könnten. Gleichzeitig muss der Deutschlehrer die im Fremdsprachenunterricht zu vermittelnden Informationen über die neue fremde Welt sorgfältig auswählen und dosieren, damit dieses neue Wissen die Lernenden interessiert und zu einem vertieften effektiven Lernen motiviert. Im Rahmen der Interkulturellen Germanistik wird eine besondere Rolle der Landeskunde zugeschrieben. Es wird unter anderem empfohlen, landeskundliche Themen anders zu akzentuieren. Nur die Vermittlung der systematischen landeskundlichen Kenntnisse über das jeweilige Land durch das Prisma eigener Kulturvorstellungen des Fremdsprachenlehrers entspricht den Anforderungen des interkulturellen Konzeptes kaum. Vielmehr wird die Fähigkeit des Fremdsprachenlehrers gefragt, die fremde Welt mit den Augen seiner Lernenden zu sehen. [6] Die Vertreter der Interkulturellen Germanistik warnen die Fremdsprachenlehrer davor, sich bei der Themenwahl ausschließlich an Interessen der Lerner zu orientieren, denn die Jugendlichen mit zunehmendem Alter und der Weiterentwicklung ihre Interessen ändern. Ihre Bedürfnisse, Erwartungen, teilweise auch ihre Lebenswerte und Kulturwerte werden neu eingeschätzt. Aus der Unterrichtspraxis ist es bekannt, dass manche Deutschlehrer solche Themen für ihre Schüler wählen, die für deren Altersgenossen in Deutschland, Österreich oder in anderen deutschsprachigen

Ländern von Interesse sind. Auch dieses Kriterium wird von den Anhängern der Interkulturelle Germanistik mit Recht in Frage gestellt. Die Interessen der Jugendlichen sind nicht nur einem starken Einfluss der Jugendmode, sondern auch der sich rasch wandelnden sozialen Beziehungen ausgesetzt. Dies ist das Hauptargument gegen die Themenauswahl nach den Interessen ausländischer Jugendlicher. Außerdem muss betont werden, dass die Interessen der Jugendlichen in verschiedenen deutschsprachigen Ländern ihre durch nationale Eigenschaften bedingten Besonderheiten haben und folglich nicht immer übereinstimmen. Darum ist es empfehlenswert solche Sachverhalte zu wählen, die Elementarerfahrungen „des menschlichen Daseins“ thematisieren. Zu solchen Themen zählt z.B. Pauels W. Verhaltensnormen im Alltag, Kleidung, Essgewohnheiten, Situation auf dem Arbeitsmarkt, nationale Identität, Freizeitgestaltung, Lebenseinstellung, Migration und Integration, Sozialsicherheit usw. [3, 347].

Der interkulturelle Ansatz ist auch bei der Wortschatzarbeit anzuwenden, die auch ihre spezifischen Merkmale aufweist. Bei der Herausarbeitung und Förderung der lexikalischen Fertigkeiten entstehen Situationen, wenn die zu erlernende Lexik Objekte der fremden Wirklichkeit nennt, die mit den Objekten in der eigenen Welt des Lernenden entweder identisch oder ihnen ähnlich sind. Es kann auch sein, dass die zu vermittelnden lexikalischen Einheiten Objekte und Begriffe in der fremden Welt benennen, die dem Lernenden völlig unbekannt sind, da sie in seiner eigenen Realität fehlen. Die Vertreter der Interkulturelle Germanistik betonen daher die Notwendigkeit, die lexikalische Bedeutung als Produkt der beobachteten sozialen Verhältnisse, als Resultat der erlebten Situationen zu interpretieren [1, 117]. Eine kontrastivorientierte Wortschatzarbeit ermöglicht soziale und kulturelle Konnotationen der zu erlernenden lexikalischen Einheiten zu erfassen, ihre Relevanz und ihre Funktionen für die fremde Kommunikation zu erschließen. Dazu werden in der IG solche didaktischen Verfahren empfohlen, die die traditionelle Erklärung der für die Lernenden unbekannt Wörter durch spezifisches, kulturkontrastives Vorgehen erweitern. Bei der kulturkontrastierenden Wortschatzvermittlung können folgende Techniken höchst wirksam sein: Beziehen auf kulturspezifische Konnotationen, Verbinden mit der kulturellen Eigenart, Hinweisen auf auffallende Kontraste, Heranziehen von Kultur und Sprache der Schüler, Vergleichen eigener Kulturvorstellungen mit denen der Sprachträger des jeweiligen Landes [4, 291].

Als wichtigste Methode der Fremdsprachenvermittlung in der Interkulturelle Germanistik ist der Vergleich zwischen Einheiten und Strukturen der eigenen Kultur und den Einheiten und Strukturen der fremden Kultur. Die vergleichende Methode ist vorwiegend bei der Arbeit an schöngestigen Texten im Unterricht einzusetzen, denn eben hier können aufgrund der kulturellen Unterschiede Missverständnisse entstehen. [2, 117]. Interpretation von literarischen Texten hilft fremdkulturbedingte Fehldeutungen zu vermeiden und lässt die Lernenden ihre eigene Verhaltensweise, ihr Verständnis der fremden Sprache und Kultur neu überdenken. Die Anwendung des interkulturellen Ansatzes offenbart besondere Vorteile von schöngestigen Texten, nämlich deren Aufgeschlossenheit einerseits und Hervorhebung des Individuellen andererseits. D.h. literarische Texte können für die ganze Welt offen sein und die innere Welt des Menschen erhellen.

Aus der Sicht der Interkulturelle Germanistik erscheint für den Fremdsprachenlehrer wichtig, festzustellen, welche Arbeitsverfahren einen neuen Text oder ein neues Bild aus der fremden Wirklichkeit verständlich machen, welche Sachverhalte aus der eigenen Kultur die Bekanntheit mit dem fremden Weltbild erleichtern können. Zu Hilfe kommen unterschiedliche Unterrichtsformen, wo der Lehrer den Schülern vorschlägt, ihre Meinung bezüglich ihrer eigenen und der fremden Kultur zu äußern, indem man Konvergenzen und Divergenzen in den zu vergleichenden Kulturen bestimmt und die Eigenartigkeit jeder Kultur hervorhebt.

Der Kerngedanke der Interkulturellen Germanistik - Erfassung von besonderen Perspektiven und Deutungsmöglichkeiten von Kulturen - lässt als führendes Ziel des Fremdsprachenunterrichts nämlich die Bildung der soziokulturellen Kompetenz erscheinen. Das setzt die Entwicklung der Fähigkeit voraus, unabhängige Entscheidungen im interkulturellen Verkehr zu treffen und erforderliche Kompetenzen für die Arbeit als Fachleute auf dem Gebiet der internationalen Zusammenarbeit zu bilden.

Literatur:

1. Müller B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt, 1994.

2. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung, Fernstudieneinheit 4. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Kassel; München; Tübingen: Langenscheidt, 1993. 184 s.
3. Pauels W. Interkulturelles Lernen die neue Herausforderung im Fremdsprachenunterricht // Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 4/1993. S. 341-348.
4. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik, theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink, 1999. S. 367.
5. Wierlacher A. „Mit fremden Augen oder Fremdheit als Ferment“ In: Hermeneutik der Fremde, ed. Krusche and Wierlacher. New York: Harper, 1987. S. 51-79
6. Помельникова А.; Булгакова И. Формирование межкультурной компетенции в подготовке конкурентоспособных специалистов по немецкому языку. Materiale conf. șt-pract. intern. „Integrarea specialistului cu studii superioare pe piața muncii: aspecte naționale și internaționale“, Bălți, 21-22 oct. 2011. Bălți: Presa univ. bălțeană, 2012, p.135-138.

POTENȚIALUL ASPECTUAL AL CONSTRUCȚIILOR DE TIP „AM SCHREIBEN” ÎN LIMBA GERMANĂ CONTEMPORANĂ

Elvira GURANDA, lect. sup. univ.,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Summary: *In the given discourse there is analyzed the aspectual potential of the constructions type „am Schreiben, am Machen sein...”, the use of which is characteristic for the day-to-day German language. The given constructions can express the durative aspectual sense in German language.*

Key-words: *quantitative aspectuality, aspectual meaning, durative, progressive, perfectivity, imperfectivity.*

Aspectualitatea cantitativă reprezintă unul din subtipurile categoriei semantice complexe a aspectualității. În baza indiciilor caracteristice aspectualității cantitative, putem evidenția categoria semantică durativă. Aceasta caracterizează acțiunea, procesul sau evenimentul în aspectul static sau dinamic, cel al perfectivității sau imperfectivității. Realizarea sensurilor aspectualității cantitative, și anume a sensului durativ, este posibilă și cu ajutorul construcțiilor de tip „am Schreiben, am Machen sein.”

Lingvиста Barbara Thiel, studiind așa tip de construcții în lucrarea „*Das deutsche Progressiv*”, constată că structura „*am Konstruktion*” apare în toate registrele linguale și posedă un caracter interregional. Putem presupune că denumirea construcției „*Progressiv*” este analogă cu cea din limba engleză „*progressive*”, cu toate că construcția germană „*am Konstruktion*” în comparație cu forma engleză – *ing* se întrebuițează în alte contexte.

În cadrul unui experiment practic, cercetătoarea Mary Carroll și alții, studiind deosebirile dintre aceste construcții, accentuează că aceste construcții se deosebesc nu numai după conținut, dar și în baza particularităților lor de întrebuițare în ambele limbi (Carroll *et alii* 2003: 190). Concluzia dată este argumentată de autori în baza exemplelor de răspunsuri la aceeași întrebare în limba germană și în limba engleză: *What happens? Was passiert in der Szene?*

Răspunsul participantului la experiment în limba engleză este următorul:

- *A young man is surfing.*

The wind is blowing him off the board.

Răspunsul participantului la experiment în limba germană este următorul:

- *Ein kleiner Mann surft auf den Wellen.*

Dann wird er plötzlich von dem Brett geweht (Carroll *et alii* 2003: 190).

Cercetătorii din domeniu explică specificul structurii uzuale germane în felul următor: adverbul temporal *dann* joacă rolul de indicator, specificînd că sfîrșitul primului eveniment este concomitent și punctul de plecare pentru începutul celuiilalt eveniment. *Complex dynamic situations are segmented in German into a set of events which are presented as occurring in sequences* (Carroll *et alii* 2003: 193). Limbii engleze îi este tipică o altă structură a textului: diferite propoziții sînt caracterizate prin prisma „relației de includere” – „*relation of inclusion*” (Carroll *et alii* 2003: 194). Toate evenimentele exprimate prin forme verbale sînt integrate într-un anumit interval de timp menționat în literatură ca „*deiktisches jetzt*” (Stutterheim & Carroll 2007: 35-60). Corelația temporală rămîne însă intactă.

Astfel, deși în ambele limbi, germană și engleză, pentru construcțiile date găsim o denumire similară, construcția germană *am + infinitiv substantivizat + sein* se deosebește substanțial de forma engleză – *ing* și nu poate fi comparată cu această construcție nici în baza particularității sale de a exprima durata acțiunii, a procesului sau a evenimentului, și nici din punct de vedere lingvistic al textului.

Un număr relativ mare de lingviști germani consideră că *am-Konstruktion* este în proces de gramaticalizare, despre ce denotă includerea acestei construcții în diferite gramatici ale limbii germane: Duden-Grammatik, Grammatiken Weinrich & Thurmair, Helbig & Buscha. Totuși, nu putem să negăm faptul că *am-Konstruktion* poate fi studiată în calitate de indicator lexical al sensurilor aspectuale în limba germană, și în primul rând al sensului aspectual care indică durata acțiunii verbale, deoarece procesul de gramaticalizare a acestui fenomen în limba germană nu poate fi considerat finisat. Drept confirmare a acestui fapt este inexistența pînă-n prezent a unui termen unic. În literatura lingvistică, cum a fost menționat anterior, se întrebuițează termenul *Progressiv* (Thiel 2007: 2), precum și termenii „*Verlaufsform*” (Eisenberg 2004a: 296), „*Progressivkonstruktion*” (Kunkel-Razum & Wermke 2005: 594), „*Art englische[n] „progressive form*” (Weinrich, Thurmair 1993: 624). Gramatista A. Reimann, de asemenea, consideră acest proces de gramaticalizare al acestei construcții nefinisat și remarcă următoarele: „*Das einzige, was momentan gegen die Betrachtung der Verlaufsform als imperfektive Aspektform spricht, ist ihre (noch) nicht vollständige Grammatikalisierung*” (Reimann 1996: 11).

Se recunoaște, de regulă, că construcția „*am Schreiben sein*” are sensul de imperfectivitate (Reimann 1996, Leiss 2000), deoarece astfel de construcție determină nu începutul sau sfârșitul unei oarecare acțiuni, proces sau eveniment, dar desfășurarea acestora. Reieșind din faptul că în structura construcțiilor date este inclus un deverbativ, și anume un infinitiv substantivizat care preia caracteristicile semantice ale verbului, putem presupune că potențialul aspectual al construcției depinde de imperfectivitatea sau de perfectivitatea bazei verbale. Cercetătoarea Barbara Thiel accentuează că în dependență de clasa verbelor aditive sau non-aditive construcțiile analizate posedă o semantică diferită.

Particularitatea de a exprima diferite sensuri în dependență de semantica deverbativului se confirmă și prin analiza semantică a construcțiilor de tip „*am Schreiben*” ce fac parte din materialul nostru factologic. Dacă infinitivul substantivizat în componența construcției este format de la un verb imperfectiv, atunci construcția dată intensifică sensul durativ exprimat de deverbativ și accentuează că acțiunea, procesul sau evenimentul nu este terminat, de exemplu:

(a) *Alexander Kluge ist im Februar 75 geworden. Auch er ist ständig am Machen, als Produzent von Interviews, Kulturvignetten und Kurzfilmen ausgerechnet im Privatfernsehen,...* (Die Zeit, 28.03.2007).

(b) *Das sei mir jetzt aber unangenehm, gewiß halte Herr Bohrer seinen Mittagsschlaf? Nein, er sei am Lesen.* (Die Zeit, 27.09.2012).

(c) *Können Sie bitte etwas langsamer sprechen? Ich bin noch am Lernen.* (Die Zeit, 12.03.2014)

Observăm din exemplele date că construcțiile *am Machen, am Lesen, am Lernen* conțin deverbative de la verbele care conțin sema durativă: *lesen, lernen, machen*. În propoziția (a) deverbativul de la verbul durativ *machen* nu marchează punctul de început sau cel final al acțiunii, dar indică o acțiune durativă care nu este terminată, neaccentuînd țelul acestei acțiuni. Ca în prim plan să fie nu scopul dar anume „*Machen*”, se întrebuițează *am-Konstruktion*. Indicatorul lexical *ständig* intensifică funcția semantică a acestei construcții. Aceeași funcție exercită *am-Konstruktion* și în celelalte două exemple (b) și (c).

Astfel, construcțiile cu deverbativele formate de la verbele *lesen, lernen, machen* fixează atenția pe durata acțiunii sau a evenimentului fără indicarea începutului sau sfârșitului acțiunii. În opinia lui Elisabeth Leiss așa fel de construcții cu *am* accentuează „*Mittendrinsein*”, adică aflarea în proces a activității exprimată prin deverbativul corespunzător.

Deoarece *am-Konstruktion* în limba germană intensifică, în primul rând durata acțiunii (nu în zadar unul din termeni este „*Verlaufsform*”), atunci această construcție nu poate fi considerată eficientă la exprimarea acțiunii terminate. Totuși, analiza materialului factologic demonstrează că pentru limba germană contemporană, în deosebi pentru limba uzuală, este posibilă întrebui-

țarea în construcțiile date a deverbativei formate de la verbele perfective. Cercetătoarea Elisabeth Leiss definește acest tip de verbe – verbe non-aditive (Leiss 2000). În opinia lui Barbara Thiel (2007), *am-Konstruktion* este unica posibilitate de a exprima sensul de prezent prin indicarea concomitentă a terminării acțiunii.

Cele mai frecvente verbe perfective, deverbativele cărora sînt întrebuințate în construcțiile analizate sînt *sterben* și *verhungern*, de exemplu:

Dabei bemerkte ich, dass die Flüsse und Seen am Sterben waren. (Die Zeit, 09.01.2012)

Sie sei am Verhungern, erzählt sie mir, und sie werde ein richtig gesundes Frühstück bestellen. (Die Zeit, 10.12.2012)

În această ordine de idei, concluzionăm că în limba germană contemporană *am-Konstruktion* se numără printre indicatorii lexicali ai sensului durativ, care este parte componentă a microcîmpului aspectualității cantitative.

Bibliografie:

1. Carroll, Mary; Stutterheim, Christiane von & Nüse, Ralf, *The language and thought debate: A psycholinguistic approach*, In: Habel, Christopher & Pechmann, Thomas (Hg.), *Approaches to Language Production*. Berlin, 2003. – S.183-218.
2. Eisenberg, Peter, *Grundriss der deutschen Grammatik*. 2., überarb. u. aktual. Aufl, Stuttgart, Metzler (Bd. 1: Das Wort), 2004a.
3. Kunkel-Razum, Kathrin & Wermke, Matthias, *Die Grammatik. Nach den Regeln der neuen deutschen Rechtschreibung* 2005. Überarb. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl, Mannheim, Dudenverlag (Der Duden, Bd. 4), 2005.
4. Leiss, Elisabeth, *Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definitheit*, Berlin, Mouton de Gruyter (Studia linguistica Germanica, 55), 2000.
5. Reimann, Ariane, *Die Verlaufsform im Deutschen: Entwickelt das Deutsche eine Aspektkorrelation?* Universität Bamberg: Dissertation, 1996.
6. Stutterheim, Christiane von & Carroll, Mary, *Durch die Grammatik fokussiert. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 37, 2007, S. 35-60.
7. Thiel, Barbara. *Progressiv und Absentiv im Deutschen, Theoretische Grundlagen und ihre Anwendung im DaF-Unterricht*, LMU München, Magisterarbeit, 2007.
8. Weinrich, Harald & Thurmair, Maria, *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, Dudenverlag, 1993.

ОТБОР ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Татьяна КОНОНОВА, преподаватель,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Zusammenfassung: *Der vorliegende Artikel verfolgt das Ziel, die Funktionen der deutschen publizistischen Gattungen aufzuführen und die ihnen spezifische soziokulturelle Lexik zu analysieren. Ferner wird im Rahmen des Artikels die Relevanz der ausgewählten publizistischen Gattungen für den soziokulturell orientierten Deutschunterricht begründet.*

Schlüsselwörter: *publizistische Gattungen, publizistische Funktionen, Besonderheiten der publizistischen Gattungen, soziokulturelle Kompetenz, soziokulturelle Lexik.*

Любое газетное или журнальное произведение (статья, репортаж, корреспонденция и т.д.) представляет собой завершённый по содержанию и форме цельный текст. Именно так он отправляется к читателям, которые, в свою очередь, воспринимают его как единое – иногда тематически подразделённое сообщение. (Е.В.Розен, М.П. Брандес, И.П. Гальперин, Н.М. Наер, Н. Bürger, W. Fleischer, G. Michel, G. Starke, Sowinski B., Н.-W. Eroms, B. Sandig, D. Irimia, I. Coteanu, I.Iordan, M. Got).

Жанры немецкой прессы сложились на протяжении долгой практики и обладают, помимо общих черт, некоторыми национально-традиционными особенностями. Вряд ли есть необходимость разделять газетные и журнальные жанры, т.к. они во многом совпадают, если иметь в виду не научные, а массовые общественно-политические издания. [1], [2].

В немецкоязычной прессе к трем основным публицистическим функциям (информирование, формирование общественного мнения, развлечение) Heinz-Helmut Lüger, иссле-

дователь в области лингвистики средств массовой информации, относит определенные жанры газетных текстов, т.е. формы организации материала, отражения фактов, событий, освещения явлений.

К текстам прессы, основная функция которых является информирование читателя о важных общественно-политических событиях, относятся в немецкоязычной прессе новости (Nachrichten), сообщения (Berichte), Feature, репортаж (Reportage), интервью (Interview). К текстам прессы, функция которых формирование общественного мнения, относятся передовая статья (Leitartikel), комментарий (Kommentar), краткий комментарий (Glosse), эссе (Essay). К текстам прессы, выполняющим развлекательную функцию, относится фельетон (Feuilleton). [4, с. 18].

Схематически исследователь представляет данную информацию следующим образом:

Таблица 1. Публицистические функции (Н-Н. Lüger, 1995)

Публицистические функции:		
Информация	Формирование общественного мнения	Развлечение
1. новость (Nachricht)	1. передовая статья (Leitartikel)	1. фельетон (Feuilleton)
2. Feauture	2. комментарий (Kommentar)	
3. сообщение (Bericht)	3. Kolumne	
4. репортаж (Reportage)	4. глосса (Glosse)	
5. интервью (Interview)	5. эссе (Essay)	

Каждый из указанных речевых жанров – это уникальная смысловая (коммуникативная) модель текста, это и прагматическая модель дифференциации функции убеждения, а также конструктивная модель текста, определяющая общую семантико-синтаксическую схему его оформления.

Изучение жанров газетного текста, исследование выполняемых ими двух ведущих функций, информационной и воздействующей (т.е. способствующей формированию мнения читателя), а также анализ категории лексики, позволяют нам остановить свой выбор на газетных текстах с предельно сжатой, объективной, достоверной, точной передачей фактологической, прежде всего, событийной информации, а именно информационных сообщениях (Meldungen), новостях (Nachrichten), сообщениях (Berichte). Данные газетные тексты относительно небольшие по объему, обладают более легкой формой восприятия, охватывая при этом широкий спектр общественно-политических и страноведческих тем. В выбранных нами газетных жанрах содержатся лексические единицы, соответствующие целям формирования социокультурной компетенции. Это и имена собственные, и термины топонимики, названия явлений общественно-политического характера, термины из различных областей науки, техники, искусства, историзмы (архаизмы), безэквивалентная и фоновая лексика, лексические заимствования.

Из газетных жанров, выполняющих воздействующую функцию, мы остановим наш выбор на типичных для немецкой прессы жанрах: комментарий (Kommentar), Kolumne (разновидность комментария), Glosse (глосса=колкий, комментарий актуальных событий) и интервью, – которым, кроме достоверной передачи фактологической, событийной информации, свойственны также стилистически окрашенная социокультурная лексика, а именно пословицы и поговорки, афоризмы и крылатые слова, ситуативные клише.

Схематично выбранные нами для дальнейшего исследования жанры газетного текста, соответствующие целям формирования социокультурной компетенции, можно представить в виде следующей таблицы.

Таблица 2. Жанры газетных текстов, соответствующие целям формирования социокультурной компетенции:

Жанр газетного текста и его функция	Особенность жанра	Социокультурная лексика
Информационная функция: - Краткое сообщение (Meldung) - Новость (Nachricht) - Сообщение (Bericht)	- сжатая, объективная, достоверная, точная передача фактологической, прежде всего, событийной информации; - короткая форма восприятия, охватывающая при этом широкий спектр общественно-политических и страноведческих тем; - отсутствие эмоциональности, субъективности, образности (за исключением сообщений (Be-gichte), где может ощущаться личное мнение, комментарий, суждение автора);	имена собственные и термины топонимики, названия явлений общественно-политического характера, термины из различных областей науки, техники, искусства, историзмы (архаизмы), безэквивалентная и фоновая лексика, лексические заимствования.
Воздействующая функция (т.е. способствующая формированию мнения читателя): - комментарий - Kolumne (разновидность комментария). - Glosse (колкий комментарий актуальных событий); - интервью.	- достоверная передача фактологической, событийной информации; - открыто оценочный, ярко публицистический характер, направленный на агитационное воздействие, по определённым параметрам сближающийся с художественной прозой;	- имена собственные и термины топонимики, названия явлений общественно-политического характера, термины из различных областей науки, техники, искусства, историзмы (архаизмы), безэквивалентная и фоновая лексика, лексические заимствования; - стилистически окрашенная социокультурная лексика, а именно пословицы и поговорки, афоризмы и крылатые слова, ситуативные клише;

Таким образом, в рамках нашей статьи мы обосновали выбор наиболее приемлемых публицистических жанров для формирования социокультурной компетенции на занятиях по немецкому языку. В этой связи важно отметить, что и объем, и содержание, и насыщенность социокультурной лексикой выбранных нами газетных жанров позволяют включить их в учебную университетскую программу на старшей ступени обучения, где использование газетных текстов отвечает целям организации учебного процесса как социокультурной и профессиональной интеграции.

Библиография:

1. Брандес М.П. *Stilistik der deutschen Sprache*. Москва: Высш. шк., 1990. 320 с.
2. Розен Е.В. *Газеты и журналы на нем. яз. в школе: Пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1985. 128 с.
3. Bürger H. *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin, New York: de Gruyter, 2005.
4. Lüger H.-H. *Pressesprache*, 2. Auflage. Tübingen: 1995.

DIMENSIUNI INTERCULTURALE ÎN PROCESUL DE PREDARE A TRADUCERII

Lina CABAC, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Zusammenfassung: Im Beitrag werden die Anforderungen an einen effizienten Übersetzungsunterricht behandelt. Es werden die Grundkompetenzen betrachtet, die im Übersetzungsunterricht bei den Studenten entwickelt werden müssen. Dabei wird eine besondere Aufmerksamkeit der Bedeutung der Entwicklung von interkulturellen Kompetenzen bei den künftigen Übersetzern/Dolmetschern geschenkt. Im Artikel werden außerdem die Grundetappen beschrieben, die die Studierenden im Prozess der Aneignung dieser Kompetenzen zurücklegen müssen.

Schlüsselwörter: *Kompetenzen, interkulturell, interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Übersetzer/Dolmetscher.*

Procesele dinamice ce au loc în societatea de astăzi, implicând mobilitatea demografică în ascensiune, dezvoltarea relațiilor politice și, în special, a celor economice, lărgirea oportunităților de studiu peste hotare pentru tineri, solicită de la omul modern, în primul rând, o deschidere spre alteritatea etnică și culturală a persoanelor ce-l înconjoară, și are drept consecință necesitatea de a accepta această realitate multi/interculturală.

Un rol important în recunoașterea de către societate a acestei necesități (de a o accepta și a o înțelege) îl joacă procesul de globalizare, chiar și în pofida atitudinii negative pe care o exprimă o bună parte a populației de pe mapamond față de acest fenomen social-politic. Totuși, această unitate (culturală, economică, politică) nu exclude în niciun caz diversitatea (etică, culturală(!), lingvistică, religioasă), or anume această idee a fost lansată de liderii țărilor europene pe calea constituirii Uniunii Europene¹⁹.

Conștientizarea acestei idei nu poate fi realizată spontan de către toți cetățenii, e nevoie de timp și perseverență. Modalitatea cea mai eficientă de promovare a ideii multi/interculturalității o reprezintă oportunitățile oferite de sistemul educațional. Prin educația de zi cu zi, dezvoltarea competențelor interculturale devine, dintr-un imperativ al timpului, o realitate a procesului de învățământ școlar și universitar european.

Pornind de la cele patru scopuri educative urmărite de universități în procesul instructiv-educativ terțiar, realizate prin competențele cognitive, funcțional-acționale, etice etc., și anume: a) **știe** (cunoaște și înțelege), b) **știe să facă** (pe baza cunoștințelor acumulate), c) **știe să fie el însuși / ea însăși** (prin manifestarea unei atitudini oneste de autoevaluare), d) **știe să conviețuiască** (să cunoască, să accepte și să respecte diversitatea din punct de vedere al istoriei, tradițiilor, culturii ș.a.), realizăm că valorile culturale, și implicit cele interculturale, constituie baza unei educații eficiente. Atingerea celui de al patrulea scop (a ști să conviețuiască) a stârnit printre pedagogi/cercetători la momentul de față discuții vehemente, în urma cărora procesul instructiv-educativ în ansamblu (atât școlar, cât și universitar) a fost regândit și a fost schimbat accentul de pe primul cunoștințelor (*a ști*) pe importanța dezvoltării abilităților practice (*a ști să faci*) într-un cadru inter/multi/transcultural (*a ști să conviețuiești*). Din această re-conștientizare a procesului de învățământ rezultă și necesitatea dezvoltării competenței interculturale.

Prin *competență interculturală* înțelegem un ansamblu de cunoștințe, abilități, aptitudini și comportamente, care fiind utilizate armonios și complementar îi permit individului rezolvarea unor situații de interacțiune interculturală (Mara 2008: 75). Or, asemenea situații apar inevitabil în timpul învățării unei limbi străine, inclusiv la orele teoretice și practice de traducere, în care *comunicarea interculturală*²⁰ este omniprezentă. Din motiv că învățarea unei limbi străine reprezintă deja *in extenso* o comunicare interculturală²¹, procesul de traducere este nu doar o simplă mediere la nivel de limbaj, ci, mai mult ca atât, o mediere la nivel de culturi.

În cadrul procesului de achiziționare a abilităților de traducere este vital de a dezvolta la viitorii traducători următoarele componente ale competenței interculturale:

- a) componenta *cognitivă*, care presupune existența conștiinței culturale, înțelegerii relațiilor și aspectelor interculturale;

¹⁹ Mottoul Uniunii Europene „Unitate în diversitate” a fost folosit pentru prima dată în anul 2000 și arată că europenii s-au unit pentru a promova pacea și prosperitatea, deschiderea culturală, valorificarea tradițiilor și a limbilor vorbite în spațiul european.

²⁰ În sintagma „comunicare interculturală” cuvântul *intercultural* se referă, după cum menționează cercetătorul P.A. Bruck, la acele relații „în care participanții nu se raportează exclusiv la propriile lor coduri, convenții, puncte de vedere și forme de comportament, ci în care vor fi descoperite alte coduri, convenții, puncte de vedere și forme de comportament.” (Bruck 1995: 345)

²¹ După cum se știe, conceptul de *comunicare interculturală* a intrat în atenția lingviștilor în anii 80 ai secolului trecut, ca urmare a ridicării unei întrebări destul de provocatoare, și anume: Cât de bine trebuie să însușești o limbă străină ca să nu-ți mai fie străină? Astfel s-a dat un impuls pentru dezvoltarea unor astfel de discipline cum sunt germanistica interculturală, romanistica interculturală, psihologia interculturală, pedagogia interculturală ș.a.

- b) componenta *afectivă*, care include un ansamblu de atitudini și implicări emoționale, deschidere față de alteritatea celuilalt, motivația de a comunica cu cineva diferit;
- c) componenta *comportamentală*, care se referă la capacitatea de a tolera alteritatea, de a se adapta eficient în situații de interacțiune inter/multiculturală.

Fiecare dintre aceste componente trebuie să-și găsească în mod obligatoriu locul în procesul de instruire, acordându-se o atenție majoră dezvoltării lor la ora de traducere.

Studentul – ca viitor traducător – la orele de traducere va fi ghidat de profesor și îndemnat să-și dezvolte competența interculturală, trecând prin trei etape consecutive pentru a însuși componentele enumerate mai sus. Pornind de la definirea *competenței* drept un sistem de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini, putem reprezenta acest proces de dezvoltare a competenței interculturale cu ajutorul schemei de mai jos (Fig. 1):

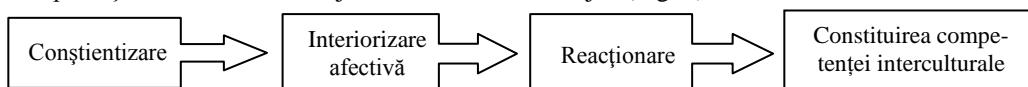


Fig. 1. Etapele de dezvoltare a competenței interculturale

La etapa de *conștientizare* studentul achiziționează anumite cunoștințe privind diferențele lexicale între cele două limbi studiate, învață să perceapă diferențele de mentalitate și viziuni asupra vieții în baza diferențelor lexicale percepute. Astfel, studentul ajunge să cunoască fenomenele realității (relațiile între oameni, valorile și contravalorile, regulile și tradițiile sociale, de clasă etc.) dintr-un alt punct de vedere.

La etapa de *interiorizare afectivă* studentul este sensibilizat față de conotațiile diferite, pe care le denotă unitățile glotice, expresiile tabuizate sau clișeizate în limbile vorbite (limba străină și limba maternă), i se dezvoltă „dorința de a comunica”, de a participa la transferul emoțional/afectiv între purtătorii de limbă și cultură diferită.

La etapa de *reacționare* studentul-traducător este pus în situația de a-și mobiliza abilitățile și aptitudinile pentru a comunica eficient, mai exact, pentru a realiza o comunicare eficientă între persoanele ce aparțin unor medii lingvare și culturale diferite. Aceasta este etapa la care studentul, de fapt, interacționează intercultural.

La etapa de *constituire* studentul-traducător, prin tratarea reușită a unor noi situații de interacțiune, își dezvoltă competența interculturală.

Concluzionând, putem afirma că un curs de traducere bine gândit și realizat dezvoltă la studenți nu numai abilități lingvistice, de traducere, de comunicare, dar și – ceea ce este important – competențele interculturale, de comunicare interculturală. Profesorului îi revine, în acest caz, nobila misiune de a-l ghida și a-l sprijini pe student întru atingerea măiestriei de *intermediar intercultural*.

Bibliografie:

1. Bruck, P. A. *Interkulturelle Entwicklung und Konfliktlösung*. În: Luger K., Renger R. (coord.). *Dialog der Kulturen: Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 1995.
2. Mara, Daniela, *Dimensiunile interculturale ale educației*, în: Transilvania, nr. 1, 2008. p. 73-76.
3. Năstase, P., Korka, M. (coord.), *Ghid de bune practici pentru implementarea cadrului național al calificărilor din învățământul superior*, București, Academia de Studii Economice, 2012. Disponibil la <http://nastasepavel.files.wordpress.com/2012/06/ghid-de-bune-practici-pentru-implementarea-cadrului-national-al-calificarilor-din-Invatamantul-superior1.pdf>

VERBELE ȘI NUMELE DE ACȚIUNE PRIN PRISMA TEORIEI NUCLEU-PERIFERIE

Victoria MASCALIUC, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Summary: *This article focuses on the dynamic verbs in the French language. Taking into account T.Kilidibekova's theory (the nucleus-periphery theory related to Russian dynamic verbs), we can surely say that the dynamic verbs in French form both the periphery and the nucleus. The nouns of action that derive from these dynamic verbs will form the periphery and the nucleus as their verbal ancestor too.*

Key words: *dynamic verbs, dynamic nouns, periphery, nucleus.*

Limba reprezintă un proces natural de ordonare psihosistematică a realului în forme lingvistice. Dacă raportăm această disociere la acțiune, atunci la prima etapă se identifică mișcarea ce poate fi vizualizată în realitate și care e concepută de gândire ca o formă proprie, fiind materializată în actul lingvistic printr-o formă fizică. Această formă fizică este verbul, deoarece verbul este legat de mișcare. Verbele de acțiune constituie o clasă cu trăsături semantice vizibile și clare: procesualitatea, vectorialitatea și cauzalitatea (legată de obiectivitate) (Кильдибекова 1986: 52-54). Acțiunea cu sensul de termen de categorie gramaticală stă la baza divizării lexicogramaticale a verbelor în verbe de stare și verbe de acțiune. Anume această opoziție se cere a fi folosită pentru analiza semantică a tuturor proceselor semantice și gramaticale în clasa verbelor. După E. Koreakovteva, sînt o serie de verbe de acțiune care formează nucleul acestei clase, pe de o parte, și sînt o altă serie de verbe ce formează periferia verbelor de acțiune. Verbelor de acțiune și toate unitățile lexicale ce indică acțiunea în mod direct, constituie nucleul verbelor de acțiune. Aici se înscriu următoarele clase de verbe (Козина 2003: 53):

- *verbe ce denumesc acțiuni fizice concrete*; numărul acestor verbe e cel mai impunător, ele fiind cele mai uzuale (*réparer, reformer, ciseler, couper, laver, préparer, déposer, scier, marteller*);
- *verbe ce indică procese mentale*; numărul acestor verbe e mai mic decît în primul caz (*penser, composer, improviser, créer, dessiner, esquisser, méditer*);
- *verbe ce indică procese – evenimente*; verbe se indică o serie de acțiuni, de multe ori din sfera industrială (*mécaniser, nationaliser, électriser, électrifier, dorer, glacer, nickeler, colorer, goudronner*);
- *verbe cu o semantică largă*, apărute pe baza unor lexeme concrete și folosite în diferite contexte (*construire une maison – construire une vie, fermer un ecole – fermer la fenêtre*).

În așa fel se poate observa că acțiunea are o structură ierarhică și se atestă o dezvoltare semantică de la sens concret și restrîns la unul larg și abstract. Celelalte verbe, după cum susține aceeași cercetătoare, se apropie mai mult de periferie. Aceasta se explică prin știrbirea²² compoentei semantice a acestor verbe.

Les travailleurs construisent la maison.

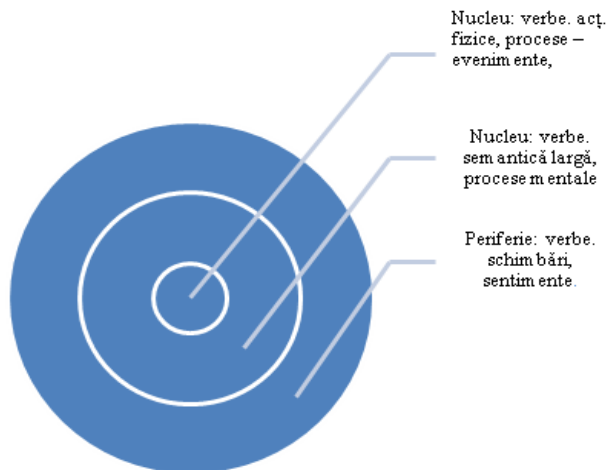
La maison est construite par les travailleurs.

Aparent, avem două structuri sintactice identice, dar analizate prin prisma acțiunii, relevăm că în cazul întîi, agentul direcționează acțiunea spre un obiect asupra căruia se răsfrînge această acțiune. În cazul al doilea, agentul e neînsuflețit, sensul de acțiune dispare parțial și apare parțial sensul de stare. Anume în așa mod se manifestă unitatea dialectică stare/ acțiune. Anume din această cauză se propune de plasat toate verbele de acțiune fără agent însuflețit la periferia verbelor de acțiune. În așa cazuri, subiectul va fi exprimat prin fenomene naturale (*Le vent souffle les feuilles*), utilaj tehnic (*Un bulldozer a déplacé la plaque*), armament (*Le pistolet a tiré*) etc. J. Lyons (1995) susține că aceste verbe, precedate de subiecte inanimate, reprezintă niște forme din afara normei, care nu pot fi plasate alături de arhitipul de acțiune propriu-zis (apud. Козина 2003: 55). Aceste structuri apar la un nivel mai înalt al limbii, fiind bazate pe structurile unde subiectul e animat. Aceste verbe de acțiune cu o natură dublă sînt numite verbe de tranziție²³ (Козина 2003: 56). Verbele menționate exprimă legătura dintre subiect (purătorul acestei stări) și obiect care provoacă această stare: *L'homme a vu la mer*. Aici e necesar de menționat următoarele verbe de acțiune care formează periferia verbelor de acțiune:

- verbe care în enunț nu au ambii participanți la acțiune (subiectul și obiectul ce suferă acțiunea): *Il lit; J'ai labouré*.
- verbe ce exprimă schimbări în înfățișarea exterioară: *se laver, peindre etc.*;
- verbe ce exprimă sentimente (*observer, aimer, detester*);
- verbe ce exprimă procesul de gândire (*penser, informer*).

²² «постепенное размывание семантических компонентов»

²³ Aceste verbe de tranziție nu sunt caracterizate de cauzativitate.



Cauzalitatea este una dintre particularitățile dominante ale verbelor de acțiune. Sema cauzalității este atât de puternică, încât o serie de verbe de stare de tipul *s'exciter*, *s'effrayer* pot fi incluse în periferia verbelor de acțiune. Grafic, s-ar putea reprezenta clasa verbelor de acțiune în felul următor:

Verbele de acțiune se află într-o strânsă legătură cu numele postverbale, de aceea această clasificare poate fi utilizată pentru numele de acțiune. Numele de acțiune propriu-zise, ce vor exprima acțiunea moștenită de la strămoșul verbal, vor forma nucleul lor, celelalte vor forma periferia. Drept consecință, putem spune că clasele *numelor de acțiune* de nucleu sînt:

- nume de acțiune ce exprimă acțiuni fizice (*préparation, dépose, creusement, réparation*);
- nume de acțiune ce exprimă procese mentale (*pensement, composition, réflexion, improvisation*);
- nume de acțiune ce exprimă procese – evenimente, folosite într-o sferă anumită a vieții (*chromage, nickelage, goudronnage, nationalisation, gerbage, parcage, râtelage, serfouissage*).

Ultima clasă de verbe de acțiune poate fi atestată la nivel discursiv, de aceea nu va fi analizată. Aici verbul necesită complinire, ceea ce nu putem găsi la forma nominală. Toate celelalte nume de acțiune ce nu intră în aceste trei clase menționate mai sus vor forma periferia numelor de acțiune.

Concluzionînd, verbele de acțiune au particularități specifice, care ajută la clasificarea lor în verbe de acțiune pure și verbe de acțiune de tranziție. Verbele de acțiune pure sînt cele care denumesc acțiuni fizice, procese mentale, procese – evenimente și cele cu o semantică largă. Ele și formează nucleul verbelor de acțiune. Periferia lor este reprezentată de verbele ce pierd din semantica lor internă sau cînd unul dintre participanți la acțiune este absent. Așa cum între verbele și numele de acțiune este un raport foarte strîns, se va folosi această clasificare a verbelor de acțiune pentru prototipul lor nominal.

Bibliografie:

1. Кильдибекова, Т. А. *Глаголы действия в современном русском языке*. Издат. Саратов. Унив., 1986.
2. Козина, О.В. *Семантика производного слова на базе отг. суффиксов -ment, -age, -ion, -a, -ure, -al, -in, er.* / диссертация..... кандидата филологических наук. Санкт Петербург, 2003.
3. Lyons, J. *Introducere în lingvistica teoretică*. București, Editura Științifică, 1995

PROBLEMATICA FENOMENULUI DE HIAT ÎN DIFERITE LIMBI ȘI MODURILE DE REALIZARE

Natalia BANARU, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: *Hiatus in speech occurs when the juxtaposition of syllables results in two separate vowel sounds occurring alongside one another. It represents a complex problem in a lot of languages. The article dwells on the relationship between the hiatus vowels, and sheds some light on how speakers manage hiatus contexts in different languages.*

Key-words: *hiatus, hiatus resolution, elision, synaeresis, vowel reduction, epenthesis.*

În orice limbă, vocalele învecinate constituie o problemă complicată. Este vorba de calitatea și cantitatea elementelor fonice din componența hiatului. Rostind două sunete vocalice, între ele se formează o pauză, ca urmare a intensității mai reduse a curentului de aer ce iese din plămîni. În această circumstanță, cele două vocale se separă în silabe aparte, formînd o continuitate vocalică ce se numește *hiat*. În alte împrejurări, pauza nu are loc, datorită faptului că valul de aer, împins din plămîni afară, se scurge în mod continuu. În felul acesta, ambele vocale se includ într-o singură silabă, într-o singură unitate articulatorie. În fonetică, un hiat este o succesiune de două vocale ce fac parte din silabe separate.

Vorbitorii și ascultătorii unei limbi sînt capabili să distingă cuvintele separate ale unei poziții, însă cea mai mare parte a limbii vorbite actual consistă dintr-o continuitate de cuvinte ce vin împreună cu doar cîteva pauze între ele. Această consecutivitate de cuvinte provoacă, deseori, pronunțări care sînt esențial diferite de modul în care cuvintele sînt pronunțate separat. Printre cauzele cărora li se pot atribui schimbările fonetice, cea mai generală este de ordin psihic și s-ar putea enunța pe scurt ca tendință spre minimul efort. Acestei tendințe i se opune cea de claritate în articulare, apărută, înainte de toate, din necesitatea vorbitorului de a se face înțeles de interlocutori; uneori, această necesitate de contracarare a pierderii unor trăsături, cu scopul de a facilita articularea, duce, de asemenea, la schimbări fonetice. Hiatalul, ca o continuitate de vocale adiacente, este un fenomen des întîlnit în limbile engleză, franceză, spaniolă, română etc. Unele din aceste limbi previn apariția hiatului, altele îl soluționează din punct de vedere fonologic, utilizînd așa metode precum ar fi: omiterea unei vocale din cadrul hiatului, diftongarea lui sau introducerea unei consoane de legătură între vocalele hiatului. În timpul actului vorbirii, vocalele adiacente suferă des o reducere de durată, ceea ce motivează resilabificarea consecutivității vocale, fenomen cunoscut ca *rezoluția hiatului*.

Experimentalistul moldovean George Gogin afirmă, în cercetările sale, referitor la vocalele învecinate, că structura articulatorie și acustică a grupurilor vocalice constituie o problemă complicată, deoarece purtătorii de limbă confundă sunetele pline (entități integrale ce constituie silabe aparte) cu diftongii, producînd, astfel, confuzii în actul comunicării. Cele șapte vocale ale limbii române literare contemporane (LRLC) constituie sisteme de grupuri vocalice în *hiat*: *binar*, *ternar*, *cvadrinar*, *cvintinar*. De ex.: *contraofensivă*, *ca o aureolă*, *nu e a europencei*.

Problemele analizei perceptive, obținute la audierea textelor limbii spontane, susțin că în limba română vorbită (LRV) există o distribuire răzleață a fonemelor față de cea din LRLC. În LRV, grupurile vocalice sînt diftongate, reduse, iar înfățișarea fonetică a cuvintelor și a structurilor lor ritmo-melodice sînt denaturate. Devocalizarea este o altă problemă teoretică. Toate fenomenele fonetice ce au loc în componența cuvîntului, atacînd calitatea grupurilor vocalice în hiat (contractia vocalelor, asimilarea totală sau parțială, reducerea vocalelor totală sau parțială, comprimarea vocalelor ș.a.) sînt numite printr-un termen general lansat de prof. Alf. Lombard – *devocalizarea vocalelor*.

Foneticianul George Gogin utilizează termenul „devocalizare” împrumutat de la prof. Alf Lombard, care susține următorul postulat fonetic: „Aname printr-un fenomen de asimilare într-o vecinătate nesonoră, vibrarea coardelor vocale, proprie articulației fonemelor sonore, se sfîrșește uneori prea devreme sau începe prea tîrziu, încît fonemele sonore, care precedă ori cele ce urmează elementul surd, se asurzesc, sau, pentru a utiliza un alt termen, se devocalizează mai mult sau mai puțin înseși. Ambele alterații rezultă din tendința spre un efort mai mic” (Gogin 2004: 12).

Hiatalul, în limba portugheză, este un continuum de vocale unite, unde fiecare sunet își menține caracteristicile sale fonetice, rămînd ca nuclee ale diferitor silabe. Cercetările efectuate au demonstrat tendința de a introduce un element separabil între aceste vocale. Hiaturile sînt stabile cînd una din vocale este accentuată, iar cealaltă neaccentuată este /a/, ca în *ex: maestro, caolho, atavóde*. Dacă ambele vocale sînt neaccentuate, este evidentă tendința, în rostirea rapidă, de diftongare a hiatului *ex: reunido [re-u-ni-du]- [rew-ni-du]; patria [pa-tri-ə]- [pa-tryə]*.

Dacă niciuna din vocalele neaccentuate / i / sau / u / nu este prezentă, totuși un diftong poate fi format. În primul rînd, este procesul de eliminare a limitei de silabă, astfel încît cele două vocale adiacente se găsesc în aceeași silabă. În al doilea rînd, este închiderea neaccentuatelor /e/ și /o/, care sînt realizate ca /i/ și /u/ respectiv. Acest lucru permite punerea în aplicare a regulii de diftongare, care realizează vocala închisă ca un glaid fonetic.

Ex: [ko-a-Īa-da]- [koa-Īa-da]- [kua-Īa-da]- [kwa-Īa-da]- [kwa-Īa-də].
[a-e-řo-na-u-ti-ka]- [ae-řo-nau-ti-ka]- [ai-řo-nau-ti-ka]- [ay-řo-naw-ti-ka].

Cînd două vocale apar una lângă alta în cazul a două cuvinte separate (hiat extern), sînt posibile mai multe soluții: ele pot fi legate, formînd un hiat *aqui esta* [a-ki- 'es-tə]; ele pot fi contopite într-un diftong ex: *casa estranha* [ka-zəys-trə-ñə]; sau una din ele poate fi eliminată completamente. Ex: *cara honesto* [ka-ř o 'nes-tu] [Azevedo M. 1981, p. 84].

Limba rusă, de asemenea, posedă cazuri de *hiat*: *христианин, христианство, пианино*. Multe din cuvintele ce conțin secvențe vocalice sînt stabilite ca împrumuturi de origine străină, dar o bună parte din ele au fost încorporate în limbă foarte demult și, în unele instanțe, nu se manifestă ca împrumuturi. Fonetistul rus R. I. Avanesov a cercetat cîteva cazuri de soluționare a hiatului: 1) reducerea sunetelor neaccentuate /o, a/ la /ə/ după o consoană nepalatalizată, este blocată cînd neaccentuatele /o, a/ sînt adiacente cu altele neaccentuate /o, a/. Ex: *ночередно* [p(ə)af'irədna], *коалиция* [k(ə)alitsija]; 2) trecerea unei vocale închise în altă vocală cu aceleași trăsături specifice protejează hiatul de reducerea vocalelor. Ex: *внеочереду* [vniəfiridi]; 3) secvențele [Vi] tind spre inserarea elementului de sprijin /j/: *воин* [vo'in], *герои* [geroi'] (Аванесов 1979: 56).

În limba spaniolă, *hiatul* se referă la apariția vocalelor adiacente heterosilabice fie la limita cuvîntului, de exemplu, *la-escuela* sau la limita de silabă, de exemplu, *re-al*. Ca multe alte limbi, spaniola favorizează în mod regulat alternanța vocală-consoană-vocală, și, prin urmare, hiatul este, de regulă, soluționat în vorbire. Tipurile posibile de rezoluție includ eliminarea uneia dintre cele două vocale (/ a / + / e / = [e]), crearea unui diftong (/ a / + / e / = [ai]), de coagulare a celor două vocale în alta (/ a / + / e / = [ε]), inserarea unui element de sprijin (/a/+o/ > [ayö]). Deși vocalele adiacente sînt cel mai des rezolvate într-unul din modurile menționate mai sus, totuși este posibilă menținerea hiatului. Deoarece cuvintele cu vocale finale și vocale inițiale sînt frecvent juxtapuse în limba spaniolă, *hiatul* la limita cuvîntului, *hiat* extern, este frecvent. În concordanță cu obiectivele abordării metodelor de soluționare a *hiatului*, lingviștii propun următoarea listă, caracteristică pentru secvențele vocalice dintre cuvinte în limba spaniolă:

- elementele tone niciodată nu sînt modificate în rezoluție, cu excepția cazului cînd sînt adiacente altui element tonic.
- diftongarea apare în situațiile în care o vocală deschisă neaccentuată apare în fața unei vocale (non-identice) înalte. Rezultatul este întotdeauna un diftong ascendent.
- eliminarea V₂, de asemenea, are loc atunci cînd o vocală deschisă precede o vocală neaccentuată medie sau închisă.
- V₂ este eliminată atunci cînd un element accentuat precede sunetul /e/.
- *hiatul* este menținut atunci cînd o vocală accentuată precede o altă vocală, în afară de sunetul /e/.

În special, doi factori fonologici sînt critici în această abordare: (a) calitatea celor două vocale, și (b) dacă aceste vocale sînt accentuate sau neaccentuate.

Lingviștii spanioli J. Jimenez, H. I. Hualde, T. Navarro diferențiază contrastul *diftong* – *hiat* care, se pare, nu întotdeauna sînt reduce la diferențele structurii morfologice sau poziție accentuată ori neaccentuată. Mulți vorbitori disting două clase de cuvinte: *diftongi* (*diente* [dʒente] – *dinte*, *miel* [mjel] – *miere*, *pie* [pje] – *picior*, *dio* [djo] – *ea a dat*) și *vocale în hiat* (*cliente* [kli.en.te] – *client*, *viana* [bi.a.na] – *un oraș*, *riendo* [ri.en.do] – *rizînd*, *rio* [ri.o] – *ea a rîs*). Analiza spectrografică a demonstrat că în pronunțarea cuvintelor care conțin diftong este o tranziție ușoară de la un element la altul, pe cînd în *hiat* este o discontinuitate abruptă a formanților vocii [Hualde J. 1997, p. 65]. Pronunțarea *hiatului* extern este o problemă mai dificilă nu atît din punctul de vedere al ortografiei, ci al rapidității rostirii cuvintelor. Datorită acestui fapt, grupul vocalic bisilabic se reduce la o singură silabă: *mi amigo* [mjamigo], *mi honor* [mjonor] (Hualde 1997: 64, 65).

În limba italiană, secvențele de două vocale constituie diftongi, una din vocale avînd, din punct de vedere fonetic, statut de semivocală. În limba italiană, numai vocalele /i/ și /u/ funcționează ca membri semivocalici în componența diftongilor. În total, în italiană sînt 21 de diftongi, dintre care 6 cu semivocala /i/ pe primul loc, 6 cu semivocala /u/ pe primul loc, 6 cu /i/ pe locul doi și 3 cu /u/ pe locul doi. În rest, secvențele vocalice sînt considerate bisilabice: *zi-i*, *e-ro-e*,

Pa-olo, etope-a, ga-et-to-ne. Aceste observații sînt stabilite în baza situațiilor fonetice și fonemice ale limbii vorbite. În proză, poezie și alte forme artistice, continuumurile vocalice pot constitui componenții unei singure silabe (Agaro 1965: 37, 40).

După cum fenomenul de hiat este o lege a gramaticii universale, este depistat și în limbile germană și franceză și, ca toate celelalte limbi, acestea nu tolerează procesul dat în cursul vorbirii. Limba germană evită hiatul prin intermediul ocuziunii glotale (glottal stop) înainte de V₂. Ex: *Beante* [bə`amtə], pe cînd limba franceză, prin eliminarea primei vocale din cele două ale continuumului. Ex: *le amour* [l`amur].

Limba Engleză are un sistem complex de soluționare a pronunțării *hiatului* vocalic și are la dispoziție cîteva strategii. Iată 4 opțiuni de producere a vocalelor în *hiat*:

1. *Eliziunea* unei vocale.
2. Pronunțarea diftongată a celor două vocale-fenomen, cunoscută ca *sinereză*.
3. Contopirea celor două vocale ale *hiatului* într-o singură vocală de o calitate ce diferă de calitatea celor două originale. Fenomenul este cunoscut cu numele de *contragere vocalică*.
4. *Epenteza* unei semivocale sau a unei consoane de legătură.

În anumite situații, elementul de sprijin intervocalic este nu numai justificat, dar și inevitabil. Aceeași tendință este observată și în limba engleză, la pronunțarea *hiatului* binar (V+V), unde trecerea de la prima vocală la a doua este efectuată prin intermediul introducerii:

- a) sunetului [w], dacă vocala este posterioară sau rotunjită,
ex. Go inside [gou(w)insaid];
- b) sunetului [j] în vocale nerotunjite și anterioare
ex: jelly and ice-cream [dʒɛli (j)ənaiskri:m];
- c) sunetului [r] după așa sunete vocalice ca [ə; ɔ; a:]
ex: far away [fɑ:(r) əweɪ], *more apples* [mɔ:(r) æplz];

Eliziunea unei vocale. În limba engleză, poate fi eliminată atît prima, cît și a doua vocală în diferite contexte. Scopul principal este de a explica factorii care stabilesc ce vocală ar trebui eliminată. În context morfosintactic, alegerea vocalei eliminate este universal determinată, în alte condiții, orice fel de eliminare este posibilă. Conform rezultatelor cercetării lingvistului Casali (Casali 1996: 73), putem afirma că omiterea V1 este mai frecventă și mai productivă decît a V2. Dacă să pătrundem în esența factorilor ce preferă omiterea V1, trebuie să distingem cîteva cazuri:

1. la întîlnirea a două cuvinte lexicale, dintre care unul se termină în vocală, iar altul începe cu o vocală.
2. la hotarul dintre un cuvînt lexical și unul funcțional.
3. la legătura dintre un prefix ce finisează în vocală și rădăcina cuvîntului ce începe cu o vocală.
4. la hotarul dintre rădăcina cuvîntului finisat în vocală, iar suflul începe cu o vocală, este de preferință omiterea V1.

Rezoluția hiatului reprezintă un sistem complex tradițional de soluționare a hiatului vocalic în limba engleză. Alomorfi se întîlnesc în sistemul articolului definit, în cazul în care vocala închisă anterioară a alomorfului prevocalic [ði] facilitează de glaidul [j] la trecerea spre următoarea vocală.

Cercetările mai timpurii disting două tipuri de perechi vocalice: geminatele și non-geminatele. Vocalele din categoria geminatelor formează o vocală de o durată mai mare decît a unui monoftong. În cazul celor non-geminate, unul din cazurile jos menționate sînt posibile:

1. V1 se scurtează, iar V2 se lungeste, păstrîndu-se fiecare vocală calitativ.
2. Una din vocale trece în semivocală sau glaid, iar alta se păstrează atît calitativ, cît și cantitativ.
3. Eliminarea uneia din cele două vocale.

Conform fonologiei CV, V2 este frustrată din cauza lipsei melodiei consonantice între cele două vocale. În cazul cînd melodia V2 prevalează asupra V1, V1 este omisă sau se transformă în glaid.

Pronunțarea diftongată a celor două vocale adiacente – fenomen cunoscut ca *sinereză*, poate fi întîlnită cel mai des în consecutivitățile hiatale care au un corespondent opus, ca diftongii centrali [ɪə, uə, ɛə]. În diftongul central [uə], corpul limbii execută o mișcare de trecere de la

vocala [u] în direcția vocalei centrale [ə], concomitent cu nerotunjirea buzelor de la [u] la [ə], când diftongul apare în silabe închise. În același mod ca și consecutivitatea vocalelor [i] + [ə], cea a vocalelor [u] + [ə] poate forma un diftong ascendent. În silabe neaccentuate, este evidențiat elementul doi al acestei continuități, primul element fiind slab pronunțat, practic [w] sau [ju] *ex: vacuum* [ˈvækjuəm], *rescuer* [ˈreskjua], *equalize* [ˈi:kwalaiz], *equanimity* [ˌi:kwəˈnɪmɪti].

În procesul vorbirii, când articulăm o succesiune de foneme, organele de vorbire își schimbă constant poziția. Când fonemele sînt pronunțate în consecutivitate, este observat fenomenul de adaptare (asimilare), organele aparatului de vorbire se ajustează la o tranziție convenabilă de la o articulare la alta, ele se plasează pentru a face o „economie” de efort. Desigur, această „economie” poate varia în diferite limbi. Tipul de adaptare depinde de bazele articulării, la fel ca și anumite legi fonetice concrete, care funcționează în fiecare limbă. Analiza contrastivă a limbilor este un procedeu științific eficace în procesul de cercetare, deoarece ne permite stabilirea unor fenomene și procese comune sau distinctive limbilor.

Bibliografie:

1. Agaro Frederick B., Di Pierto Robert J., *The Sounds of English and Italian*, Chicago – London, University of Chicago Press, 1965, P. 37-40.
2. Azevedo Milton Mariano, *A Contrastive Phonology of Portuguese and English*, USA, George town University, 1981, P. 9-19.
3. Аванесов Р. И., *Звуковой строй языка*, Москва, Наука, 1979, 288 с.
4. Casali Roderic F., *Resolving Hiatus*, Los Angeles, University of California, 1996, 148 p.
5. Gogin George, *Problema „devocalizării” hiatusului în limba română*, Chișinău, Tipografia UPS Ion Creangă, 2004, 289 p.
6. Jose Ignacio Hualde, *Spanish /i/ and Related Sounds // Studies in the Linguistic Science*, Vol. 27, nr. 2, 1997, P. 64-65.

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КАТЕГОРИИ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ / НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Елена СИРОТА, канд. наук, доцент,

Бэлцкіі дзяржаўны ўніверсітэт імя Аляку Руссо

Summary: *The article dwells on the category of definiteness / indefiniteness as a universal category, characteristic of any language; it gives the definition of this category, identifies the means of its implementation at different language levels, analyzes the nuclear and peripheral components of functional-semantic field of this category; investigates the functioning of the category of definiteness / indefiniteness in the art of discourse.*

Key-words: *category, certainty, uncertainty, semantics, functional-semantic field, addressee, context, units of different levels of language, invariant.*

В данной работе рассматривается категория определенности / неопределенности (КОН). Данная категория является универсальной, свойственной любому языку. Она относится к классу понятийных, имеющих свои способы репрезентации. Исследователи выделяют вербальные средства репрезентации, такие, как: артикль, местоимения, порядок компонентов, числительные – и невербальные: мимика, жесты. Появление интереса к функциональной семантике обусловило появление более широкого толкования указанной категории, среди способов ее выражения стали выделяться языковые единицы, которые исследователь И.И. Ревзин охарактеризовал как коммуникативные: прилагательные, местоимения, описательные конструкции, придаточные предложения особого типа, средства просодии [Ревзин 1873: 123-127].

КОН изучалась в разных аспектах как в функционально-семантическом, так и в морфологическом, что вызвало широкий круг проблем, связанных с семантикой артиклей, типами соответствия артиклей, соотношением между имплицитными и эксплицитными средствами выражения в безартиклевых языках и грамматическими средствами в артиклевых.

В нашем исследовании мы будем рассматривать КОН как функционально-семантическое поле, имеющее полицентрическую структуру. Под функционально-семантическим полем, вслед за А.В. Бондарко, понимаем «группировку разноуровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе общности их семантических функций и выражающих

варианты определенной семантической категории» [Бондарко 2002: 289]. Функционально-семантическое поле – «это семантическая категория, рассматриваемая в единстве с системой средств ее выражения в данном языке» [Бондарко 2001: 17].

Традиционно категорию определенности / неопределенности рассматривают в артиклевых языках, где она имеет постоянное и обязательное средство выражения – артикль. Именно исследованию КОН в артиклевых языках посвящены работы Н.Д. Арутюновой, Ш. Балли, А.В. Бондарко, В.Г. Гака, А.В. Кацнельсона, С.А. Крылова, О.И. Москальской, Е.В. Падучевой, И.И. Ревзина, Б. И. Серебренникова.

Однако в последнее время появляется все большее количество работ, предметом которых является КОН в безартиклевых языках и, в частности, в русском языке. В данных исследованиях КОН рассматривается как функционально-семантическое поле, слабо центрированное, объединяющее фонетические, лексические, морфологические и семантические языковые средства [Гладров 1992; Уляшева 2005]. Описание категории определенности / неопределенности как функционально-семантического поля позволяет, с одной стороны, определить место отдельных средств репрезентации определенности / неопределенности в системе языка, с другой стороны – раскрыть взаимодействие разнородных формальных средств и установить существующие между ними иерархические отношения. Безусловно, данное описание невозможно без проекций на текст, ибо слово из словаря не обладает ни семантикой определенности, ни семантикой неопределенности.

Вопрос о существовании категории определенности / неопределенности в русском языке является дискуссионным ввиду отсутствия единого формального показателя.

Актуальность данного исследования обусловлена возросшим интересом к проблемам актуализации имени в речи, попытками создания единой классификации языков по способам репрезентации категории определенности / неопределенности, необходимостью рассмотреть средства передачи указанной семантики в безартиклевых языках.

Категория определенности / неопределенности – это категория, выражающая отношение объекта к действительности: определенность предполагает, что речь идет о конкретном предмете, а неопределенность – о неизвестном предмете, любом из ему подобных. Нам представляется, что определенность / неопределенность отражает обращение внимания говорящего на информированность слушающего о предмете, названном именем существительным, следовательно, семантическая категория определенности/ неопределенности является результатом оценки говорящим ситуации общения, коммуникативной ситуации.

Как уже было отмечено, по поводу статуса КОН нет общепринятой точки зрения. Лингвисты рассматривают данную категорию как: скрытую (Канцельсон), скрытую семантическую (Рогова), грамматическую (Галкина-Федорук), функционально-семантическую (Поспелов, Бондарко, Николаева, Ревзина), текстологическую (Алехина), понятийную (Крылов), коммуникативно-оценочную (Крушельницкая), семантическую (Гладров), категорию точки зрения (Рабчинская).

В основе выделения категории определенности / неопределенности лежит принцип оппозиции. Сущность оппозиции определенности / неопределенности в том, что, выражая семантику определенности, отправитель сообщения предполагает, что адресат речи обладает способностью идентифицировать референт данного языкового выражения некоторым референтом, с которым, благодаря предшествующему тексту и ситуации общения, образует прецедентный фон. Значение неопределенности показывает, что отправитель сообщения не ожидает подобной идентификации и информирует адресата о классе, к которому принадлежит обозначаемый объект [Чейф 1982: 276]. Исследователь И.В. Вороновская отмечает, что КОН носит содержательный характер, но отражает не только объективные свойства этих предметов и явлений, но и их характер с точки зрения адекватности их представлений в сознании говорящего и слушающего, что придает ей субъективно-объективную направленность [Вороновская 1989: 55]. Ряд исследователей, в частности Рогова, утверждает, что семантика определенности / неопределенности реализуется только в имени, употребляемом в речи. Имя как единица языка, как объект лексикографического описания не отмечено ни значением определенности, ни значением неопределенности, но

в тексте оно непременно представлено либо как определенное, либо как неопределенное [Рогова 1995]. Пример, который приводит исследователь для иллюстрации наблюдений: *Вчера я видела в витрине красивое платье* (семантика неопределенности); *Платье уже продано* (семантика определенности). Способность имени нарицательного характеризоваться значением определенности / неопределенности связана с наличием в семантической структуре имени понятийного содержания и предметной отнесенности, что предопределяет функциональную действенность слова. Соотношение имени с объектом языковой действительности формирует в языке категорию определенности, а реализации понятийного значения – категорию неопределенности. Благодаря КОН осуществляется актуализация имени в тексте, сужение области его референции с класса предметов до единственного предмета. Чрезвычайно важным для категории определенности / неопределенности является фактор адресата, так как она ориентирована на говорящего, для которого все имена соотношены с самого начала речи с предметами, а для адресата подобной соотношенности не существует. Этим можно объяснить тот факт, что в текстах, связанных с адресатами разного типа, или в тексте, характеризующемся особыми отношениями говорящего и адресата, наблюдается частичная или полная нейтрализация семантики определенности.

Таким образом, определенность / неопределенность в русском и в любом другом языке «отражает учет информированности слушающего о предмете, названном именем существительным, из чего следует, что семантическая категория определенности / неопределенности – это результат оценки говорящим коммуникативной ситуации» [Гладров 1992: 240].

Анализируя категорию определенности / неопределенности в русском языке, многие лингвисты видят ее специфику в отсутствии артиклей, которые в других языках рассматриваются как специальные средства репрезентации данной категории. Но именно в русском языке четко выявляется тот факт, что проблема функционирования категории определенности / неопределенности не может быть сведена к проблеме выбора артиклей. Л.В. Щерба отмечал, что в русском языке выделяются аспекты имени существительного, отвечающие главным функциям французских артиклей.

В русском языке функцию выразителей семантики определенности / неопределенности берут на себя единицы, для которых эта функция является вторичной. Средства репрезентации семантики определенности / неопределенности обнаруживаются на разных уровнях языка.

На лексическом уровне категория определенности / неопределенности может быть выражена: словосочетаниями с указательными и неопределенными местоимениями, неопределенными наречиями, частицами, качественными прилагательными, порядковыми прилагательными, притяжательными местоимениями, существительными, фразеологическими сочетаниями. Рассмотрим такое средство репрезентации КОН, как неопределенные местоимения. Е.В. Падучева выделяет 3 типа неопределенных местоимений: 1) нереферентные (какой-нибудь); 2) собственно неопределенные (какой-то, кто-то); 3) слабоопределенные (один, некоторые). Нереферентное местоимение употребляется в том случае, в котором никакой конкретный предмет не имеется в виду, собственно неопределенное местоимение обозначает объект, который говорящий не может опознать, с помощью слабоопределенного местоимения говорящий вводит в денотативное пространство текста объект, который ему известен, но не предполагает наличие у слушающего возможность идентифицировать этот объект. Местоимение *один* соответствует по своей функции неопределенному артиклю: «*Верстах в пятнадцати от моего имени живет один знакомый человек*» (И. Тургенев).

Исследователь Ю. С. Слепович приводит убедительные доказательства в пользу наличия в русском языке КОН. Сравнивая два предложения: *В театре ко мне обратилась одна девушка с просьбой поменяться местами* и *Эта девушка хотела сидеть рядом в подругой.*, лингвист отмечает, что в первом предложении числительное *одна* содержит указание не на количество объектов, а выражает семантику неопределенности. Следовательно, числительное в данном случае эквивалентно неопределенному артиклю, указательное местоимение *эта* соответствует определенному артиклю [Слепович 2003: 108].

Средством репрезентации КОН могут выступать частицы, союзы, модальные слова. Если неопределенность используется как пропозициональная установка – сомнение, неуве-

ренность, то в данном случае сферой действия неопределенности является вся предикация, а показателями неопределенности этого типа служат: *должно быть, вроде (бы), не то ... не то, чуть ли не, как будто, как бы.*

К морфологическим способам реализации категории определенности / неопределенности относятся: модальность, категория вида глагола, категория числа, оппозиция винительного и родительного падежа, артиклевые функции полных и кратких форм имен прилагательных. Так, А.А. Реформатский обращал внимание на то, что в русском языке КОН выражается иными способами, в частности, употреблением родительного падежа при отрицании вместо винительного: *Я не вижу книги* (в данном случае представлена семантика неопределенности).

На синтаксическом уровне категория определенности / неопределенности может быть выражена интонацией, порядком слов. Способом репрезентации данной семантики могут выступать и определенные типы односоставных предложений:

- неопределенно-личные: *В дверь стучат. Его уважают.*
- безличные предложения: *Светлело. Вот-вот взойдет солнце. Невыносимо было смотреть на это.*

КОН в рамках высказывания находится во взаимодействии с другими содержательными категориями, такими, как: актуальное членение предложения (тема, как правило, соотносится с семантикой определенности, рема – неопределенности), с дейктичностью, с категориями посессивности и модальности. В рамках дискурса КОН связана с анафоричностью: *Там лежит книга. Принеси эту книгу сюда.* Установлена связь КОН с нарративностью – неопределенные имена начинают текст, способствуют движению сюжетной линии, вводя новые персонажи; определенные имена обеспечивают идентификацию актантов, кореферентность, способствуют стабильности повествования.

КОН может распространяться и на высказывание в целом. Проанализируем примеры: *«Вот бегают знакомый мальчик».* В данном случае выражается семантика определенности, средства актуализации – порядок компонентов, дейктические частицы. *«Ему хотелось бы получить какое-нибудь вознаграждение».* В данном случае перед нами неопределенное высказывание, которое не соотносится с актуализированной ситуацией.

Дискуссионным является вопрос об организации КОН: являются ли значение определенности / неопределенности членами одной оппозиции или в языке возможно их раздельное существование. В проанализированных нами исследованиях прослеживается и та и другая точка зрения. На наш взгляд, данная категория представляет собой оппозицию, в которой маркированному члену с семантикой определенности противопоставлен немаркированный член.

Таким образом, категория определенности / неопределенности обнаруживается и в русском языке. Специфика ее состоит в том, что она не обладает такими специализированными средствами репрезентации, как артикли, но, тем не менее, в языке существуют единицы, которые способны выражать данную семантику, несмотря на то, что эта функция является для них вторичной, сопутствующей их основной функции.

Литература

1. АКИМОВА, Г.Н., БОГДАНОВ, С.И.. *Динамика структуры современного русского языка.* Л.: ЛГУ, 1982.
2. АЛЕХИНА, М. И. *Категория определенности-неопределенности в современном русском языке.* Дис. канд. филол. Наук. М., МГПИ, 1975.
3. БОНДАРКО, А.В., *Основы функциональной грамматики. Языковая интерференция идей времени,* СПб., 2001.
4. БОНДАРКО, А.В., *Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка,* М., 2002.
5. ВОРОНОВСКАЯ, И. В., *Функционально-семантическая категория неопределенности в русском и украинском языках.* / И. В. Вороновская // *Русский язык: взаимодействие с украинским,* Киев: УМК ВО, 1989.
6. ГЛАДРОВ, В., *Структура поля определённости-неопределённости в русском языке* // *Теория функциональной грамматики,* СПб., 1992.
7. РЕВЗИН, И. И., *Структура языка как моделирующей системы,* М., 1998.

8. РЕФОРМАЦКИЙ, А.А., *Введение в языковедение*, М.: Просвещение, 2000.
9. СЛЕПОВИЧ, Ю.С., *Имена. Предикаты. Предложения. Текст* / Ю.С. Степанов, М.: Наука, 2003.
10. ЧЕЙФ, У., *Значение и структура языка*, М., 1982.
11. ЩЕРБА, Л. В., *О частях речи в русском языке* // Избранные работы по русскому языку, М., 1974.

СИНЕСТЕЗИЯ ИНТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЯЗЫКОВОЙ ЭВОЛЮЦИИ

Нина МИГИРИНА, канд. наук, доцент,
Бэлэцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Summary: *The article reviews the features of language evolution in terms of integration of those extra-special and intra linguistic factors that create cognitive dissonance in a multiethnic and multilingual society. Language functioning in the 21st century, and especially their evolution, is largely beyond the scope of the traditional interpretation of the mechanism of language evolution based on the interaction of linguistic and extra-linguistic factors. The article traces the role of synergy in the process of a possible ethnic and linguistic absorption applied to Slavic languages.*

Key-words: *synesthesia and intralinguistic / extralinguistic factors, the specificity of functioning of language in modern society, cognitive dissonance in a multiethnic society, ethnic absorption, the problem of linguistic associations.*

Если язык представляет собой особую категориально знаковую систему репрезентации континуума, то естественно, что любые изменения в обществе находят отражения в языковой модели мира и вызывают изменения в системе языка. Но далеко не все языковеды, даже признавая социальную природу языка, учитывали взаимодействие интралингвистических и экстралингвистических факторов при объяснении механизма языковой эволюции. Более того, в традиционном языкознании проблема влияния экстралингвистических факторов на систему языка рассматривалась неоднозначно. Так, логицисты, интерпретируя язык как дар Всевышнего, освобождали себя от необходимости исследовать влияние внеязыковых явлений на эволюцию языка; в концепции В. Гумбольдта развитие языковой системы связывается с изменениями национальной психологии этноса; представители Лейпцигской школы основным фактором, определяющим изменение языковой системы, считали «извивы индивидуальной психологии» говорящего; в рамках биологической концепции А. Шлейхера возникает положение об обратно пропорциональных отношениях между уровнем развития общества и характером языковой эволюции. В рамках бихейвиоризма вообще отрицается какая-либо связь между языком и речевой деятельностью, и любыми экстралингвистическими факторами.

Современная социолингвистика как особая лингвистическая дисциплина сформировалась во многом благодаря идеям И. А. Бодуэна де Куртене, его положению о множественности факторов, обуславливающих процессы языковых изменений, действующих в трех сферах: фонации, аудиции и церебрации. Говоря о взаимодействии и взаимообусловленности интралингвистических и экстралингвистических факторов языковых изменений, происходящих и на разных ярусах языка, и в системе языка в целом, в последнее время подчеркивают синтезирующий характер такого взаимодействия.

Так, яркое проявление суммирующего эффекта интралингвистических и экстралингвистических факторов можно отметить при сопоставлении синхронного и диахронного морфемного членения лексических единиц: морфемная абсорбция в таких лексемах, как «здание», «целовать», «творог», «улица», объясняется и изменениями характера референтной соотнесенности знаков, и разными видами семантической модификации слов. И такой синтез различных факторов объясняет особый характер морфемной абсорбции, при которой полностью стираются границы между морфемами, утрачивается в сознании носителей языка представление о том признаке номинации референта, который когда-то лег в основу лексического знака.

Влияние экстралингвистических факторов проявляется особенно ярко в рамках той интерпретации понятия «современный русский язык», которая ориентирована на узкие временные границы – конец 20 – начало 21 века. Модификационные и мутационные изменения в системе языка особенно значительны в эпоху глобализации мира и признания

необходимости межэтнического, межкультурного, межконфессионального диалога как единственного условия сохранения человеческой цивилизации, а это, в свою очередь, определяет чрезвычайную важность таксономического исследования языков в рамках такой системы координат.

Признавая понятие о дифференциации видов искусственных и естественных экспериментов, введённое в научный обиход И. А. Бодуэном де Куртенэ и А. Богородицким, необходимо отметить, что в настоящее время содержание этих понятий нуждается в определенных коррективах. Ведь совершенно очевидно, что изменения в системе языка, постепенно происходящие в нем под влиянием интралингвистических и экстралингвистических факторов объективного характера, интерпретируемые языковедами Казанской школы как «естественный эксперимент», не имеют ничего общего с теми манипуляциями, которые ориентированы на «зомбирование» носителей языка на основе нейролингвистического программирования, с использованием вербальной кодовой системы с целью «манкуртизации» и «быдлизации» членов языкового коллектива. Но и искусственный эксперимент рассматривался казанскими лингвистами таким образом, что исключается и такая интерпретация языковой политики в ряде стран современного мира.

Скорее придется, вспомнив биологическую концепцию языка Августа Шлейхера, говорить о попытках целенаправленно экстраполировать принцип бисиблинговой конкуренции в мире живой природы на сферу межнациональных и межъязыковых контактов.

Система языка так чутко реагирует на любые изменения в социуме, что иногда мы видим его реакцию даже на политические амбиции лидеров тех или иных государств: как только бывший президент «незалежной и самостийной» Украины Леонид Кравчук продекларировал новый статус этого государства, все украинские средства массовой информации отказались от предложно-падежной модели «на Украину» в пользу «в Украину».

Проблема социальной детерминированности языковых процессов, протекающих в языке конца 20 – начала 21 века, вызвала интерес исследователей к языковым явлениям, протекающим на разных ярусах языковой системы, что позволяет говорить об изменениях в номинативной сфере языка, основанных на переименовании денотата, о процессах деархаизации и деисторизации единиц пассивного словарного запаса языка, об изменениях в системе субституционных отношений синонимичных знаков и явлений антонимии лексических единиц.

В языке конца 20 – начала 21 века под влиянием экстралингвистических факторов резко увеличивается частотность иноязычной лексики, что приводит к многочисленным случаям паронимического употребления знаков и увеличению частотности такого явления, как паронимическая аттракция. Так, субституция паронимов «патронат» и патронаж» приводит к тому, что даже в официальных сообщениях средствах массовой информации возникают фразы типа: «выставка проходила под патронажем министра культуры В. Мединского». Одним из проявлений влияния экстралингвистических факторов на систему современного языка можно считать и активизацию процесса ассоциативного переноса наименования с одного референта на другой («крыша», крышевать», «поставить на счетчик» и подобные).

По направлению к современности становится все более очевидным и размывание границ между стилистически маркированной и стилистически нейтральной лексикой, и нейтрализация границ между разными функциональными стилями привела к тому, что возникает «криминализация» современного языка. Так, еще в 1998 году газета *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (19.01.98) в одной из статей подчеркивает, что обилие ненормативной лексики в русском языке – это свидетельство состояния менталитета всего русского общества, которое предельно криминализировано. И с этим трудно не согласиться: на языке уголовного мира заговорили и политики, и журналисты, и так называемые деятели культуры, не имеющие прямого отношения к криминальной среде. Так, 8-го июля 2005 года, то есть задолго до современных событий, связанных с Украиной, на канале НТВ в программе «Сегодня» на пресс-конференции, посвященной саммиту глав «Большой восьмерки» в Шотландии, президент России, отвечая на вопрос журналиста о перспективах развития экономических отношений России и Украины, сказал: «Мы готовы сотрудничать со всеми и с Украиной, если они не будут тырить у нас газ».

Очевидные сдвиги в лексической системе современного русского языка проявляются и в стремлении к переименованию отдельных референтов. При этом возникают те субституционные ряды знаков, в которых одна из лексем носит явно эвфемистический характер. Так, попытки власти России «закамуфлировать» те ее акции, которые в цивилизованном мире привели бы к самой резкой реакции общества, объясняют появление выражения «зачистки в дагестанском селе» в качестве эвфемизма «карательная экспедиция», а «концентрационные лагеря в Чечне» во времена первой и второй войны в этой республике стыдливо называли «фильтрационными», а ограбление пенсионеров получило название «монетизация льгот», во время событий в Крыму в марте 2014 года спецназ из России президент представил как визит «вежливых людей в костюмах».

В синтаксической системе современного языка в последнее время наблюдается уменьшение частотности употребления таких синтаксических единиц, которые представляют собой гипотактические и пратактические структуры и увеличивается частотность употребления монопредикативных единиц. Кроме того, в синтаксисе наблюдается нарушение законов падежного управления, и даже в научный стиль входят модели «я удивляюсь тем», вместо «тому»; появились такие словосочетания, которые нарушают законы синтаксической валентности, дистрибуции знаков типа «Приняли отправить законопроект на доработку». В данных синтаксемах стремление к экономии речевых средств привело к недопустимому эллипсису того компонента, отсутствие которого вызвало деформацию смысловых и формальных связей между компонентами высказывания. Первичная модель: «Приняли решение отправить...» распадается на такие биномы, как «приняли решение» и «решение отправить». В первом словосочетании переданы объектные отношения, а во втором – атрибутивные. Во вторичной модели выражения оставшиеся компоненты «приняли отправить» по сути представляют асемантичный бином. При этом возникает эллипсис даже обязательных актантов высказывания, и явление синтаксической зевгмы выходит за рамки паратаксиса, проникая в монопредикативные единицы синтаксиса.

В целом можно заметить, что, вопреки утверждению Фердинанда де Соссюра, что язык – это своего рода кодекс, навязываемый обществом всем его членам в качестве обязательной нормы, в последнее время носители русского языка освобождают себя от необходимости строго следовать такому кодексу языковых норм. И в этом отношении приходится констатировать, что в России отсутствует последовательно проводимая языковая политика, направленная на защиту русского языка от деградации и многочисленных отступлений от ортологических требований. Суммирующие влияние интралингвистических и экстралингвистических факторов проявляется в том, что не только изменения, происходящие в социуме, влияют на язык, но и язык, в свою очередь, усиливает негативное влияние изменений в современном обществе. Так, снижение частотности таких синтаксических биномов, как «девичья честь», «офицерская честь», «женская честь», «гражданская честь», вызванное действием экстралингвистических факторов, в свою очередь, формирует ту деформацию аксиологической парадигмы и этнической ментальности языкового коллектива, которая снижает требования к национальным этическим нормам.

Имитацией языковой политики в России можно считать и принятие законов о запрете табуированной лексики, ведь только системные изменения аксиологической парадигмы социума могут приостановить уничтожение национальной матрицы этноса, ориентированной на определенный уровень нравственных ценностей.

В связи с глобализацией современного мира и развитием Всемирной паутины остро встает проблема сохранения этнической самоидентичности нации, этнической и языковой абсорбции. Так, исландский язык в течение тысячелетий защищал себя от любых проявлений иноязычного влияния, сохраняя свою самобытность, однако, по мнению лингвистов, до конца 21 века он может исчезнуть с языковой карты мира, так как для 300 000 пользователей Интернета не стоит создавать особую систему за рамками английского языка.

Существование славянских языков в этом отношении становится предметом ожесточенных споров лингвистов, культурологов, политиков и др. Так, в рамках Европейского Союза государства славянских народов, членов ЕС, имеют одинаковый статус, но концепция «славянской солидарности» находится вне интересов каждого из этих народов,

хотя такая солидарность, с точки зрения отдельных исследователей, могла бы способствовать сохранению каждого из славянских языков. По мнению А. Кораблева, только в рамках так называемого «славянского союза» и при условии замены «самобытного корпуса национальных интенций» на общеевропейские ценности русский язык «несмотря на стремительную технологическую экспансию английского, имеет шансы выжить. Во-первых, международный статус. Во-вторых, необычайный творческий потенциал, навсегда явленный классической русской литературой». А украинский язык в ситуации, когда ему предстоит конкурировать с интернациональными языками, способен, по мнению А. Кораблева, сохраниться только в союзе с русским языком. Эта концепция представляется нам чрезвычайно некорректной, так как ни один из народов мира не откажется от своей этнической и языковой самостоятельности, если не учитывать ситуацию отношений «победителей» и «побежденных» народов.

Таким образом, в рамках глобализации мира существует только две возможности: либо этническая и языковая абсорбция, либо сохранение этнической и языковой идентичности носителей языка.

Таким образом, влияние экстралингвистических и интралингвистических факторов на основе принципа их синестезии оказывается чрезвычайно важным в изучении эволюции современных языков.

Библиография:

1. Кораблев, А., Европейские ценности и славянский союз // «Дружба народов», 2013, № 5.
2. Милославский, И. Г., Расширение когнитивного пространства как главная проблема русского литературного языка 21 века, Вестник Московского университета, Серия 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008, №3.
3. Молчанова, Г. Г., Синергия как основной типобразующий параметр современных языковых и межкультурных инноваций, Вестник Московского университета, Серия 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006, № 4.

АНАЛИЗ ПОВЕСТИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ДВОЙНИК» НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ В ВУЗЕ

Владимир БРАЖУК, канд. наук, доцент,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Summary: *Attention is focused on the interpretation of the theme of duality in the novel "The Double" by F.M. Dostoevsky; the author investigates the social aspect of the personage's duality, the opposition between the Senior Golyadkin and the Junior Golyadkin in the character system, as well as the multifaceted image of the main character of the story.*

Key-words: *personage, character, antithesis, duality.*

«Двойник» – одно из самых трудных и недостаточно понятных произведений Ф.М. Достоевского. «Двойник» – повесть, пересказать которую невозможно. Это происходит от того, что в повести рассказчик во многом близок герою (культурный уровень, стиль речи, психологическое состояние); точки зрения героя и рассказчика сближаются, и события изображаются в том фантастическом виде, в каком они происходят в потрясенном и возбужденном воображении главного героя.

Имея в виду особенности «Двойника», будет целесообразно начать с замечаний о двух подзаголовках, выражающих не только жанровые свойства данного произведения, но и авторскую идею произведения. Очевидно, что под первым подзаголовком «Приключения господина Голядкина» Достоевский подразумевал традиции авантюрного (плутовского) романа. Ясно также, что в этом заключается следование гоголевскому сюжету о чичиковском путешествии. Ассоциации усиливаются во втором подзаголовке «Петербургская поэма», точнее, в жанровой характеристике автора: «поэма». Однако, в проекте Достоевского о «Двойнике» две жанровых характеристики отнюдь не противоречат друг другу, а сводятся к определению данного произведения как «романа» при предпосылке, что в данном случае «поэма» – все же метафорическое понятие.

С другой стороны, во втором подзаголовке нет «нашего героя», зато господствует «Петербург». В этом смысле убедительно мнение А.М. Панченко, что, поскольку «двой-

ничество есть тема петербургская, порожденная и завещанная реформами Петра» (Панченко 1984: 143), во втором заголовке подчеркивается взаимосвязь «раздвоения страны и двойничества личности» (Панченко 1984: 144). Соотнесенность судьбы личности с судьбой страны вновь соответствует жанровому замыслу автора о «Двойнике» как о романе: роман, в принципе, предполагает, что личностная история развертывается в более широком ракурсе – в собственно историческом плане.

В общих чертах сюжетная канва повести заключается в том, как некий чиновник сходит с ума. Специалисты-психиатры отмечали, что Достоевский предельно точно воспроизвел ряд проявлений расстроенной психики, клинику и механизм заболевания. Сюжетом повести становятся не только реальные события, но и «поток сознания» Голядкина, то есть внутренний сюжет, где герой видит себя вне себя: это встреча с двойником и борьба с ним (по сути борьба с самим собой). Завершается повесть совпадением сюжета внутреннего и внешнего: сошедшего с ума Голядкина увозят в карете.

Человек противоречив, он добр и зол одновременно, поэтому и двойник Голядкина не столько появился, сколько «проявился», как верно заметил Ю.Г. Кудрявцев, иными словами, двойник был всегда. Доказательство этому служит то, что еще задолго до встречи со своим двойником Голядкин раздваивался.

Уже на первых страницах повести, когда герой смотрит на себя в зеркало, реальность и внутренние представления героя о себе различны, то есть в реальности он «заспанный, подслеповатый, оплешивевший, фигура незначительного свойства», но внутренне герой всего этого не замечает и «остается совершенно доволен всем тем, что увидел в зеркале». Далее, когда Голядкин встречается с Андреем Филипповичем, он хочет «стусеваться», остаться незамеченным, шесть раз повторяет «не я, не я, не я» и добавляет, что это «кто-то другой, разительно схожий со мной...» – все это он произносит мысленно, в сознании.

В разговоре Голядкина с Кристианом Ивановичем, а затем и молодым регистратором герой сам дает себе характеристику и говорит, «что он, как все, ... что он не хуже других»; «...я иду своей дорогой, особой дорогой, ...не от кого не завишу, ...дорога моя отдельно идет...»; «я не мастер красно говорить... и многое говорить не умею, ...за то я действую...»; «Я человек простой, незатейливый, и блеска наружного не во мне»; «Действую не втихомолочку, а открыто, без хитростей...»; «Иду я ...прямо, открыто и без окольных путей...»; «Маску надеваю лишь в маскарад...» (Достоевский 1972: 111-114). Так, мы узнаем, что он окружен врагами, что он «не лощет паркет сапогами», что он «не заигрывает и не подлизывается» и не сует свой нос туда, где его не спрашивают. Это все представление Голядкина о себе, таким он себя видит, но, следуя за его поведением на балу у Ольги Ивановны, за его поступками и действиями, мы видим совершенно другого человека; то есть снова раздвоенность между представлением Голядкина о себе, как о лучшем и достойном, и реальностью, где он исповедует иезуитские принципы, заключающиеся в том, что все средства хороши, лишь бы цель была достигнута. Целью же, мечтой господина Голядкина является Клара Олсуфьевна, дочь статского советника Берендеева. Его отделяет от нее ряд ступеней табели о рангах: «Он был титулярный советник, она генеральская дочь» (Достоевский 1972: 120). Ради достижения своей цели, все средства оказываются хороши, и идет Голядкин, отнюдь, не прямо и открыто, а именно окольными путями; пробирается на бал с черного хода тайком и втихомолочку.

Куда же так хочет пробиться Яков Петрович Голядкин? Куда его не пускают с парадного входа? В какой круг стремиться попасть? Это становится ясно, когда мы видим, кто собирается на семейном балу у Ольги Ивановны. Как отмечает В.Е. Ветловская: «Вместо родных и братьев в доме Ольги Ивановны собирается департамент: юный регистратор, столоначальник, советник, начальник отдела» (Ветловская 1976: 62). На родственном бале все в сущности определено чиновною табелью о рангах. Голядкин страстно желает пробиться в этот социальный круг среднего чиновничества; он желает «быть как все, домогаясь уважения и признания своих скромных достоинств». Но его с позором отвергают, изгоняют, исключают из своей среды. Здесь примечательно то, что *все* против Голядкина: он хочет «быть как все», но они не желают видеть его в своей среде. Общество вообще безлично, не имеет лица, и обществу безразлична судьба Голядкина,

именно поэтому общество описывается с помощью глаголов среднего рода: «все стояло, молчало, выжидало, зашептало, захохотало, спрашивало, кричало, рассуждало» (Достоевский 1972: 124). Голядкин отвергнут, осужден, осмеян всеми, опозорен навсегда; слуги выводят его из квартиры и выталкивают на лестницу.

Голядкину кажется, что он попадает в бездну. Ночь ужасная: ветер, дождь, снег, хмара – «а такова ли без того убитого несчастьями господина Голядкина» (Достоевский 1972: 127). Природа, как и общество, враждебно герою, она заодно с его врагами.

Вот при таких-то обстоятельствах, когда Голядкин «был убит– убит вполне, в полном смысле слова», когда хотел «убежать от себя», «не быть», и его одолевали страх, тоска, и полнейшее отчаяние, появляется «кто-то», «прохожий, незнакомец, человек как все», но, что самое страшное, такой «как он». Голядкин бежит за таинственным человеком, предчувствуя что-то нехорошее, но «все, чего он опасался и что предугадывал, совершилось наяву», у него в доме. «Ночной приятель его был никто иной, как он сам, – сам господин Голядкин, другой господин Голядкин, но совершенно такой же, как и он сам, – одним словом, что называется, двойник его во все отношениях...» (Достоевский 1972: 129). Впервые появляется слово «двойник». Пятая глава является центром сюжета. С шестой главы все меняется: борьба Голядкина с двойником составляет основное содержание оставшихся глав. По сути это борьба с самим собой, ведь Голядкин-младший есть дурная половина собственной души героя, воплощение таящихся в нем самом стремлений к житейским успехам, к карьере, достигнутой любой ценой. Эта борьба может закончиться только смертью. Кто-то должен победить. Либо подлец Голядкин-младший, либо «честный» Голядкин-старший. Именно поэтому в повести часто повторяются слова: «Самоубийца я этакой».

Двойник Голядкина – Голядкин-младший – полная противоположность ему. Он находчив, дерзок, изворотлив. Без усталости и лебезит перед сослуживцами и начальством, умея ко всем «подбиться», «примазаться», «нашептать и наподличать». Легко и быстро добывается он расположения и покровительства всех окружающих. Все то, чего не хватает Голядкину-старшему для того, чтобы сделать карьеру и подняться вверх по иерархической лестнице, – все это есть у Голядкина-младшего.

То есть двойник господина Голядкина есть мыслимое воплощение жизненной позиции героя, поэтому они прекрасно понимают друг друга, когда Голядкин старший приглашает к себе Голядкина-младшего. «Ну да ведь мы с тобой, Яков Петрович, сойдемся... мы, дружище, за одно хитрить будем; с своей стороны будем интригу вести в пику им...» (Достоевский 1972: 130)

Сопоставляя Голядкина-младшего и Голядкина-старшего, мы видим, что двойник героя, Голядкин-младший, последовательнее своего оригинала, он откровенен и циничен и идет в этом направлении более «прямою дорогой». Голядкин-старший действует напротив: он подличает «втихомолочку», с постоянной «оглядкой», об этом и говорит фамилия Голядкина, на что обращает внимание В.Е. Ветловская, то есть метатеза (Голядка = оглядка).

По Далю, фамилия имеет значение «голь, нищий, голый», а также «...ляд – все негодное и недоброе, дух пакостей, нечистый, черт».

И действительно, Голядкин-младший входит в доверие к Голядкину-старшему, используя все повадки нечистого: «юлит, семенит, нашептывает». В.Е. Ветловская отмечает и то, что у Голядкина-младшего «ножка коротенькая», как у всех чертей. Беда Голядкина в том, что он замечает только внешнее сходство со своим двойником (рост, склад, форменная одежда, лысина) и совершенно не обращает внимания на внутреннее сходство. А между тем это и есть самое опасное, то есть «разумяя» и «мысляя» точно также как он, двойник Голядкина посягает на самое важное, чем герой владеет, – его душу. Из гостя героя он в сущности делается его хозяином.

Фамилия героя «Голядкин», чаще всего встречающаяся в тексте, не очень приятно звучит. Не только в эстетическом восприятии читателей, но и в плане судьбы героя эта фамилия предсказывает что-то негативное. Как утверждает В.Н. Топоров, в фамилии Голядкина намечается «экзистенциально-психологическая «периферийность»» с этнографической точки зрения (Топоров 1982: 129). Этим именем (Голядкин) Достоевский как бы

назначил бытийное место героя в каком-то неприятном углу – периферийном подполье. Еще более интересно наименование «господин». Оно выражает дистанцию между автором и героем, вызывает бюрократическое и официальное, следовательно, «жесткое» впечатление.

Имя и отчество Голядкина – «Яков Петрович» – не раз привлекали внимание исследователей. Что касается имени, то убедительно замечание В.Н. Захарова. Согласно исследователю, в нем заложена семантика имени одного библейского героя «Иакова»: пята, подошва, нарицание плута, пройдохи, хитреца (Захаров 1990). А в отчестве Голядкина вряд ли надо подчеркнуть подтекст Петербурга как города Петра Великого: слишком явно, что Голядкин изначально существует в тексте как сын Петра и Петербурга.

Несколько отрицательное отношение автора к своему герою, по сравнению с большими романами, яснее всего выражается в наименовании: «наш герой». Оно встречается около 185 раз в тексте, и если учесть и другое аналогичное название («герой нашей повести»), то доходит почти до 200 раз. Поскольку «наш герой» оказывается мелочным и разоренным чиновником, то это название кажется пронизанным иронией. Явственной иронией над героем еще более усиливается общая авторская антипатия к герою. Действительно, прозвище Голядкина «наш герой» отличается, например, от «молодого человека», – эквивалента имени Родиона Романовича Раскольникова – наполненного теплой привязанностью автора к герою, или от «Алеша» – уменьшительно-ласкательной формы Алексея Федоровича Карамазова.

Двойник сначала поселяется в душе героя, а потом занимает его «место на службе и в обществе», заметим, что происходит это по предписанию начальства. Хотя у Голядкина последняя надежда на начальство, что именно там, в департаменте, всё разъяснится, но начальство даёт добро подлецу Голядкину-младшему. Невольно возникает вопрос у нас и у Голядкина-старшего: «Желал бы я знать, чем он именно берёт в обществе высокого тона? Ни ума, ни характера, ни образования, ни чувства». И тут же ответ «...везёт шельмецу!» В обществе «высокого тона» ум и образование лишние, надо уметь только «шельмовать», а Голядкин-младший на это мастер. И не случаен сон Голядкина, где уже появляется множество больных, множество подлецов и от них некуда сбежать, «народилось наконец страшное **бездна** совершенно подобных».

Эта «бездна», которой так боялся Голядкин, и есть общество с его социальной несправедливостью. Голядкин оттого и сходит с ума, что хочет быть «как все» в этом обществе, хочет пробиться на вершину социальной лестницы, но для этого надо уметь «юлить и подличать» открыто, а в нём всё-таки ещё сохраняется что-то от совести, и он только видит другого в самом себе, который более смелый, чем он, и который может добиться успеха. Неслучайно Голядкин в отличие от общества нам симпатичен именно потому, что он имеет лицо, а общество безлично. Голядкин не утрачивает своего лица именно потому, что он постоянно балансирует между добром и злом. Общество же превратилось в «бездну» потому, что олицетворяет зло, его социальную несправедливость и совершенное бездушие.

«Бездна», которой так страшится Голядкин, встречает и хоронит его в последней главе: «Людей было бездна». Они выносят его на руках и заботливо усаживают в карету, словно покойника.

Все с нетерпением ждут. «Только что проговорил Голядкин, что он вручает вполне свою судьбу Крестьяну Ивановичу, как страшный, оглушительный, радостный крик вырвался у всех окружающих...» (Достоевский 1972: 153) Смертный приговор герою, одобренный «радостными криками», обозначает, что гибель господина Голядкина была не только самоубийством, но, прежде всего, убийством. Лицемерная и подлая действительность сначала с неизбежностью создаёт господ Голядкиных, а потом их казнит.

Несчастливого увозят в карете. Круг замкнулся. Повесть имеет кольцевую композицию. В начале повести Голядкин выезжает в карете, в конце его увозят в карете. Вся повесть Голядкин в дороге, всю повесть он петляет, поворачивает, возвращается, блуждает по своей дороге-жизни, борясь с добром и злом внутри себя.

Библиография:

1. Ветловская В.Е. *Средневековая и фольклорная символика у Достоевского*. // Культурное наследие древней Руси. – М., 1976

2. Достоевский Ф.М. *Двойник*. // Достоевский Ф.М. Пол. Соб. Соч. в 30-и томах. Т.1 – Л., 1972.
3. Захаров В.Н. *Библейский архетип «Двойника» Достоевского*. // Проблемы исторической поэтики. Петрозаводск, 1990.
4. Кудрявцев Ю.Г. *Три круга Достоевского: событийное, временное, вечное*. – М., 1991.
5. Панченко А.М. *Русская культура в канун петровских реформ*. – Л., 1984.
6. Топоров В.Н. *Еще раз об «умышленности» Достоевского*. – Таллин, 1982.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ

Лариса ПАСКАРЬ, канд. наук, доцент,
Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Summary: *Introduction of the integrated course of studying Russian language and literature in 8-9 grades in schools of Moldova suggests new forms and methods of work with the literary text. As an example, the article describes the work with a poetic text – Sergei Yesenin's poem "Letter to Mother" (a literary-themed unit "My dear man").*

The article presents aspects of working with literary texts, determined by the method of poetic text analysis, aiming at forming students' speech competence. The recommended analysis of the poem uses a logic scheme, allowing to see the poem in the unity of form and content.

Key-words: *integrative lesson, competence, speech analysis, artistic text, word-art image.*

Освоение русского языка в 8-9 классах гимназий с румынским языком обучения предполагает интеграцию содержания двух предметов – русского языка и литературы. В соответствии с этим основной задачей курса является формирование следующих специфических компетенций: языковой, коммуникативной и речеведческой.

Один из путей формирования речеведческой компетенции учащихся – обучение текстовой деятельности. Интегративные уроки русского языка в 8-9 классах строятся на основе текста и вокруг текста. Художественный текст выступает как структурообразующий элемент интеграции, как основная дидактическая единица. Текст как продукт речевой деятельности становится основным организующим компонентом дидактического материала интегративного урока.

Рассматривая художественную литературу в качестве основного компонента интегративных уроков, вслед за Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым мы выделяем следующие функции, которые может выполнять художественный текст в учебном процессе:

- лингвистическую: текст служит материалом изучения литературного языка, стилистики, языковой образности, экспрессивности и т.д.;
- познавательную (включая социокультурную и страноведческую функции) – и в этом случае текст становится источником информации о стране, язык которой изучается, о её истории и современности, о быте и традициях народа, о специфике речевого и неречевого поведения носителей языка;
- эстетическую – в том случае, когда художественное произведение изучается непосредственно как феномен национальной культуры;
- воспитательные (Верещагин 1983).

Между тем, художественный текст, являясь объектом методической работы, призван выполнять и функции средства обучения, способствуя развитию коммуникативной компетенции учащихся. В связи с этим на интегративном уроке мы рекомендуем использовать речеведческий анализ текста, в ходе которого художественный текст рассматривается с точки зрения формы коммуникации (диалог, монолог), композиции, смыслового, функционально-стилистического и коммуникативно-жанрового типов речи.

Опыт преподавания русского языка в иноязычной аудитории позволяет сделать вывод о том, что именно художественные (особенно поэтические) тексты вызывают неизменный интерес у учащихся 8-9 классов и одновременно большие трудности в понимании ключевых языковых единиц. Это связано с тем, что в художественных текстах достаточное количество языковых единиц обладает богатой «скрытой семантикой». Как отмечают исследователи, эта своеобразная трансформация слова связана с его эстетической функцией. «Языковой материал в качестве «плана выражения» в художественном тексте

является как средством передачи той или иной информации, так и фактом словесного искусства, т.е. выполняет поставленные автором вполне определённые эстетические задачи» (Шанский 2000: 26).

Следовательно, осмысление слова в общеязыковом значении должно сопровождаться раскрытием его смыслового многообразия в художественном тексте, то есть в структуре словесно-художественного образа.

В предлагаемом речеведческом анализе художественного текста категории словесно-художественного образа придаётся большое значение, так как словесно-художественный образ, с одной стороны, способствует осмыслению и пониманию идей, мировоззрения, философско-эстетической концепции писателя, «которые соотнесены с художественным образом и именно в нём, а не в отдельных эмоционально-экспрессивных средствах языка находят своё выражение»; с другой стороны, работа над словесно-художественным образом в нерусской аудитории «помогает глубже и точнее постигнуть смысл и значение слова, те дополнительные смысловые оттенки, которое оно получает в художественном контексте» (Черкезова 1990: 238), что, безусловно, способствует формированию и развитию коммуникативной и речеведческой компетенций учащихся.

Отметим, что каждый художественный текст предполагает применение определенных приёмов анализа. Задача учителя в том, чтобы в каждом случае найти такой «ключ». В связи с этим нами был создан гид для учителей, в котором содержатся методические рекомендации по изучению художественных текстов на интегративном уроке в 8 классе (Русский язык и литературное чтение: Гид для учителя: 8 кл. / Лариса Паскарь, Людмила Пасинковская. – Кишинёв, 2014).

С целью формирования навыков анализа поэтического текста в методическом гиде мы предлагаем использовать логические схемы-планы. Логическая схема, на наш взгляд, полезна тем, что помогает пронаблюдать взаимосвязь смысла стихотворного текста с языковыми особенностями, увидеть стихотворение в единстве формы и содержания.

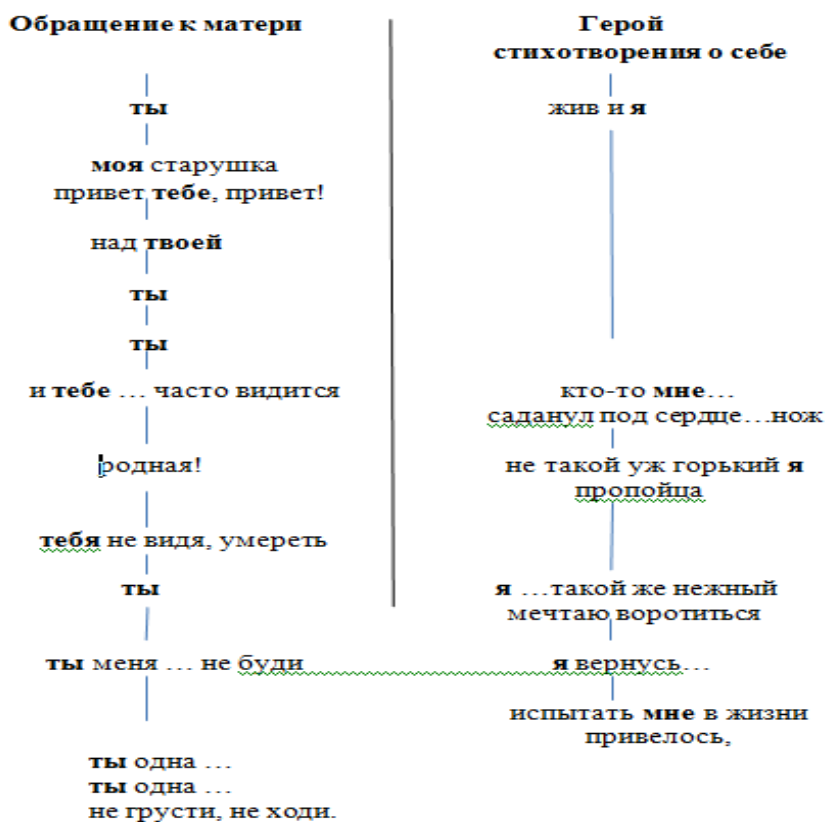


Рис. 1. Логическая схема стихотворения С. Есенина «Письмо матери».

На схеме отражены параллели стихотворения – «ты – я». Рассмотрев схему, учащиеся приходят к следующему выводу:

- частое употребление местоимения «ты» свидетельствует о душевной близости героя стихотворения к матери, а повтор «ты одна» говорит о её неповторимости.

Анализ стихотворения строится с помощью следующих вопросов и заданий:

1. Рассмотрите логическую схему стихотворения. Назовите параллели стихотворения («ты – я»).
2. В чем линия жизни героя стихотворения пересекается с линией жизни матери? Что их сближает, а что разъединяет?
3. Первая строфа начинается с риторического вопроса: «Ты жива еще, моя старушка?» Какой смысл обретает в контексте стихотворения приведенная строчка?
4. Какие чувства испытывает герой стихотворения к матери? Что его тревожит? О чём он мечтает?
5. Герой стихотворения мечтает вернуться домой, когда «раскинет ветви по-весеннему наш белый сад». Как вы думаете, символом чего является образ сада?
6. Образ матери, самого дорогого и близкого человека, проходит через всё творчество поэта, воплощаясь и в образе России, и русской природы: «мать моя – родина», «мать голубая осина». Одно из первых стихотворений, обращённых к матери, было написано в 1916 году и начиналось так: «Разбуди меня завтра рано, о моя терпеливая мать». В 1924 году в «Письме матери» поэт вспомнит свою давнюю просьбу и попросит о другом: «Только ты меня уж на рассвете не буди, как восемь лет назад». Почему просьба у поэта изменилась?
7. В каком состоянии пребывает герой стихотворения? Почему он больше полагается на помощь матери, чем на молитву? Найдите эпитеты, подчёркивающие духовный кризис поэта.
8. Продолжите в виде цепочки ряд лексем к образу матери: «ты» - «моя старушка» - «ты» – ... О чём говорит частое повторение местоимения ты?
9. Дважды поэт употребляет «несказанный свет». В одинаковом ли значении? Как вы понимаете смысл этого выражения в 1-м и во 2-м случае?
10. Поэтический язык обращения к матери близок к разговорному, даже, скорее, к народному («старушка», «избушка», «старомодный ветхий шушун», «шибко»). Какую окраску придают образу матери эти слова? Какой вам представляется мать-старушка?
11. Тоска матери столь велика, предчувствия столь нерадостны, что они мучают ее, и она «часто ходит на дорогу». Что символизирует образ дороги?
12. Завершая стихотворение, автор во многом повторяет 2-ю строфу, т.е. использует кольцевую композицию, но не точную, буквальную, а изменённую. Что это за изменения? Какой становится интонация стихотворения в результате трижды повторённого наречия *так*?
Анализ стихотворения завершается заданиями, предполагающими активный выход в устную и письменную речь:
13. Передайте в устной форме содержание стихотворения повествовательным текстом.
14. В стихотворении «Мой путь» Сергей Есенин сформулировал своё поэтическое кредо: «Всю душу выплещу в слова». Удалось ли поэту осуществить свой замысел, выразить в стихотворении «Письмо матери» то, что было в его душе? Напишите отзыв о стихотворении «Письмо матери». Выскажите в нём личные впечатления о стихотворении.
15. Рассмотрите фотографию, на которой Сергей Есенин с матерью. Составьте 5-6 предложений о том, что вы видите на фотографии. Используйте в предложениях следующие слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: *столик, чашечка, сыночек, голосок, самоварчик, книжечка*.

Таким мы видим анализ поэтического текста, который позволяет «ввести» учащихся в идейно-образное содержание текста через языковую форму и способствует формированию реведческой компетенции учащихся.

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и дополн. – М.: Русский язык, 1983. – 255 с.
2. Черкезова М.В. Единство лингвистического и литературоведческого подхода к анализу художественного произведения. / Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. – М.: Русский язык, 1990. – с. 236-251.
3. Шанский Н.М. Поэтический текст и углублённое изучение русского языка в школе // РЯШ. 2000. № 6. С. 26-32.

СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ИРОНИИ В ОРИГИНАЛЬНЫХ И ПЕРЕВОДНЫХ ТЕКСТАХ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ПРОЗЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В.О.ПЕЛЕВИНА).

Ольга БАЛАН, преподаватель,

Бэлцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: *În lucrare se studiază ironia în limbile rusă și engleză. Subiectul cercetării este abordat într-un context pragma-lingvistic, relevându-se nivelele de bază ale funcționării conceptului de ironie: lexico-semantic, structural și stilistic. Obiectul de studiu al cercetării îl constituie ironia explicitată în textele artistice postmoderniste ale lui V. O. Pelevin, cele originale și traduse. Sînt supuse unei analize contrastive mijloacele de reprezentare a ironiei în cultura lingvistică rusească și cea engleză. Lucrarea propune o abordare inedită, din punct de vedere lingvodic, a studierii ironiei.*

Cuvinte-cheie: *ironie, discursul postmodernist, pragma-lingvistica.*

Среди бытующих в культурной практике явлений есть ряд таких, которые при широкой распространенности не получили в науке полного, однозначного и непротиворечивого описания. Один из примеров тому – ирония. Ею охотно пользуются в речи, ее легко улавливает интерпретатор литературного текста, но попытка раскрыть ее внутренний механизм всегда сопряжена с затруднениями, несмотря на то, что ирония является одним из актуальных объектов исследования различных областей науки: философии, культурологии, эстетики, лингвистики и литературоведения.

Первоначально ирония в филологии воспринималась как троп. Определение это восходит к М.В. Ломоносову.

Это понимание иронии как одного из видов тропов нашло отражение во многих лингвистических и толковых словарях (Ахманова, Никитина, Васильева). Однако это традиционное толкование иронии несколько упрощенно и сводится, скорее, к уровню обыденного общения, феномену иронии в живой разговорной речи, особенностям функционирования иронии в художественном тексте в нем не уделяется внимания. Между тем, хотя ирония в художественном тексте может проявляться в виде тропа, использоваться в качестве стилистического приема, зачастую роль ее в тексте гораздо значительнее.

Исследователь А. Галэ говорит о двух типах иронии. Автор указывает на необходимость различать классическую иронию как традиционную риторическую фигуру и специальный прием, который писатель использует для передачи разнообразных оттенков своей мысли.

Исследователи: Ш. Балли, А.А. Потебня, Ф. Соссюр, А.А. Уфимцева, Э.С. Азнаурова и др. – понимают иронию как одну из форм импликации, как отражение асимметрии между формой и содержанием, то есть как всякий случай непокрытия полностью плана содержания планом выражения. Такое понимание иронии не является новаторским, так как асимметрия между формой и содержанием и есть антифразис, о котором говорил ещё Ломоносов.

В лингвистических работах Л.Л. Ким, В.Я. Черняевой, Н.К. Салиховой, А.Г. Кербе ирония рассматривается как стилистический прием, который рассматривается преимущественно на лексическом уровне: «Ирония – стилистический прием, посредством которого в каком-либо слове появляется взаимодействие двух типов лексических значений: предметно-логического и контекстуального, основанного на отношениях противоположности (противоречивости)». Даже ограничиваясь исследованием лишь спонтанной речи, можно говорить скорее о лексико-синтаксических, а не о чисто лексических средствах выражения иронии.

В исследовании С.И. Походни затронут вопрос об интертекстуальности как одном из активных средств реализации иронии, был применен актуальный в современной лингвистике межтекстовый подход к изучению художественных произведений, в основе которого лежит концепция диалогичности М.М. Бахтина. Она позволяет рассматривать отдельный художественный текст не изолированно, а в его связи с другими текстами и знаковыми системами. Данный подход является ключевым при изучении постмодернистской иронии.

В зарубежной лингвистике теория речевых актов послужила базой для многочисленных работ по иронии. Ирония представляет собой иносказательно-контрастивное высказывание, и конституирующим признаком иронии является контрастивная диссоциация на пропозициональном уровне (между буквальной и подразумеваемой пропозицией).

Большой резонанс среди ученых лингвистов вызвала работа Дэна Спербера и Д. Уилсона, где авторы предлагают новый подход – теорию релевантности, согласно которой любое ироническое высказывание представляет собой своего рода упоминание. Согласно выдвинутому авторами тезису, говорящий использует фразу, содержащую иронический компонент, не в общепринятом смысле, а с его помощью цитирует нечто знакомое. Этой цитатой говорящий одновременно выражает свое негативное отношение к источнику цитаты, которым может быть некий человек, некое событие или некое положение вещей.

Вслед за Ермаковой, Лаптевой, Шишкиной мы рассматриваем иронию с точки зрения прагмалингвистики, ирония должна освещаться в новых параметрах: с учетом коммуникантов и коммуникативных ситуаций, то есть времени и места общения, говорящего и адресата, их фоновых знаний, социального статуса, пола, то есть в глобальном контексте – как проявление закономерностей систем все более высокого уровня. Так как ирония рассматривается в лингвопрагматическом аспекте и в русском, и в английском языках выделяются *лексико-семантические, структурные и стилистические* средства выражения иронии.

Новизна и актуальность данного исследования заключается в рассмотрении иронии на материале посмодернистского дискурса. Новый культурно-исторический период постмодерна породил новый тип коллективного восприятия, мироощущения и мировидения, характеризующийся как «иронический». Ирония в постмодерне «уже не состояние, а мировоззрение». Ирония постмодерна – радикальная ирония. Это – контекстуальность и карнавализация, игра слов, форм, «игра» синтаксиса. Она сражается с лживым по своей природе языком, выражая радикальный скепсис.

Одной из ярчайших личностей русского постмодернизма является Виктор Пелевин. Каждый текст Пелевина – это ирония и, одновременно, самоирония. Ирония над излишне серьезным – проверка его на прочность, испытание на истинность. Ирония может разрушить только ложное и низшее, очищая место для подлинной реальности. Ироничными являются практически все произведения Пелевина. Среди его рассказов рассказ «Ника» представляет собой один из самых насыщенных иронией рассказов.

Рассказ «Ника» является явной иронией на «Лёгкое дыхание» Бунина. Сюжетообразование рассказа «Ника» в большей степени основано на рассказе «Лёгкое дыхание». В основной своей части ирония реализуется на лексико-семантическом уровне. Главным средством создания иронии является контекстуальная антонимия. Точнее сказать, интертекстуальная антонимия, которая функционирует на уровне обоих текстов. Все компоненты текста Пелевина представляют собой противопоставление элементов текста Бунина.

Композиция. Согласно Выготскому Л.С., композиция в тексте Бунина функционально значима. Фабула произведения представляет собой «житейскую муть». События соединены и сцеплены так, что они утрачивают свою житейскую тягость и непрозрачную муть. Бунин уничтожает содержание формой.

Композиция произведения Пелевина построена антонимически. Все события передаются в хронологическом порядке, «житейская муть» не уничтожается формой, ощущение напряжения событий лишь нарастает к финалу. Лёгкой композиции Бунина противопоставляется напряжённая последовательная композиция Пелевина. И если финалом у Бунина является отрывок о лёгком дыхании, то Пелевин начинает свой рассказ отсылкой к данному отрывку «Теперь, когда ее легкое дыхание снова рассеялось в мире, в этом облачном небе, в этом холодном весеннем ветре...». [Выгосткий, 1986:183]

Система образов также представлена антонимическим приёмом. Фотографическому портрету Ольги Мещерской на кресте соответствует случайно сохранившаяся фотография кошки Ники. С образом Оли Мещерской – естественной, легкой, открытой, общительной, воплощению самой жизни, – иронически соотносится Ника – ветреная, безответственная, самолюбивая, «её запросы были чисто физиологическими». Всё, что её интересовало – это «набить брюхо, выспаться и получить необходимое для пищеварения количество ласки».

Пелевин иронизирует над образом Оли Мещерской сравнивает её с образом кошки с «физиологическими потребностями».

Действие обоих рассказов «Ника» и «Лёгкое дыхание» – происходит весной. И если весна для Бунина – символ любви, лёгкости, чистоты: «город за эти дни стал чист, сух, камни его побелели, и по ним легко и приятно идти». Весна у Пелевина – период спаривания котов. Автор иронически противопоставляет любовь душевную любви физиологической.

Эндрю Бромфилд в переводе рассказа «Ника» на английский фразу «лёгкое дыхание» переводит как «gentle breathing». Слово gentle переводится как – мягкий, нежный, ласковый, слабый, вежливый. Уместнее было бы перевести слово лёгкий как light. Смысловая нагрузка данной лексемы соответствует русской, так как передаёт значение не только физической лёгкости, несёт значение чистоты, света. Более того, в переводе «Лёгкого дыхания» Бунина на английский используется вариант «Light breathing», а не «Gentle breathing». Тем самым отсылка Пелевина к рассказу Бунина теряется, соответственно и вся ироническая основа «Ники».

Пелевин в своих произведениях часто иронизирует над известными личностями. Искажает их образы, высмеивает. В рассказе «Зигмунд в кафе», где в финале оказывается, что это был вовсе не Зигмунд Фрейд, а попугай. Или, например, в рассказе «Происхождение видов» Чарльз Дарвин сомнительным образом создает теорию эволюции видов, убивая горилл. Автор иронически в одном контексте совмещает скромный характер Дарвина и жестокость его убийств.

Одним из наиболее сложно переводимых приёмов лексико-семантической иронии является каламбур. Страсть Пелевина к каламбурам абсолютна. Вавилен Татарский, главный герой произведения «Generation П», занимался придумыванием рекламы под западные бренды. Большинство из его слоганов основаны на каламбуре: «СПРАЙТ. НЕ-КОЛА ДЛЯ НИКОЛЫ». Переводчик интерпретирует слоган следующим образом: «SPRITE. NE-KOLA FOR NIKOLA». Смысловая нагрузка выражения в переводе становится неясной, непонятной для носителей языка, более того, виртуозный каламбур Пелевина теряет свою ироническую основу.

Или, например: «Эти агентства множились неудержимо – как грибы после дождя или, как Татарский написал в одной концепции, гробы после вождя». Переводчик предлагает следующий вариант: «These agencies multiplied really fast – like mushrooms after the rain, or, as Tatarsky wrote in one of his concepts: "Like coffins after the Leader"». Тонкая игра слов и смыслов автора утрачена. По всей видимости, целью переводчика является дословная передача текста, а не языка автора. Ирония автора по отношению к тоталитарному режиму, переданная каламбуром в оригинале, трансформируется в фактическую передачу смысла.

Выражение «совок», вмещающее в себя сразу несколько смыслов (Советский Союз-приспособление для сбора мусора), и вовсе передаётся транслитерацией.

Переводчик пытается передать звуковую соотнесённость слова с Советским Союзом, но каламбур основывается не только на игре фонетической оболочки, но и на смысловой.

Особая авторская ирония по отношению к «хаосу» в языке, а соответственно, и к хаосу в обществе передаётся вкраплением в структуру романа огромного количества слов английского происхождения. («Video International», «line extension», «free lance», «target group»...). Все эти выражения растворяются в английском тексте, таким образом, приём Пелевина нейтрализуется в переводном тексте.

Средством создания иронии является одновременная реализации нескольких значений полисемантических однокоренных слов: «Да это же вавилонское столпотворение! – подумал он. – Наверно, пили эту мухоморную настойку, и слова начинали ломаться у них во рту, как у меня. А потом это стали называть смещением языков. Правильнее было бы говорить „смещение языка“...».

Ирония создаётся за счёт жонглирования значениями слова «язык». Автор иронизирует над божественной теорией происхождения языков, предполагая, что причиной столпотворения «языка» мог быть напиток из мухоморов. Как же переводчик обыгрывает эту авторскую иронию «'Why, of course, it's the Tower of Babel! They probably drank that mushroom tea and the words began to break apart in their mouths, just like mine. Later they began to call it a confusion of tongues. It would be better to call it...'» .

При переводе данного выражения переводчик столкнулся с двумя сложностями. Во первых, «the Tower of Babel» не используется в английском в качестве фразеологического значения, а лишь в прямом своём значении. Дословный перевод искажает не только данный фрагмент, но и общую идею Пелевинского произведения, где политическое положение 90-х соотносится с Вавилонским столпотворением – шум, неразбериха, беспорядок, хаос. Во-вторых, в английском языке лексема «язык» не является многозначной. Переводчик вынужден заменить игру значений одного слова дословным их переводом (language и tongue). Более того, переводчик смешивает значения многозначного слова. Фразу «смешение языков» переводит как «a confusion of tongues», а «смешение языка» – «a confusion of language». Ни ирония, ни даже смысл в переводном тексте не учитывается переводчиком.

Игра значений многозначного слова реализуется и в следующем примере:

«– Подсаживайтесь, – сказал он глуховатым голосом.

– Давно подсели, – ответил Морковин».

В переводном тексте удаётся сохранить лишь общую смысловую нагрузку фразы. Игра же значений внутри самого слова не передаётся: «'Join the club,' he said in a dull voice. 'We're old members,' Morkovin replied.».

Частотным структурным средством создания иронии у Пелевина является синтаксическая конвергенция: «Благодаря этому скандалу, он потерял фуражку и веру в человечество».

Особенно ярко данный приём проявляется в составлении рекламных слоганов. «Солидный Господь для солидных господ». «A first class Lord for your happy lot». Авторская ирония создаётся за счёт семантической неоднородности лексем. Здесь также передаётся основной мотив произведения-желание человека быть подобным Богу. Перевод явно уступает оригиналу: ни игра слов, ни синтаксическая конвергенция не сохраняются в переводе.

Особенно ярко ирония в Пелевинском тексте репрезентируется на стилистическом уровне. О стилистической пестроты романа «Generation "П"» (и в целом творчества В. Пелевина) справедливо пишут многие литературоведы и критики. М. Князева о стиле В. О. Пелевина отмечает: «Стиль Виктора Пелевина – смешение литературных стилей и форм, стилизация и пародирование, коллаж и лубок, калейдоскоп и пазл, сборник афоризмов и анекдотов, ирония».

Большое разнообразие обыгрываемых «чужих стилей» содержится в романе «Generation П». Здесь можно говорить о своеобразной эклектике стилей: рекламного, разговорного, научного, сленгового, телевизионно-газетного, анекдотического, языка «новых русских», насыщенного варваризмами и жаргонизмами. Смешение стилей в романе Пелевина символически проецируется на образ вавилонского смешения. Автор высмеивает хаотичность общества, которая, в первую очередь, проявляется в языке: лексика научного стиля – «когнитивный диссонанс», «верифицируемые знания», жаргонизмы – «крыша», «крейтер», «looser», неологизмы – «Небухаданазер», «вау-фактор», философская лексика – «небытие», «нирвана», «благо», публицистическая терминология – «потребители» «позиционировать», «эфир» – объединяются в один контекст. Данная пестрота стилей передается частично. Лексика научного стиля передается точно «cognitive discord», «verification knowledge»; философская лексика также адекватно передана переводчиком «nonexistence», «nirvana», «welfare». Что касается жаргонизмов, то основная их часть нейтрализуется в переводе: крыша – protection, базар – talk, лавэ – money, косяк – fault, несмотря на то, что в языке есть слова с соответствующей лексической окраской «dough, belfry, roar, flop».

Несмотря на то, что средства репрезентации иронии в русском и английском языках совпадают, в частном контексте ирония становится практически непередаваемой. Основной причиной является национальная, психологическая особенность языков, реже недостаточная профессиональность переводчика.

Бібліографія:

1. Азнаурова Э.С. Стилистический аспект номинации словом как единицей речи // Языковая номинация. Виды наименований. М., 1977.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004.
3. Ахманова О.С. Лингвистическое значение и его разновидности // Проблемы языка и значения. М., 1969.
4. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М., 1959.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / 1986.
6. Галэ А. Ирония // Новый журнал иностранной литературы, искусства и науки. Петербург, 1880.
7. Ермакова О.П. Вербализованная ирония в естественном диалоге // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург, 1996.
8. Шишкина Т.А. Прагматика иронии // Логико-семантические и прагматические проблемы текста. Красноярск, 1990.

ХУДОЖНЬО-СЕМАНТИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ПРИРОДА» («НЕБО») В ІСТОРИЧНОМУ РОМАНІ Л. КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»

Марина ТУНИЦЬКА, доктор, конференціар-універсітар,
Бельцький державний університет ім. Алеку Руссо

Summary: *The article is devoted to the analysis of the concept «nature», particularly its component «the sky» in the historical novel “Marusya Churay” by Lina Kostenko. The author focuses on the system of characteristics of the concept «the sky», each of them has an extensive spectrum of poetic transformations in different problems of the novel. The study of the individual style in this aspect permits to define the poet's original perception of the world.*

Key-words: *poetic concept, concept ‘the sky’, poetic transformations, individual style, individual language picture of the world.*

Ідея існування концептів як ідеальних сутностей, універсалій буття належить Платону, хоча сам термін уперше був ужитий П. Абеляром у філософсько-богословських доктринах. Звідти концепт активно запозичується в науковий дискурс, у тому числі й лінгвістичний.

У сучасній лінгвістиці класичним тлумаченням терміна «концепт» вважають визначення у «Короткому словнику когнітивних термінів», яке запропонувала О. С. Кубрякова (Маслова В. 2004, ст. 256), а саме: *концепт* – це «термін, що слугує для пояснення одиниць ментальних і психічних ресурсів нашої свідомості й тієї інформаційної структури, що відображає знання і досвід людини; це оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозоку, всієї картини світу, відображеної у психіці людини» (Кубрякова Е. 2004, ст. 90).

У мові знаходять своє відбиття і формуються цінності, ідеали та установки людей, те, як люди думають про світ і про своє життя в цьому світі.

Найважливіша функція мови полягає в тому, що вона зберігає культуру та передає її з покоління в покоління. Саме тому мова відіграє вирішальну роль у формуванні особистості, національного характеру, етнічної спільності, народу, нації.

Концепти утворюють «свого роду культурний шар, що є посередником між людиною й світом» (Арутюнова Н. 1986, ст. 3).

Принципова відмінність *концепту* полягає в тому, що він, будучи основою дослідження мови й культури, сам не знаходиться ні в мовній, ні в культурній сферах, ні в них обох одночасно. Концепт є ментальна одиниця, елемент свідомості.

В усіх концептах складаються ідеї, які виникали в різний час і в різні епохи.

Можна виділити деякі властивості концепту:

- концепт – це ментальна репрезентація, що визначає взаємозв'язок речей між собою;
- концепти – це ідеальні образи;
- концепт обов'язково позначається словом (Бабушкин А. 1996, ст. 9-11).

Таким чином, *концепт* – це «одиниця, покликана зв'язати воедино наукові вишукування в області культури, свідомості й мови, тому що він належить свідомості, де термінується культурою в мові» (Слышкин Г. 2001, ст. 9).

Концепт у поетичному тексті виконує роль «емоційної координати», навколо якої «обертаються інші образи, що разом становлять сюжет поезії та формують образну пара-

дигму», «є найбільш дійовим засобом пошуку і повідомлення поетичної істини з позицій певного естетичного ідеалу» (Ставицька Л. 1990, ст. 12).

Важливість концепту «природа» в історичному романі «Маруся Чурай» Ліни Костенко визначається колом його словесних реалізацій, до числа яких входять як загальноприйняті трактування, так і авторські бачення. Природа виступає у функції універсального метафоризатора і як один із елементів концептуального каркаса визначає шляхи та способи інтерпретації світу поетесою.

Авторський концепт «природа» має складну структуру, оскільки формується з інших концептів, які об'єднують у собі образи різного ступеня узагальнення. Зокрема, серед складників аналізованого концепту виділяємо концепти *космічних стихій (земля, небо, вода)*.

Так, концепт «небо» представлений образами неба, сонця, місяця, зорі, які характеризуються високим рівнем вживання в романі.

Важливим є образ неба. За словником: **небо**, с. –а. 1. Видимий над поверхнею землі повітряний простір у формі купола; небеса, небокрай, небозвід. 2. За релігійними уявленнями, місце перебування богів, ангелів, святих; потойбічний світ, рай (Яременко О. 1999, т. 2; ст. 821).

Іншою інтерпретацією представлено цей образ поетесою в романі «Маруся Чурай». Це «абсолют», «вічність», «істина», «доля, рок», «духовність», «джерело натхнення», «притулок душі», «істинні цінності життя» тощо. Цей образ – найуживаніший в романі, найчастотніший.

Небо – вічність.

*«Зірками ніч висока накрапала.
Бездонне небо і безмежний світ,
а нам всього по вісімнадцять літ...» (с. 36).*

Небо – краса.

*«Вечірнє небо світиться красою,
і соняхи гудуть, як тулумбас» (с. 37).*

Небо – висота духу.

*«Та всі лелеки крила як розправлять! –
здається, й хата в небо полетить» (с. 55).*

Стан неба – передвісник біди.

*«Часи були непевні, лиховісні.
Як хмари в небі, купчилась війна» (с. 50).
«А тут ще та комета велетенська,
що наче в небі схрещені мечі» (с. 104).*

Небо – доля, рок.

*«...Шматочок неба і шматочок двору...
...І Хо на гратах хвостиком завис... (с. 67).
«І цвинтар той, де над гробками
високе небо тишу тче,
і ті хрести із рушниками
як у сватів – через плече» (с. 85).*

Небо – безмежність.

*«Осіннього неба останні глибини.
І гілка суха, як рука кармеліта,
тримає у жмені оранж горобини» (с. 93).*

Небо – істина.

*«Такі привітні цвинтарі бувають –
шатро небес і мармур в бур'яні.
Живі живих, Марусю, убивають,
а мертві зроду не зачеплять, ні» (с. 105).*

Небо – притулок душі.

*«А як подумать, – що таке душа?
Як той казав, це – горизонт до Вічності (с. 106).*

*«В душі людській, крім видимого **неба**,
є одинадцять всячеських **небес**» (с. 118).*

Небо – духовність. У розповіді про Полтаву – вродливу, багатостраждальну:
«Зминули дні. Ти старшала роками.

Гшла у небо і вросла в ґрунт.

*Тебе обняв залізними руками
чужий король, неситий Сигизмунд» (с. 124).*

Через лексичну антитезу *небо – земля* поетеса передає духовний потенціал головної героїні, її життєву позицію.

« – Що ти все:

мушу, мушу, мушу, мушу?!

Земля, земля... А небо твоє де?» (с. 43).

*«Моя любов чолом сягала **неба**,*

*а Гриць ходив ногами по **землі**» (с. 42).*

Семантика образу *неба* певним чином зумовлює інтерпретації образів цієї тематичної групи – *сонце, місяць, зоря*. Важливим у романі є образ *сонця*, реалізований у значеннях «божественне начало», «позитивні емоції», «мистецтво, творчість», «об'єкт поклоніння».

Сонце як основне життєдайне джерело. Це всемогутнє слов'янське божество, що втілювало життя, тепло, світло; символ всемогутності. Сонце вважали «царем неба», який «обходить» землю і на ранок з'являється на сході (Потапенко О. 1995, ст. 238).

Маруся, знаходячись у в'язниці як убивця Гриця, єдиному живому еству розказує всю правду.

*«**І сонце, сонце** – як жива істота,
єдина, що всміхається мені!»*

*«Спасибі, **сонце**, ти прийшло крізь ґрати.*

Я лиш тобі всю правду розкажу» (с. 69).

Сонце в традиції українців мало різноманітне символічне значення. Так, захід та затемнення сонця означали гнів Божий, праведне покарання, біду, скорботу, страждання. Язичники поклонялися сонцю, обожнювали його в образах Ярила (бог весняного сонця) та Купала (бог літнього сонця).

Роман «Маруся Чурай» також насичений сонцем, життям, духовністю, пронизаний сонячним промінням – промінням вірувань, традицій, історичної пам'яті.

Словник подає такі значення слова *сонце*: 1. Центральне небесне світило сонячної системи, що має форму гігантської розжареної кулі, яка випромінює світло і тепло. 2. Величезна розжарена маса чого-небудь, що нагадує небесне світило; яскравий спалах чого-небудь. 3. Світло і тепло, що випромінюється цим світилом; ясна сонячна погода; місце, простір, охоплені світлом і теплом цього світила; життєдайна, животворча енергія цього світла. 4. Те, що є джерелом життя, втіхи, радості і т. ін. для когось. 5. Те, що освітлює шлях, той, хто веде за собою; що-небудь світле, хороше, прекрасне; тепло, приязнь, людяність. 6. Центральна планета інших планетних систем. 7. Гімнастична вправа на турніку (Яременко О. 1999, т. 4; ст. 299).

У романі Л. Костенко перед нами постає образ – *вечірнє сонце* – передвісник біди, страждання:

*«**Багряне сонце. Дужка золотава**
стоїть над чорним каптуром гори.
На п'ять воріт зачинена Полтава
ховає очі в тихі явори» (с. 30).*

Сонце – джерело життя, втіхи, радості.

«О ні, я не заплакала при ній.

*Вода зімкнула **сонце** наді мною*

в старих млинах, на греблі ворсклянній...» (с. 48).

Сонце – людяність, натхнення. Перед стратою Маруся згадує кожному дрібничку свого життя.

*«А ще чогось жаліла за **дощами**,
за **цвітом яблуневим**, за **хрущами**,*

*за сонцем і за квітами в траві, –
якісь вони зробились, як живі».
«Отак собі все гарне пригадала.
Людиною ще трохи побула» (с. 55).*

Сонце – об'єкт поклоніння.

*«Торкнувся шклянки білими вустами.
Повільно пив. І випив. І погас.
Ой сонце, сонце, промінь твій останній!
Оце і є вся правдонька про нас (с. 75).*

Сонце – краса природи.

*«Шуліка з неба видивляє мишу.
Горять **на сонці** грона горобин.
Сіріє степ. Сорока бриє тишу» (с. 93).*

Сонце – божество.

*«Молилися в порожнечу, на попіл ікон молилися,
шукали живого Бога у **сонячних** сизих стовпах (с. 112).*

Захід сонця – скорбота, біда.

*«І знову **захід** – наче багряниця.
І знов надія в розпачі оман» (с. 124).*

Сонце – весна.

*«Уже дощем надихалась рілля.
І скрізь трава, травиченька, травичка!
І сонце силе квіти, як з бриля» (с. 143).*

Беручи до уваги широке коло семантичних інтерпретацій образу сонця на філософському рівні, вважаємо доречним говорити про мікроконцепт «сонце» як складову концепту «небо».

Образ *місяця* використовує поетеса в романтичних, трагічних чи містичних пейзажах роману.

Місяць – романтична зустріч.

*«Цю дівчину разів, мабуть, із вісім
коло млина вночі я спостеріг.
Над Ворсклою з небіжчиком стояла.
Ну, тобто він ще був живий тоді.
І що воно, гадаю, за проява –
дві тіні, млин і **місяць на воді**» (с. 10).*

Місяць – містична сила.

*«Хтось бубонів. Хтось бився у падучій.
До ранку ми й просиділи з дяком.
І волохаті хмари кругойдучі
крутили в небі жовтим мідяком» (с. 113).*

Таке метафоричне вживання *місяць* – жовтий мідяк увиразнює його естетичну значущість.

Місяць – швидкоплинність часу.

*«Вже в небі й **місяць вистромить рогульку,**
і на порозі намерзає лід.
А дід запалить корінкову люльку
і довго ще дивитиметься вслід» (с. 129).*

Визначальною у структурі образу місяця є семантика світла: якщо сонце освітлює все довкілля, то місяць, виступаючи плямою на темному небі, освітлює певний об'єкт.

Коло семантичних варіантів образу *зорі* містить інтерпретації, зумовлені семантикою образу неба, міфопоетичними уявленнями й авторськими асоціаціями: «реалія нічного неба», «доля», «віра», «надія», «елемент космосу», «соціальні проблеми».

За словником, *зоря* – це 1. Самосвітне небесне тіло, що являє собою скупчення розжарених газів. 2. Яскраве освітлення горизонту перед сходом чи після заходу сонця. 3. По-

чаток, зародження чогось. 5. Ранковий або вечірній сигнал, який виконується на барабані (Яременко О. 1999, т. 2; ст. 171).

У романі концепт *зоря* можна представити такими опозиціями.

Зоря – краса природи.

*«Спадає вечір сторожко, помалу,
ворушить зорі в темряві криниць.
Сторожка ходить по міському валу,
і сови сплять в западинах бійниць» (с. 30).*

Зоря – віщун горя.

*«Останні зорі в небі догорають.
Оце уперше за багато літ —
і коні ржуть, і сурми, Грицю, грають,
а полк без тебе вийде у похід» (с. 34).*

Зоря – велич космосу.

*«Чомусь згадалися ночі на Купала...
Зірками ніч висока накрапала.
Бездонне небо і безмежний світ,
а нам всього по вісімнадцять літ» (с. 36).*

Зоря – таємниця.

*«Чорти знімають зорі рогачами...
Вінок пливе, зникає за ночами...
Чи десь його прибило між корчами,
чи десь лежить, примулений піском?..» (с. 36).*

Зоря – життя.

*«...Вже он і зорі сиплються з Ковша.
Складне життя у всій його всебічності
А як подумать,— що таке душа?
Як той казав, це — горизонт до Вічності» (с. 36).*

Зірка – спогад дитинства.

*«...Ох, не такою я була й малою,
коли летіла зірка над Сулою.
Це ж він про батька, це про Чурая.
Це ж мати там лежала так моя» (с. 116).*

Аналізовані образи лексико-семантичного комплексу «небо» реалізуються на філософському, психологічному, соціальному та інших рівнях. Коло окреслених трансформацій образів *неба, сонця, місяця, зорі* свідчить про їх значущість для глибшого розуміння сенсу та ідеї роману. Це дає підстави визначати дані образи як складові поетичного концепту «небо».

Концепт «природа», зокрема «небо», має на меті проекцію на людину, характеризує того, хто її спостерігає. У пейзажах відбито найхарактернішу ознаку художнього мислення поетеси – історизм. Зазначені концепти наскрізь прийнято історичною пам'яттю.

Список використаної літератури:

1. АРУТЮНОВА, Н. Д. *Лингвистическая философия*. В: Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1986.
2. БАБУШКИН, А. П. *Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка*. Воронеж, гос. ун-т, 1996.
3. КУБРЯКОВА, Е. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Роль языка в познании мира*. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
4. МАСЛОВА, В. А. *Когнитивная лингвистика*. Минск: Тетра Системс, 2004.
5. *Новий тлумачний словник української мови в 4 томах*. 42.000 слів. Укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко, Київ: Аконіт, 1999.
6. *Поетія Ліни Костенко. Олександр Олесь. Василь Симоненко. Василь Стус*. Київ: Наукова думка, 2001.
7. ПОТАПЕНКО, О. І.; Кузьменко, В. І. *Шкільний словник з українознавства*. Київ: Український письменник, 1995.
8. СЛЫШКИН, Г. Г. *Лингвокультурный концепт как единица исследования*. В: *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж. гос. ун-т, 2001, с. 75-80.

9. СТАВИЦЬКА, Л. О. Серцем вистраждане слово (про мову поезій Ліни Костенко) В: *Мовознавство*. 1990, № 6, с. 23-29.
10. ШТЕРН І. *Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики*: Енциклопедичний словник. К.: АртЕк, 1998.

УКРАЇНОЗНАВЧА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОЕМИ Т. ШЕВЧЕНКА «НАЙМИЧКА»

Людмила ЧОЛАНУ, ст. викладач,
Бельцький державний університет ім. Алеку Руссо

Summary: *The article refutes the traditional understanding of the conflict in the work of literature as a social product. The poem is considered in the context of the national ideology, peasant traditions. The moral philosophical perspective aspect is justified, the causes and development of the heroine's psychological conflict are investigated.*

Key-words: *national world outlook, generation, responsibility, maternal love, guilt, atonement.*

Поема «Наймичка» належить до найулюбленіших творів Шевченка. Впродовж двох століть її охоче інсценізують аматорські гуртки, театральні колективи дають вистави з аншлагом, за її мотивами створено оперу (композитор М. Вериківський «Наймичка»), кінофільм (режисери І. Молотова, В. Лапокниш «Наймичка»)… Та у літературних критиків вона викликає певну розгубленість. Стереотипи соціологічного підходу до художнього твору спонукають до пошуку соціальних конфліктів (пан – кріпак, багатий – бідний, хазяїн – наймит), а поема випадає з «антикріпосницької направленості» та «теми долі жінки як жертви соціальних умов» у творчості Шевченка. В радянській літературній критиці було започатковано концепцію образу Наймички як нещасної жінки: «І все ж таки при хорошому ставленні до неї з боку людей, що її оточують, Ганна глибоко нещасна, бо через жорстокі суспільні умови вона позбавлена материнського щастя» [2, 241]. У кінофільмі «Наймичка» (1963 р.) традиційного на той час соціального підтексту її образу надає запозичена з інших творів, зокрема з поеми «Катерина», передісторія спокуси дівчини офіцером. В такому контексті життя Ганни стає розплатою за необачне кохання селянки до пана.

Соціологічну інтерпретацію твору було перенесено в шкільне навчання. Підручник «Українська мова і література» для 9 кл. шкіл Молдови (автори Паламар Л.М., Нікітченко А.І., Чорновалова А.І., Рокіцька Л.В.) не дає прикладу сучасної літературознавчої чи дидактичної концепції.

Навчальна стаття про поему «Наймичка» містить три скупі абзаци. В першому заявлено, що «різниця в трактуванні образу покритки просто колосальна, що пояснюється творчим змушнінням Шевченка. Якщо Катерина – це образ-жертва, який, крім захоплення силою любовного почуття і жалю до нещасливої долі дівчини-селянки, ніяких інших емоцій не викликає, то Ганна, теж жертва, показана передо всім як мати» [7,275].

Ствердження щонайменш некоректне. Обидві героїні крім «захоплення силою почуттів» і «жалю до їхньої долі» викликають роздуми морально-етичного і філософського характеру. За силою емоційного впливу, за глибиною проблематики та яскравістю характерів поеми не поступаються одна одній, ми не бачимо ніяких підстав стверджувати, що поема «Катерина» в естетичному плані менш досконала.

В двох наступних абзацах підручника наведено цитати, вихоплені з контексту статті І. Франка «Наймичка» Т.Шевченка». Аналіз поеми в підручнику відсутній.

Між тим цитована стаття Франка дає ключ до сучасного розуміння поеми. Цей ключ у твердженні, що для українців найбільшою цінністю в житті є сім'я. Літературний критик запропонував розглянути твір у контексті народного світобачення, власне, з позицій українознавства. Такий підхід нам здається найбільш ефективним.

Поема Шевченка скупа на події. У пролозі молодиця оплакує долю своєї позашлюбної дитини. Далі дія розгортається на хуторі, де живуть заможні бездітні дід Трохим та баба Настя. Вони знаходять під тином немовля і з радістю його усиновляють. Невдовзі у найми до них проситься молода жінка. Молодиця прийшла до впадоби і лишилась жити на хуторі. Минули роки. Марко виріс, одружився, став чумакувати. Наймичка Ганна ходить на прощу в Київ. Якось повертається зовсім хворою. Ледве діждавшись повернення Марка, признається, що вона його рідна мати, і помирає.

Фабула і система персонажів не дають підстав для виявлення соціальної проблематики, соціального конфлікту. В образах господарів хутора нема жодної риси «багатіїв». Це добрі сердечні люди. Вони щиро полюбили Ганну, прийняли її в свою сім'ю. Молодиця в їхній хаті стала «рада та весела». Малим Марко називав її мамою, парубком – просив на весілля бути за матір, продовжує шанувати в зрілому віці – з мандрівки везе їй «на очіпок парчі дорогої» [12,168]. Зовнішня канва подій передає благополучний перебіг життя на тихому хуторі. І хоч спікала їх смерть господині, але то закон природи: «прогуло прокляте лихо та й заснуло». Драматичний конфлікт, невидимий для людей, відбувається в душі Ганни.

Сумно-ліричної тональності надає всьому твору «Пролог». Тут розгортується символічно-філософський аспект буття, зав'язується психологічний конфлікт.

Плаче в тумані серед поля молода жінка, скаржить на долю.

Ой тумане, тумане,
Мій латаний талане,
Чому мене не сховаєш
Отут серед лану?
Чому мене не задавиш,
У землю не вдавиш?
Чому мені злої долі,
Чом віку не збавиш?
Ні не дави, туманочку!
Сховай тільки в полі,
Щоб ніхто не знав, не бачив
Моєї недолі... [12, 256-257]

Страшним тягарем в її душі лежить вина перед недавно народженим сином. Обіцяє мати вимолити, виплакати йому добру долю. Собі не сміє просити ні долі, ні спокою, ні прощення. Так побивалась Ярославна, промовляючи до Вітра-Вітрила, до Дніпра-Славути, до трисвітлого Сонця, коли хотіла зозулею полетіти до Дунаю, змочити чистою водою рани князя Ігоря. Так у старовинних заговорах звертались далекі наші предки до Місяця, Зірок, Води, просили допомоги. З сивих глибин століть пробилась до нас ця прадавня віра в сили, що незримо живуть навколо у доброму сусідстві з нами, в гармонії між собою. Коли відвернуться люди, проклянуть родичі, незримі сили природи можуть проявити милосердя, дарувати силу терпіти біль серця...

Конфлікт материнської любові з почуттям вини висвітлюється протиставленням героїні вдові з пісні «Ой у полі могила». Обидві жінки народили позашлюбних дітей. Тільки вдова «в Дунаєві синів поховала». Вона зреклась материнського обов'язку, переклала його на сили природи: «Тихий, тихий Дунай, Моїх діток забавляй. Ти, жовтенький пісок, Нагодуй моїх діток, І скупай, і сповий, І собою укрій» [12,237]. А серце молодиці, що плаче-співає в тумані, крається від болю розлуки з дитиною. Але заради щастя сина вона готова не тільки розлучитись, а й віддати власне життя:

Дитя моє!
...Не лай мене; молитимусь,
Із самого неба
Долю виплачу сльозами
І пошлю до тебе. [12, 257]

Порушена в пролозі проблема вини матері перед дитиною є провідною, але не єдиною морально-філософською проблемою поеми. З появою Трохима й Насті в першій частині виникає не менш важлива проблема самотньої старості:

Хто ж їх старість привітає,
За дитину стане?
Хто заплаче, поховає?
Хто душу спом'яне? [12, 258]

Ліричний відступ-міркування в другій частині вводить долю і старих, і молодиці в загальнолюдський контекст, висвітлює проблему викривленості життя:

Чудно якось
Діється між нами:

Один сина проклинає,
З хати виганяє,
Другий свічечку, сердешний,
Потом заробляє
Та, ридаючи, становить перед образами –
Нема дітей!... [12, 260]

Наші предки не мислили життя в самотності. Світ, в якому вони жили, було щедро заселено. Перше коло, в якому усвідомлювала себе людина – це сім'я. Друге – свій рід. Потім – добрі люди. А навколо людей жив своїм життям видимий і невидимий світ природи. Щастя усвідомлювалось як гармонійний зв'язок з усім навколишнім світом, а найбільшу біду приносив розпад зв'язків. Він породжував відчуття непростимої вини й глибокої самотності.

Нещасна Ганна не сміє показати сина батьку й матері, родичам, не може вибрати йому хрещених. Навіть обрати дитині ім'я їй не дано. Вона мусить віддати немовля чужим людям.

Розладнаність людського життя проявилась в долі діда Трохима та баби Насті. Їхня садиба – це оспіваний в уснопоетичній творчості українського народу ідеал: хутір над ставком у гаю, млин, пасіка в садочку, сердечна чистота й щирість господарів...

І дід, і баба у неділю
На призьбі вдвох собі сиділи
Гарненько, в білих сорочках.
Сіяло сонце, в небесах
Ані хмариночки, та тихо,
Та люблю, як у раї [12, 258].

Але то лише ілюзія гармонії. Українці не уявляють щастя без дитячого галасу, батьківського клопоту, без упевненості, що діти продовжать рід, збережуть добру пам'ять на землі. А Трохим і Настя, добрі, щирі, чисті душею люди, доживають віку бездітними. І якби не лиха доля Ганни, так і згасли б у самотності. Отже, викривленість людського життя проявилась в тому, що біда молодиці обертається благом для старенького подружжя.

Вони так зраділи дитині, що запросили аж три пари кумів на хрестини...

В Західній Україні та Молдові в куми запрошують по кілька шлюбних пар. Але в Центрально-східній Україні у дитини зазвичай буває один хрещений батько і одна хрещена мати. Біологічні батьки дарують життя, хрещені – опікуються дитиною перед Богом. І лише в особливих випадках хрещених могло бути більше. Наприклад, коли у подружжя довго не було дітей, коли діти ще малими вмирили, і коли бездітним Бог посилає чужу дитину... Трохиму і Насті підкинута дитина така бажана, так вони хочуть, щоб хлопчик вижив і став щасливим, що запросили аж три пари кумів. Потрійна жіночка і потрійна чоловіча молитва хрещених має оберігати їхнього Марка.

В морально-побутовому плані, на фабульному рівні, Шевченко відобразив світлу картину сімейного щастя. Ганна знаходить на хуторі собі дім, старенькі – спочатку дитину, що повертає їм повноту життя, а потім дочку-помічницю: «...Марко, як в колісці Часом серед ночі Прокинеться, ворухнеться – То вона вже скочить, І укрис, й перехрестить, Тихо заколише; Вона чує з тієї хати, Як дитина дише» [12, 262].

Марко виріс у любові й матеріальному достатку, став гідною поваги людиною. Адже, щоб чумаки прийняли парубка до своєї когорти, він мав заслужити репутацію чоловіка, на якого без сумніву можна покластись у довгій небезпечній мандрівці. Одруження Марка виявляє щире тепло й довіру в сімейних відносинах на хуторі. Трохим радиться з наймичкою, як з рідною донькою, Ганна хоче «Марка самого спитати». Нема й натяку на батьківський егоїзм чи нав'язування старшими своєї волі. Обраницю сина вони приймають з гордістю і любов'ю: «Панну у жупані, Таку кралю висватали, Що хоч за гетьмана, То не сором. Отаке-то Диво запопали!» [12, 263]

Та за цією сімейною ідилією криється розвиток внутрішньої драми Ганни. Питання старого викликає такий біль душі, що вона «вхопилась руками за одвірок та й зомліла». Її відчуття вини спалахує з новою силою. Поки на хуторі кипить весілля, наймичка «шкандибає, поспішає в Київ». Вона не дозволяє вшанувати себе: «Ні, Марку, ніяко Мені матір'ю сидіти: То багаті люди, А я наймичка... ще з тебе Сміятися будуть. Нехай Бог вам

помагає! Піду помолюся Усім святим у Києві Та й знову вернуся В вашу хату, як приймете. Поки сили маю, Трудитимусь...» [12, 264]

На прощу в святі місця (а найдорожчими для українців споконвіку були Святі київські гори) йшли люди, що вважали себе великими грішниками. Гріхи спокутувались розкаянням, молитвами, тяжкою працею і придбанням святих дарів. Ганна приносить з київських монастирів освячені обереги для Марка та Катерини. Не себе, а дітей хоче захистити. І хоч молоді живуть у любові та злагоді, Катерина стала доброю й лагідною господинею, підрастають Яриночка та Карпо, тривога жінки наростає.

Чим більше шанує сім'я Ганну, тим гостріший її біль: «За що вони мене люблять? За що поважають? О Боже мій милосердний! Може, вони знають... Може, вони догадались... Ні, не догадались; Вони добрі...» І наймичка Тяжко заридала» [12,265].

Згідно з особливостями українського народного світобачення, основою людського буття є непорушний зв'язок поколінь. Народивши позашлюбну дитину, дівчина переступала прадавній закон честі. Це був тяжкий удар по всьому її роду. В рід, де є покритка, не віддавали дівчину з хорошою сім'ю, порядні парубки обходили його стороною. Люди засуджували батьків і хрещених, що не зуміли виховати доньку. Українці вірили, що на безчесний рід падає Божа кара. Не одне наступне покоління мусить проходити випробування, послані Богом, щоб змити ганьбу, повернути роду добре ім'я. І бездітність Трохима та Насті може бути покаранням за гріхи предків. Якщо його не спокутувати, вищі сили каратимуть наступні покоління.

Ганна боїться накликати лихо на сина, тому не дозволяє собі стати за матір на весіллі. Рік за роком вона ходить на прощу, щоб відвернути біду від синовій сім'ї. Приносить усім освячені хрестики, образки, свічки, намисто, дукачики... За невістку Катерину просить милості у захисниці заміжніх, покровительки подружжя Святої Варвари. Довгі роки молитви, любові, відданості, чесної праці Ганна вважає надто малою спокутою за вчинений в далекій молодості гріх і карає себе до останнього подиху.

В морально-філософському аспекті буття українців за жінкою закріплено найвище право і найпочесніший обов'язок – бути Берегинею сім'ї та роду. Жінка-мати дарує тепло дому, зберігає традиції, передає дітям та онукам моральні норми, підтримує духовну основу, яка скріплює рід.

Народивши сина поза шлюбом, Ганна порушила моральні норми, а значить, обірвала духовний зв'язок з предками. Вона розірвала моральну основу буття своєї дитини – союз з предками батькового і материного роду. Її рід втратив Марка назавжди. Вона віддала сина чужому роду, де в нього нема предків-захисників. Ось чому жінка прирікає себе до найтяжчої покути: прожити свій вік наймичкою, будучи за народженням господинею, бути синові служницею, а не матір'ю, лишитись самотньою, хоча могла б стати Берегинею великої сім'ї... Можна стати для інших людей нянькою, другом, доброю сусідкою, але неможливо стати Берегинею іншого роду...

Коли руйнується зв'язок поколінь, обривається рід, то цілого життя може не вистачити, щоб спокутувати цю вину перед Вічністю.

Рід Трохима й Насті відроджується, розквітає її сином і Катериною, але цих добрих людей може бути покарано за Ганну. Тому вона боїться стати ім рідною. Давнім гріхом вона занастала свій рід, а великою відданістю усього життя намагається захистити рід, що прийняв її сина.

Тільки в останні хвилини свого земного буття жінка відкривається сину і віддає себе на Суд Божий. Покаяння матері перед смертю є кульмінацією і водночас розв'язкою її багатолітньої боротьби з собою. Воно виписано поетом дуже детально і психологічно обґрунтовано. З восьми частин твору три відведено поверненню Ганни з останньої прощі, чеканню Марка з дороги та прощанню. До останньої миті вона вважає себе винною: «...Сльози покотились. «Прости мене! Я каралась Весь вік в чужій хаті... Прости мене, мій синочку!» [12, 269]

Розв'язка твору символічна. Вона відкриває вихід Ганни у вічне буття.

«...Я... я твоя мати».

Та й замовкла...

Зомлів Марко,
Й земля задрижала.
Прокинувся... до матері –
А мати вже спала! [12, 269]

За народними віруваннями, тиха безболісна смерть дарується людині як прощення усіх гріхів.

Література

1. Воропай О. *Звичаї нашого народу: етнографічний нарис*. Київ, 1991.
2. *Історія української літератури в двох томах*. Том перший. Дожовтнева література. Київ: Видавництво АН УРСР, 1955.
3. Кононенко П.П. *Українознавство*. Київ, 2006. УДК 811.161.2
4. Лепеха Т.В. *Українознавство*. Київ: Просвіта, 2005. ISBN 955-8547-37-3
5. Митрополит Іларіон. *Дохристиянські вірування українського народу*. В: Українські традиції. Упорядник О.В. Ковалевський. Харків: Фоліо, 2004. ISBN 966-03-2611-4
6. Наулко В. І., Артюх Л. Ф., Горленко В. Ф. та ін. *Культура і побут населення України*. Київ: Либідь, 1993, с. 175-202. ISBN 5-325-00304-6
7. Паламар Л.М., Нікітченко А.І., Чорновалова А.І., Рокіцька Л.В. *Українська мова і література: Підручник для 9 кл.* Кишинів: Штіінца, 2003. ISBN 9975-67-340-6
8. Руденко, Юрій. *Основи сучасного українського виховання*. Київ: Видавництво ім. Олени Теліги, 2003. ISBN 966-7018-61-X
9. Ткач, Микола. *Міфологія: Підручник*. Київ, 2009. УДК 398.22 ББК 82(0) Я73
10. *Україна в словах. Мовоукраїнознавчий словник-довідник*. Київ: Просвіта, 2004. ISBN 966-8547-25-X
11. *Українська родина. Родинний і громадський побут*. Київ: Видавництво ім. Олени Теліги, 2000. ISBN 966-7601-12-9
12. Шевченко, Тарас. *Кобзар*. Київ: Дніпро, 1999. ISBN 5-308-01526-0
13. Чолану Л., *Особливості сприйняття літературної класики українцями Молдови*. В: Збірник наукових праць Науково-дослідного інституту українознавства. Том XXVI. За загальною редакцією проф. П. П. Кононенка. Київ: Рада, с. 456-466. УДК 947:378 (477) 393

ПОБУТОВА ЛЕКСИКА УКРАЇНЦІВ ПІВНОЧІ МОЛДОВИ У ЗАГАЛЬНОУКРАЇНСЬКОМУ ДІАЛЕКТНОМУ КОНТИНУУМІ

Діана ІГНАТЕНКО, *магістр, викладач, Бельцький державний університет ім. Алеку Руссо
аспірант, ОНУ ім. І. І. Мечникова*

Rezumat: *Articolul oferă o imagine a funcționării dialectelor ucrainene în partea de nord a Republicii Moldova, inclusiv de grup tematic de complex de locuințe și ustensile de uz casnic, față de limba ucraineană modernă și de continuum dialectal ucrainean. Sînt investigate relațiile între lexemele conținutului de vocabular studiat adecvat la alte dialecte ucrainene de la distanță; sînt identificate factorii de formare și modificare în compoziția de vocabular și semantica lui în dialectele în ceea ce privește diaspora.*

Cuvinte-cheie: *dialectologia ucraineană, continuum dialectal, nord de Republica Moldova.*

Переселенські українські говірки існують чи не на всіх континентах. Але найпопулярніші вони у сусідніх державах – Молдові, Румунії, Білорусі, Росії, Польщі, Словаччині. Історичні, соціальні, політичні, економічні умови спричинили до виникнення більших чи менших українських поселень у різних регіонах цих країн [Гопштер 2012, 172]. Проте на сьогодні колоніальні масиви української мови ще не достатньо вивчені, хоч відомі окремі розвідки у цій царині. Так, історичні умови виникнення еміграційних поселень українців та лінгвістичну характеристику їх мовлення у різних регіонах Російської Федерації досліджували Л.Москаленко, В. Синельникова, Є. Гопштер; на території Боснії, Герцеговини, Хорватії, Югославії, Словаччини, Угорщини – Л.Белей, О. Горбач, Й.Дзендзелівський, Т.Токар, З. Ганудель, Л. Ур; у Бразилії – І. Сушинська та ін.

Незважаючи на безперечну цінність цих та інших наукових робіт, слід констатувати, що дослідження колоніальних говірок української мови не є системним і всебічним. На жаль, на сьогоднішній день у Молдові не запроваджено системного вивчення українських говірок, проте українство Молдови досліджували В.С. Зеленчук, Р. Я. Удлер, В.П. Степа-

нов, В.Г. Кожухар, К.С. Кожухар, В.Д. Панько, О.А. Романчук, І.В. Гороф'янок, О.М. Харчишин, Н.А. Пастух.

Питання походження етнічних українців на території сучасної Молдови, або Бессарабії, стало об'єктом наукових, здебільшого історичних та етнографічно-географічних досліджень науковців XIX ст. – М.І. Надеждіна, О.С. Афанасьєва-Чужбинського, О.І. Защука, П.П. Чубинського, Г.І. Купчанка, О.О.Кочубинського; XX ст. – П.А. Крушевана, П.А. Несторовського, В.Н. Бутовича, Л.С. Берга, Іона Ністора, М.В. Сергіївського, Л.Л. Польового, В.С. Зеленчука, К.Ф. Поповича; XXI ст. – В.П. Степанова, В.Г. Кушніра, В.Г. Кожухаря, О.А. Романчука та ін.

Діалектологічний аспект українсько-румунських мовних контактів розглядається у наукових працях слов'янських дослідників І. Верхратського, Й.О. Дзендзелівського, Ф.Т. Жилка, С.П. Бевзенка, С.В. Семчинського, В.П. Дроздовського, М.Й. Онишкевича, К.Ф. Германа, О.С. Мельничука, П.Ю. Гриценка, К.С. Кожухар, Л. Ткач, Н.М. Головач, К. Чорней, О.Горбача, Н.В. Гуйванюк, Г.В. Кьорян, В.О.Колесника, О. Дакі, О.А. Романчука; румунських вчених Р.Я. Удлера, В.С. Сорбале, М.Г. Корлетьяну, І. Петруца, В.К. Павла, В. Статі, А. Росетті, Е. Вrabіє, І. Робчука, М. Павлюка та ін.

Українці мешкають на всій території Республіки Молдова – компактно на півночі і сході, дисперсно в центрі і на півдні, тому українська мова тут лунає постійно, проте спостерігається неабияка строкатість українських говірок [Кожухар 2008, с. 91]. Місцями компактного проживання українців вважаються села північних районів Молдови – Окиницького, Бельцького, Глоденського, Бричанського, Єдинецького, Фалештського тощо.

К. С. Кожухар зазначає, що українські говірки, які побутують на теренах нашої країни, за своїми фонетичними, морфологічними, лексичними та синтаксичними особливостями належать до двох нарід української мови: південно-західного і південно-східного. В українських говірках півночі Молдови наявні риси карпатських, наддністрянських, волинських, подільських говорів [Кожухар 2008, с. 91]. Отже, на території Республіки Молдова спостерігається неабияка строкатість українських говірок. Причини цього явища зумовлені історичними, етнодемографічними та лінгвістичними чинниками, а саме: часом і особливостями розселення української людності на теренах сучасної Республіки Молдова, її проживання в іноетнічному середовищі, а відтак і функціонування українських говірок упродовж тривалого часу в іншомовному оточенні. Зрозуміло, що прибулі з різних територій українці послуговувалися говірками, поширеними в тій чи іншій місцевості. [Кожухар К. 2008, с. 92].

Найбільшого варіювання та впливу в українських говірках півночі Молдови зазнала побутова лексика щоденного використання, яка не тільки майже не вивчена, але й практично не зібрана. Ці чинники зумовлюють доцільність та актуальність теми нашого дослідження.

Метою нашого дослідження є опис українських говірок півночі Молдови на матеріалі побутової лексики, зокрема тематичних груп лексики житлового комплексу та хатнього начиння, на тлі сучасної української літературної мови та загальноукраїнського діалектного континууму. Наші **завдання**: 1) виявити склад, структурну організацію тематичної групи побутової лексики; 2) дослідити відношення лексем цієї тематичної групи досліджуваних говірок до відповідної лексики інших віддалених українських діалектів; 3) виявити чинники й закономірності формування і зміни складу лексики та її семантики в говірках пізньої формації в умовах діаспори. **Джерельною базою** дослідження послужили власні записи живого мовлення, здійснені у північних районах Молдови: Бельцькому, Глоденському, Ришканському, Синжерейському, Фалештському, Окиницькому, Бричанському; а також лексикографічні джерела української літературної мови, дані діалектних словників, атласів тощо.

Дослідження ТГЛ житлового комплексу та хатнього начиння в українських говірках півночі Молдови дало змогу визначити основні ознаки окресленого мовного ареалу, серед яких:

1. Наявність значної кількості архаїчної лексики, найменувань праслов'янського походження, що доводить давність функціонування українських говорів на досліджуваній території, а також традиційність занять українців і у Молдові. Найбільшу кількість лексем

праслов'янського походження зафіксовано у складі ЛСГ «Ткацька лексика», до якої входять назви ткацьких пристроїв та їх частин, дій та процесів ткацтва, матеріалу для ткання, найменування тканин виробів тощо. Наприклад, сема «ткацький станок» представлена лексевою **'кросна**, що є праслов'янського походження та наявна майже в усіх слов'янських мовах із значенням «ручний ткацький верстат» [ЕСУМ III, с. 105]; праслов'янізм **веретено** у досліджуваних говірках реалізує сему «ручне знаряддя для прядіння»; семему «деталь ткацького верстата, що нагадує гребінь у рамці» презентує номен **'бердо** праслов'янського походження, що сягає коріннями давньоіндійської платформи, входить до складу сучасної української літературної мови [СУМ I, с. 158]; а також **'пр'ажса**, **'пр'адиво** [ЕСУМ IV, с. 620], **полот'но** [ЕСУМ IV, с. 502], **шерст'** [ЕСУМ VI, с. 409], **ку'дел'а** [ЕСУМ III, с. 123], **нит'ки** [ЕСУМ IV, с. 91], **р'адно** [ЕСУМ V, с. 154]; індоєвропейської платформи сягають номен **'воўна** [ЕСУМ I, с. 412], **'шмат':а** [ЕСУМ VI, с. 445].

ЛСГ «Меблі», до складу якої входять найменування різноманітних предметів меблів для снання, сидіння, зберігання одягу тощо, що утворюють традиційний предмет інтер'єру в українській оселі, також у переважній кількості містить споконвічну українську лексику, наприклад: **'скрипя** – номен праслов'янського походження, відомий у більшості слов'янських мов [ЕСУМ V, с. 286; ССМ II, с. 350]; **лавка** – праслов'янізм (псл. *lava*) з давньоіндійськими коріннями (дінд. *lunati*), відомий у більшості слов'янських мов [ЕСУМ III, 176]; **ослін** – походить з праслов'янської мови (від псл. *oslonъ*) [ЕСУМ IV, 223]; **стілець**, **стільчик** – походять від *stīl*, що є праслов'янізмом (псл. *stolъ*), наявним у більшості слов'янських мов [ЕСУМ V, с. 419]; **'полки** – вживана у формі множини лексема *полка*, що має праслов'янське коріння від слова *полиця*, пов'язаного з *роль* «основа, підлога, полиця» [ЕСУМ IV, с. 489] та ін.

2. Функціонування лексики, що входить до складу та є нормою української літературної мови (іноді з фонетичними видозмінами), що зв'язує українців діаспори з метрополією, серед якої у ТГЛ «Меблі» – **стіл** (усі обстежені села; СУМ IX, с. 712), **ослін** (Д., П., Стурз., У., Цамб.; СУМ V, с. 771), **мисник** (Д., Наг., Н.Ф., П., Пом., Поп., Сув.; СУМ IV, с. 719), **колиска** (усі обстежені села; СУМ IV, с. 222); у ТГЛ «Хатне начиння» – **одіяло** (усі обстежені села; СУМ V, с. 631), **покривало** (Григ., Д., Н.Ф., Стурз., Ябл.; СУМ VII, с. 44), **подоушка** (усі обстежені села; СУМ VI, с. 763), **рушник** (усі обстежені села; СУМ VIII, с. 919), **скатерка** (усі обстежені села; СУМ IX, с. 256), **ряднина** (Пом., Поп., Сув., Стурз.; СУМ VIII, с. 923), **пілка** (Д., П., У.; СУМ VI, с. 534), **веретка** (усі обстежені села; СУМ I, с. 329), **корито** (Д., Григ., Нат., Єг., Пом., Поп., Сув.; СУМ IV, с. 291), **відро** (усі обстежені села; СУМ I, с. 631), **налавник** [СУМ V, с. 114], **половик** [СУМ VII, с. 87], **фіранка** [СУМ X, с. 601], **штора** [СУМ XI, с. 542], **наволочка** [СУМ V, с. 39]; тощо. Переважна частина зазначених лексем здебільшого вживана інформантами старшого покоління та, поступово архаїзуючись, не становить питомої лексики.

3. Поширення в досліджуваних говірках лексем, що мають відповідники у загальноукраїнському діалектному континуумі, серед яких значна частина назв є інтердіалектними, наприклад: **близ'н'ата** «два глиняні горщики з'єднані ручкою» [ГГ, с. 22; НРС, с. 54; СБГ, с. 33; СЗГ I, с. 22; СЛГ, с. 29; СПГ, с. 29], **верета** «домотканий килим з грубої вовни» [ГГ, с. 34; НРС, с. 69; ОСБГ, с. 90; СБГ, с. 49; СЗГ I, с. 49; СЛГ, с. 92; СПГ, с. 92; СУГО, с. 36], **гладущик** «гличик для молока» [ГГ, с. 46; НРС, с. 92; СБГ, с. 71; СЗГ I, с. 91; СПГ, с. 55; СУГО, с. 53], **дзестри** «посаг, придане» [ГГ, с. 59; СБГ, с. 93; СУГО, с. 67], **др'нак** «стертий віник» [ГГ, с. 63; НРС, с. 111; СБГ, с. 102; СЗГ I, с. 141; СЛГ, с. 92; СПГ, с. 92; СУГО, с. 71], **'кросна** «ткацький верстат» [ГГ, с. 105; СБГ, с. 235; СЗГ I, с. 256; СПГ, с. 107], **налавник** «домотканий килим, яким застеляють лавку, скриню» [СБГ, с. 334; СЗГ I, с. 334; СУГО, с. 133], **на'тел'н'а** «сковорода» [ГГ, с. 145; НРС, с. 195; СБГ, с. 391; СЗГ II, с. 32; СУГО, с. 147] тощо.

Також встановлено надійні паралелі з буковинськими, подільськими, поліськими, наддністрянськими говірками: **ба'н'ак** «великий чавун» [СБГ, с. 24], **'зестра** «придане» [СБГ, с. 163], **затула** «заслінка отвору печі» [СБГ, с. 145], **кадрел'а** «вид клітчастої ковдри» [СБГ, с. 182], **ка'зан** «бляшане відро» [СБГ, с. 182], **'кана** «посудина для пиття води» [СБГ, с. 185], **'кочало** «кільця для затуляння отвору металевої дошки в кухонній плиті» [СБГ, с. 229], **'кухл'а** «кухоль, чашка» [СБГ, с. 245], **мелиш'тевка** «копистка для

вимішування мамалиги» [СБГ, с. 285], *цѣбрини* «цямрина» [СБГ, с. 620], *скорца* [СБГ, с. 497], *полог* [СБГ, с. 443], *фіранка* [СБГ, с. 591], *шервет* [СБГ, с. 661], *утиравник* [СБГ, с. 573], *пірник* [СБГ, с. 424], *пішивка* [СБГ, с. 426]; з українськими говірками Одещини, зокрема південноподільськими та західностеповими – *гаванос* «посуд з глини для води» [СУГО, с. 60], *деко* «бляшаний лист для випікання» [СУГО, с. 67], *звой* «сувій» [СУГО, с. 85], *кадрел* [СУГО, с. 89], *кана* [СУГО, с. 91], *куфл'а* [СУГО, с. 113], *лохан'а* «велика миска» [СУГО, с. 120], *п'ішивка* «напірник на подушку» [СУГО, с. 155], *полог* «килим» [СУГО, с. 159], *скорца* «святкове рядно» [СУГО, с. 180], *товкач* «макогін» [СУГО, с. 191], *утирал'ник* «фрушник» [СУГО, с. 197]; з гуцульськими говірками – *бердо* «частина ткацького верстата» [ГГ, с. 23], *горнец* «горщик» [ГГ, с. 48], *кочело* [ГГ, с. 103], *тандж'ір* «неглибока тарілка» [ГГ, с. 181], *товкач* [ГГ, с. 186], *утиралник* [ГГ, с. 194], *шувл'ада* «шухляда» [ГГ, с. 222]; з західнополіськими говірками – *дечко* [СЗГ I, с. 127], *д'їзка* [СЗГ I, с. 135], *кудел'а* «прядиво» [СЗГ I, с. 264], *лохан'ка* [СЗГ I, с. 292], *нап'ірник* [СЗГ I, с. 337], *полоник* [СЗГ II, с. 67], *полумисок* [СЗГ II, с. 68], *ронделик* «черпак» [СЗГ II, с. 126], *сковор'да* [СЗГ II, с. 151], *стонка* «склянка на 100 г» [СЗГ II, с. 176].

Вірогідно, широке поширення зазначених говірок на півночі Молдови пояснюється хвилею переселень на початку ХХ століття з Буковини, тривалими економічними відносинами, територіальною близькістю. Це зафіксовано у зібраних діалектологічних текстах: *ко'лис' мої ро'д'ит'ел'і то жили у бурде'юві/ ко'ли при'їхали в'їдти/ з го'ри/ з Шербинец'/ суди на сво'боду* (Н.Ф., від Баланка В.К. 1929 р.н.); *бат'ко часто ходив у Западну* (Сад., від Пироган М. Я., 1935 р. н.); *ја ходила у Западну, у Л'вов, з тр'апками* (Цамб., від Биковської М. Г. 1925 р. н.).

4. Вживання найменувань східнороманського та російськомовного походження, наприклад східнороманського походження є лексеми *када* (рум. *cadă*) «бочка для вина», *кана* (Н.Ф.) (рум. *cană*) «металева або череп'яна посудина, переважно з ручкою, для пиття води», *страт'іна* (Окт., Цамб.) (рум. *strachină*) «велика тарілка, в якій подають їжу на стіл; блюдо», *гаванос* (усі обстежені села) (рум. *gavanos*) «вид горщика», *дзестра*, *дзестр'і*, *зестр'і*, (усі обстежені села) (рум. *zestre*) «посаг, придане»; запозиченнями з російської мови або через її посередництво є численна кількість лексем, серед яких *занав'ески* (Д., Наг., Сад.) (рос. *занавески*) «шматок тканини або тюлю, яким завішують вікно, двері», *простин'* (Д., Стурз.) (рос. *простынь*) «простирано», *полот'єнце* (усі обстежені села) (рос. *полотенце*) «фрушник», *кле'йонка* (Григ., Стурз., У., Ябл.) (рос. *клеенка*) «водонепроникнена тканина, клейонка», *сундук* (Григ., Пом., Поп., Сув.) (рос. *сундук*) «скриня», *стул* (Пом., Пом., Сув.) (рос. *стул*) «стілець»; *часи* (усі обстежені села) (рос. *часы*) «годинник», *р'ішотка* (усі обстежені села) (рос. *решетка*) «ґрати», *горшок* (усі обстежені села) (рос. *горшок*) «горщик», *в'ешалка* (усі обстежені села) (рос. *вешалка*) «вішалка» тощо. Поширення лексем східнороманського походження властиво для гуцульських, буковинських, подільських говірок української мови, які функціонують на території Буковини, Закарпаття, Одещини.

У досліджуваному лінгвістичному ареалі активно функціонують українські говірки, диференційовані територіально та між різними віковими групами населення. Зібрана й проаналізована побутова лексика, зокрема найменування житлового комплексу, господарських приміщень, меблів та хатнього начиння, засвідчила активні лінгвальні процеси на представленій поліетнічній території, зумовлені міжкультурними, міжмовними та міждіалектними контактами, а також визначила строкатість діалектного ареалу. Прочитання досліджуваної лексики у загальноукраїнському контексті показало, що більшість діалектоносіїв українських говірок півночі Молдови – вихідці з території поширення буковинських та гуцульських говірок, значна частина інформаторів – західнополіських, подільських, наддністрянських говірок, що належать континууму найархаїчніших говорів південно-західного та північного діалектів української мови.

Література

1. Гопштер Є.А. Адстратні явища у говірках етнічних українців Поволжя // Лінгвістичні студії. Вип. 24. Донецьк, 2012.

2. Кожухар К.С. Українські говірки в Республіці Молдова (загальна характеристика фонетичної системи) / Українці Молдови. Історія і сучасність. Кишинів, 2008.

ГГ – Гуцульські говірки. Короткий словник / за ред. Я. Закревської. – Л., 1997. – 232 с.; ЕСУМ – Етимологічний словник української мови: в 7 томах. – К.: Наук. думка, 1982 – 2012; НРС – Шило Г.Ф. Наддністрянський регіональний словник / Г.Ф. Шило. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2008. – 288 с.; ОСБГ – Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок / М. Й. Онишкевич. – К.: Наук. думка, 1984. – Ч. 1-2; СБГ – Словник буковинських говірок / За заг. ред. Н.В. Гуйванюк. – Чернівці: Рута, 2005. – 688 с.; СЗГ – Аркушин Г.Л. Словник західнополіських говірок: в 2 т. / Г.Л. Аркушин. – Т. 1-2. – Луцьк: Вежа, 2000; СЛГ – Пиртей П.С. Словник лемківської говірки: матеріали до словника / П.С. Пиртей. – Legnica-Wroclaw: 2001. – 461 с.; СПГ – Лисенко П.С. Словник поліських говорів / П.С. Лисенко. – К.: Наук. думка, 1972. – 260 с.; ССМ – Словник староукраїнської мови: у 2 т. – К.: Наук. думка, 1977; СУГО – Словник українських говорів Одещини / За ред. О.І. Бондаря. – Одеса: ОНУ імені І.І. Мечникова, 2011. – 222 с.; СУМ – Словник української мови: в 11-ти т. – К.: Наук. думка, 1970-1980.

Список скорочених назв обстежених населених пунктів

Берл. – с. Берлінці Бричанського р-ну, Біл. – с. Білявинці Бричанського р-ну, Богд. – с. Богданешти Бричанського р-ну, Григ. – с. Григорівка Синжерейського р-ну, Д. – с. Дану Глоденського р-ну, Єг. – с. Єгорівка Фалештського р-ну, Наг. – с. Нагоряни Ришканського р-ну, Нат. – с. Наталіївка Фалештського р-ну, Н.Ф. – с. Нові Фундури Глоденського р-ну, Окт. – с. Октябрське Синжерейського р-ну, П. – с. Пояна Єдинецького р-ну, Пом. – с. Помпа Фалештського р-ну, Поп. – с. Попівка Фалештського р-ну, Рек. – с. Рекерія Ришканського р-ну, Сад. – с. Садове Бельцького р-ну, Св. – с. Свердіяк Ришканського р-ну, Стурз. – с. Стурзівка Глоденського р-ну, Сув. – с. Суворівка Фалештського р-ну, Т. – с. Тецкани Бричанського р-ну, У. – с. Унгри Окницького р-ну, Цамб. – с. Цамбула Синжерейського р-ну, Ябл. – с. Яблona Глоденського р-ну.

МОВА ОН-ЛАЙН СПЕЦИФІЧНА КОМУНІКАТИВНА СФЕРА

Тетяна БЕДОНЬКА-КУГАЛ, *магістр, викладач,
Бельцький державний університет ім. Алеку Руссо*

Summary: *The article deals with the problem of Internet communication. The Internet is a specific communicative sphere which affects the other spheres of the speech.*

Key-words: *Internet, Ukrainian language, computer, communication, rule.*

В мовленні різноманітно виявляється людська природа – психічні особливості, світосприймання, інтелект, виховання, здатність оцінювати та контактувати з середовищем. Це особливий і дуже складний вид діяльності людини. Мовлення дає можливість чітко висловлювати думки та відповідним чином їх сприймати.

Мова з часом зазнає певних змін під впливом історичних, політичних і економічних факторів. Відмирають старі слова, а замість них постають нові; засвоюються лексичні елементи з інших мов; нові обставини життя породжують нові поняття, які вимагають своїх номінацій. Постійний розвиток суспільства потребує задовольняти потреби людей, які користуються мовою. Зміни в різних сферах життя соціуму породжують нові об'єкти називання і формують потребу в неологізмах. На сучасному етапі життя мова – це динамічна система, яка весь час перебуває в процесі розвитку, зазнаючи якісних та кількісних змін. Лексика ніколи у своєму наявному складі не може вичерпно віддзеркалити всю безмежність людського досвіду, тому вона є відкритою системою, тобто схильна до інновацій.

Інтернет як особливе середовище спілкування привертає велику увагу філологів, надаючи їм ресурс мовного масиву, який швидко розвивається та починає впливати на мову. Проблему мови он-лайн (або онлайн (Пройдаков Е. 2005, ст. 365)) зараз можна вважати надзвичайно важливою для науковців, тому що багато учнів, студентів користуються соціальними сайтами, беруть участь у форумах, чатах. Багато хто з них має свою сторінку в Інтернеті, вони користуються програмами швидкого обміну повідомленнями (Skype, ICQ, Агент) та ін.

Інтернет – це насамперед інтерактивна реальність, де люди зустрічаються, знайомляться, розмовляють, дискутують тощо. Інтернет є потужним засобом комунікації – це обговорення проблем різного характеру, навчання та ін. Мова Інтернету набуває рис

окремого функціонального стилю, а особливості цієї сфери, спосіб мовомислення користувачів є такими, що формують цей новий стиль. (Тищенко О. 2013, ст. 35)

Одночасність, швидкість обміну інформацією – це позамовні чинники народження нового стилю. У наслідок їхнього впливу до традиційних писемної та усної форми мови додається третя, яка має ознаки обох – писемно-усна мова користувачів програм швидкого спілкування в реальному часі. Їй властиві ознаки усної мови – це спонтанність, ситуативність, невимушеність, а також властиві ознаки писемної мови – це можливість повернутися до сказаного, відредагувати написане.

Мова он-лайн репрезентує специфічну комунікативну сферу і впливає на мову інших сфер і поширюється за межі Інтернету. В повсякденному житті ми почали вживати слова типу: *Інтернет* – міжнародна інформаційна структура, утворена на основі об'єднання локальних і регіональних комп'ютерних мереж для обміну інформацією;

адаптер – перехідних пристрій;

браузер – програма веб-перегляду, навігатор;

пілотний проект – експериментальна версія проекту;

акаунт – абонемент в онлайн-ових службах; обліковий запис;

блог – веб-щоденник;

card reader – пристрій для читання мікропроцесорних карток;

сервер – комп'ютер або застосування, які надають послуги (сервіси), ресурси чи дані клієнтському застосуванню або комп'ютеру;

жорсткий диск (hard disk) – пристрій прямого доступу для зберігання великих обсягів програм і даних;

digital – цифровий, описує подання даних у вигляді послідовності символів з певного скінченного набору;

дисплей – пристрій для відображення на екрані даних, які виводить комп'ютер;

CD – компакт-диск з однократним записуванням;

DVD – Digital Video Disk – цифровий відеодиск;

пошукувати – знайти інформацію в пошуковій системі Google (свою назву система отримала від математичної величини «гугол», яка дорівнює 10^{100}).

Wi-Fi – Wireless Fidelity – безпроводний зв'язок;

клік – клацання кнопкою миші;

файл – упорядкований набір записів, збережений у комп'ютерній системі під спільним іменем;

форум – будь-яка тематична група, доступна в онлайн-овому режимі;

логін – реєстрація, відкрите облікове ім'я, що використовують для отримання доступу до комп'ютерної системи;

чат – текстовий діалог у режимі реального часу, розмова в мережі Інтернету;

feedback – зворотний зв'язок, відгук, зауваження та пропозиції;

веб – «Всесвітня павутина», мережа, глобальна гіпертекстова система, що використовує Інтернет як транспортний засіб та ін.

Широке використання Інтернету приводить до поширення в мові сленгових слів:

комп – комп'ютер;

вінт – жорсткий диск;

вінда – операційна система Windows;

клава – клавіатура;

живність – вірус;

дрова – драйвери;

глюк – помилка;

аффтар – автор;

інет – Інтернет;

банити – заборонити спілкування;

мило – e-mail (електронна пошта);

аватарка (аватар) – образ, фото, яким користувач себе репрезентує в мережі;

комент – коментар;

інфа – інформація;

адмін – (адміністратор) системний адміністратор;

Аська – програма ICQ;

флешка – флеш-пам'ять;

нік (нікнейм) – спеціальне ім'я, обране на власний розсуд;

еррор – помилка;

юзер – користувач;

системник – системний блок тощо.

З'явилися нові сталі вислови, деякі з них у недалекому минулому були б незрозумілими:

завантажити сторінку; качнути / скинути інформацію; комп'ютер завис; скинути фото; перейменувати папку; прослухати книгу; скинути на мило (скинути на e-mail); поставити гроші на трубу для Інтернету; я не чую, бо ти постійно зникаєш; не підвищуй на мене шрифт! (не кричи на мене!) та ін.

Багато слів набули нових значень:

кімната – спеціальна сторінка, тематичний розділ у чаті; *гість* – незареєстрований учасник форуму; *сидіти (лазити)* в Інтернеті – користуватися мережею; *мама* – материнська плата; *мило* – e-mail тощо.

Коли спілкуємося з людиною в реальному житті, насамперед звертаємо увагу на зовнішність, вираз обличчя, усмішку, погляд, жести, тембр голосу. А під час спілкування в Інтернеті, коли немає зорового чи голосового зв'язку, звертаємо увагу на уживання характерних слів, будову речень, на використання шрифтів, а також на помилки.

Часто людина в інтернет-спілкуванні не називається своїм справжнім іменем, а ніком. Причин багато для цього – це бажання залишитися невпізною, привертнути увагу співрозмовника, можливість у нікові розкрити свій характер, більш яскраво себе представити, створити певне уявлення про себе, подати додаткову інформацію про вік, місце мешкання тощо. Щоб виділитися учасниками спілкування використовують різноманітні засоби – небуквені позначки, різні шрифти, колір, використання великої / малої літери, порушення мовних норм:

MaLeHьKa;	Smile Lady;	alex181976;
Наташк@;	Лено4k@;	на3ар38;
Про100 Андрюха;	катерина;	barbarashka
ТолянБельці;	Andrycha009;	Сабко19 та ін.

Зараз творяться нові форми мови – в умовах, кардинально відмінних від тих, що на їхній основі вироблено чинні норми. Вони не зажди надаються до опису в термінах традиційних мовознавчих категорій, проте дають змогу на нових позиціях вивчати та моделювати мовленнєву поведінку людини. Тому треба вважати інтернет-ресурс одним із обов'язкових джерел під час створення підручників, посібників, конспектів уроків з української мови. (Клімова О. 2012, ст. 24)

Мовний матеріал тренувальних вправ можна збагатити такими одиницями як :

логін; бізнес-клас; мікронаушники; флеш-пам'ять; інтернет-ресурс; аккаунт; моде-рація; онлайн-конференція; веб-сервіс; веб-перегляд; веб-ресурс; веб-камера; веб-документ; веб-застосування; інтернет-комерція; двокомп'ютерний тощо.

Інтернет-ресурс дає багатий матеріал, яким можна користуватися для вироблення навичок грамотного письма і стилістичного редагування, формування уявлень про мовні та позамовні чинники мовленнєвої поведінки. (Тищенко О. 2013, ст. 39) З одного боку мова інтернет-спілкування є віддзеркаленням реальної мовленнєвої поведінки, яку необхідно досліджувати. З іншого боку, подібні дослідження виявляють нагальну проблему – це існування значних відмінностей між нормою й власне мовленням користувачів, яку слід розв'язувати філологам через вироблення сучасних правописних норм та педагогам у контексті мовної освіти.

Бібліографія:

1. БИБИК, Світлана, СЮТА, Галина. *Словник іноземних слів*. Харків: Фоліо, 2006. 624 ст.
2. КЛІМОВА, О. *Самостійна робота з української мови (за професійним спрямуванням)*. Харків, 2012. 40 ст.
3. КРАЧУН, Валерій. *Російсько-український словник з інформатики та обчислювальної техніки*. Київ: Рось, 1994. 363 ст.
4. ПОНОМАРІВ, Олександр. *Культура слова: Мовностилістичні поради*. Київ: Либідь, 2001. 240 ст.
5. ПРОЙДАКОВ, Едуард, ТЕПЛИЦЬКИЙ, Леонід. *Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування*. Київ: СофтПрес, 2005. 549 ст.
6. ТИЩЕНКО, Оксана. Мова інтернет-спілкування: стиль, норма, освіта. В: *Дивослово*. 2013, № 6, ст. 35-39.

PROFESORUL – ELEMENT IMPORTANT ÎN PROCESUL EDUCAȚIEI

Adrian ȘIMON, dr., conf. univ.,
Universitatea „Petru Maior” Tîrgu-Mureș, România

Summary: *For any nation, the education system is a vital element in building their future. Education is one of the phenomena that developed alongside with human society, undergoing significant changes during its evolution: "A man can become a man only through education," Kant firmly ascertains. Everything related to humanity, language, mind, feelings, art, morals, is achieved only through education.*

Key-words: *education, human society, evolution, humanity.*

Importanța educației

Societatea actuală, responsabilitățile, individul însuși se mișcă mai repede ca niciodată. Problematika lumii contemporane, provocările acesteia și consecințele din domeniul educației au dus la impunerea și operaționalizarea în plan teoretic-explicativ, dar și practic-aplicativ, a unor sintagme cum ar fi, învățare de-a lungul întregii vieți (*lifelong learning*), educație de-a lungul întregii vieți (*lifelong education*), educație permanentă, educația adulților, educația părinților, autoînvățare (*self learning*), autoinstruire, autoeducație (*self education*), autoinformare educativă, autonomie educativă, educație globală.

În încercarea de a face față provocărilor lumii contemporane, al noutăților care reprezintă performanță și se consumă cu plăcere, una din direcțiile de restructurare a realității educaționale este extinderea actului educativ la nivelul întregii vieți a individului.

Ideea educației permanente a fost promovată de clasicii pedagogiei tradiționale. Încă din secolul al XVII-lea, Jan Amos Comenius afirma în lucrările sale că *tota vita schola est* – reflecție teoretică, pe care realitatea obiectivă, practica, specialiștii și știința, aveau să o valideze ulterior. S-a afirmat că *pentru fiecare om, viața sa este o școală, de la leagăn până la mormânt* (J. A. Comenius).

Pentru a face față situațiilor multiple de provocare a lumii contemporane este firesc să ne punem următoarea întrebare: **Dacă astăzi educația dată de școală este suficientă a face față avalanșei de probleme cu care se confruntă omenirea?** Răspunsul este clar. Educația dată în școală nu mai este suficientă pentru întreaga viață a omului, de aceea reprezentanții pedagogiei moderne au emis teza educației prelungite sau a educației permanente care străbate întreaga viață personală a omului. În ansamblul său, educația vizează nu doar pregătirea viitorilor specialiști, ci și a indivizilor cu orizont deschis spre câmpul valorilor pentru toată viața.

Realitatea contemporană confirmă că avem nevoie de o educație permanentă. Nicio societate nu este complet imobilă, așa încât o anumită instruire continuă este necesară și la vârsta adultă. În societatea actuală, caracterizată prin mobilitate economică, politică, culturală, noua ordine educațională nu se conține fără avangarda mișcării pedagogice teoretice și a praxis-ului educațional.

În acest sens, în ultimii ani România a trecut prin schimbări semnificative în educație. În cadrul domeniilor prioritare de investiție, educația în România ca stat membru al Uniunii Europene, ocupă un loc important prin implicațiile pe care aceasta le are asupra dezvoltării ulterioare a societății.

La baza reformei educaționale din România stă nevoia unei mai accentuate aplicări a principiului educației permanente și a unei mari deschideri a școlii spre lume, spre marile ei probleme globale. Cercetările din psihologia educațională, psihologia vârstelor și a învățării au demonstrat științific-capacitatea indivizilor de a învăța și de a se educa la orice vârstă, prin forme, modalități, tehnici diferite, în ritmuri și cu intensități adecvate și nuanțe funcție de particularitățile lor psihosociale și individuale.

Conceptele politicii educaționale sunt:

- Conceptul de ciclu comprehensiv de schimbare educațională;
- Conceptul de schimbare din dublu sens.

1. Ciclu comprehensiv de schimbare educațională este un proces complex și de durată care acoperă următorii pași – analiza stării de fapt, dar și a nevoilor de viitor ale sistemului, identificarea punctelor care necesită intervenții, ordinea priorităților, planificarea, proiectarea și elaborarea modelelor de schimbare.

Primul ciclu de schimbare educațională a început în țara noastră în 1995, odată cu debutul Proiectului de reformă a învățământului românesc promovat de Guvernul României și de Banca Mondială. În acest moment, România este în pragul celui de-al doilea ciclu.

2. Schimbarea din dublu sens este o îmbinare armonioasă și dinamică a demersurilor de schimbare educațională de tipul *top-down* și *bottom-up*. Practicile și procesele de ameliorare a calității la „firul ierbii”, inițiativa locală, dezvoltările adaptate la o multitudine de nevoi pot deveni cea mai bună sursă pentru ameliorarea unor politici educaționale de nivel național, realiste și sustenabile.

În România societatea are nevoie de un sistem de educație care să pregătească copiii și tinerii să participe ca forță de muncă productivă într-o piață a muncii tot mai dinamică și de cetățeni responsabili într-o societate democratică, deschisă. La mijlocul anului 2000 s-a lansat un proiect care să facă să progreseze inițiativele de dezvoltare a profesorilor, prin plasarea accentului pe standardele predării și astfel s-a încercat formularea unui plan strategic pentru dezvoltarea și implementarea Standardelor Profesionale Naționale pentru Profesori. Profesia didactică are o dimensiune umană extrem de puternică, fapt care implică nu doar cunoștințe și competențe (descriptibile în termeni de standarde profesionale), ci și atitudini, valori, etos, într-un cuvânt o conștiință profesională (dificil și inutil de standardizat). Cadrul didactic nu este doar un agent, care se supune unui sistem de norme, ci și un actor, care investește în ceea ce face, conferă semnificații, trăiește activitatea cu elevii, cu un indice de intervenție personală importantă.

Scopul și problematica evaluării personalului didactic

Deși în desfășurarea procesului de învățământ intervin mai mulți factori (profesori, elevi, conținutul învățământului, formele de organizare, metodele de predare), cei care-și pun uneori decisiv amprenta asupra rezultatelor obținute în activitatea instructiv-educativă sunt educatorii (profesorii, învățătorii, educatoarele). Se acceptă deci ideea că aprecierea calității instructiv-educative face necesară aprecierea calității activității educatorului sub multiplele ei aspecte: profesionale și pedagogice.

Abordând această problemă într-un studiu intitulat „Aprecierea cadrelor didactice”, Gilbert de Landsheere (1999) își pune îndreptățit întrebarea: Ce este un bun cadru didactic? Profesor bun pentru cine? Și tot el răspunde: În mod abstract, cel mai bun cadru didactic este acela care reușește să obțină de la elevii săi rezultate de cea mai bună calitate. Ce fel de deprinderi trebuie să-și însușească elevul de la profesorul său? Acestea pot fi cognitive, afective sau psihomotorii, simple sau complexe, durabile sau trecătoare. Se cunoaște de asemenea importanța atitudinilor și valorilor și multe dintre ele nu se însușesc și nu se modelează sau nu se remodelează decât încet: cucerirea independenței, îngăduința, simțul social, curiozitatea spiritului. Un profesor nu are ambiția de a determina singur însușirea tuturor acestor deprinderi, dar nici nu poate să-și limiteze activitatea la un singur sector (care ar fi cel mai adesea acela al cunoștințelor).

Un alt fapt capital: cadrele didactice (ca și elevii lor) care nu sunt ființe neutre, susceptibile să fie modelate de teorii sau de practici pedagogice, sunt dotate cu o personalitate, în parte variabilă, care determină în așa mod stilul de predare încât se poate ajunge la o tipologie.

După opinia lui Gilbert de Landsheere (1999), un profesor nu este bun la modul absolut, ci în funcție de o seamă de factori care își pun amprenta asupra aprecierii (elevii, materia de predare, metoda de lucru folosită, condițiile în care profesorul își desfășoară activitatea, etc). Într-un fel este văzut profesorul de elevii săi, în altfel de colegi sau de inspectori. Rareori se întâmplă ca aprecierile să coincidă. Acestui punct de vedere i se alătură un altul asemănător (Albert Cohen-2000) „Nu există în societatea noastră o concepție universală valabilă a ceea ce înseamnă un bun profesor. Există dimpotrivă un număr nelimitat de concepții depinzând de structura culturală și socio-economică a indivizilor. Pentru a prezice cum va judeca un observator pe un profesor, trebuie mai întâi să se descopere ce rol așteaptă observatorul respectiv de la învățământ”.

În ciuda acestor opinii și situații, practica demonstrează că unele cadre didactice obțin rezultate mai bune decât altele în aceleași condiții, ceea ce pledează pentru o evaluare continuă a personalului didactic, în scopul ameliorării și optimizării activității sale.

Scopul evaluării personalului didactic este, deci, în primul rând îmbunătățirea calității predării și implicat în pregătirea psihopedagogică și metodice a fiecărui educator.

Metode și tehnici de evaluare a personalului didactic

Scala de evaluare a University of Idaho Student Teacher Rating Scale se bazează pe analiza caracteristicilor profesorilor și a responsabilităților specifice activității de predare, solicitând evaluatorului să aprecieze fiecare caracteristică din punct de vedere al intensității apartenenței de la nivelul excelent până la sărac (reduș). Scala include calități importante din patru domenii:

1. Calități personale: ținuta generală și vestimentară, sănătate și entuziasm, echilibru, simțul umorului, timbrul vocii, atitudinea față de muncă, gradul de independență, inițiativă și încredere în sine, spirit de conducător;

2. Calități sociale și profesionale: adaptabilitate socială, cooperare și loialitate, entuziasm, interes și atitudine profesională, utilizarea limbii, interes față de activitățile școlare, dacă este interesant și interesat, dacă acceptă responsabilitatea, conducerea activității și proceselor din sala de clasă;

3. Tehnici de predare: planuri de lecție și pregătirea zilnică, abilitatea de a genera și menține interesul elevilor, utilizarea de procedee diversificate, atenție față de cerințele individuale, bună utilizare a chestionării, pricepere în conducerea perioadelor de studiu, tact pedagogic, utilizarea judicioasă a timpului, dezvoltarea și progresul personal și în ceea ce privește tehnica de predare.

„Un profesor bun este acela care mai întâi se învață pe sine pentru a putea să-i învețe pe alții”

Oamenii dispun de o relativă inerție la schimbare, compensată însă de o mare adaptabilitate la situații diverse.

De asemenea, pentru a evita astfel de manifestări și acea relativă inerție la schimbare, este necesar să se cunoască bine aspectele și relațiile complexe implicate în procesul de schimbare, precum și modul în care trebuie să fie abordate diverse situații pentru ca oamenii să fie ajutați să facă față schimbării. Resursele umane sunt puternic marcate de factorul timp, necesar schimbării mentalităților, obiceiurilor, comportamentelor etc.

În cadrul reformei cuprinzătoare a procesului educației din România, Ministerul Educației Naționale, și-a fundamentat politicile și strategiile adoptate pe realitățile sociale, administrative și economice.

Sensurile reformei educaționale vizează, pe de o parte, rezolvarea problemelor imediate cu care se confruntă societatea românească, iar pe de altă parte, reforma educațională trebuie să susțină și să determine dezvoltarea socială, culturală, administrativă și economică compatibilă cu standardele țărilor cu care România și-a planificat să coopereze, dezvoltare armonizată cu cea derivată din politicile Uniunii Europene, față de care România și-a asumat obligații ferme, după acordurile de la Bologna.

Educația – adaptată la preocupările secolului al XXI-lea

Educația este un domeniu în care nu putem vorbi nici de vacanțe, nici de concedii.

Educația este și trebuie să rămână centrul preocupărilor de dezvoltare și reformare a sistemelor educaționale, a finalităților acestora, a societății însăși.

În Europa celui de-al treilea mileniu există deja consensul că educația trebuie adaptată la provocările noului secol printr-o mai bună înțelegere și anticipare a viitoarelor cerințe.

Din acest punct de vedere sunt relevante:

1. Memorandumul asupra învățării permanente, adoptat la Lisabona în martie 2000 și care exprimă politica și strategia UE privind educația. Acest document are ca direcție prioritară economia și societatea bazate pe cunoaștere. Scopul unei astfel de politici este:

- ✓ garantarea accesului universal și continuu la învățare;
- ✓ creșterea nivelului investițiilor în resursele umane;
- ✓ dezvoltarea metodelor de predare-învățare;
- ✓ asigurarea accesării informațiilor despre învățare.

2. Obiectivele strategice ale sistemelor de educație și formare profesională, stabilite de Comisia Europeană în anul 2002, în cadrul Consiliului European de la Barcelona, precum și deciziile adoptate la nivel european în cadrul proceselor "Bologna" au determinat o serie de restructurări la nivelul sistemului de educație din România.

3. „Procesul Barcelona” (inițiat prin Consiliul European de la Barcelona din 2002) a implementat un program de lucru detaliat pe baza celor **3 obiective strategice** pentru sistemele educaționale și de formare profesională din Europa, adică:

- **îmbunătățirea calității și eficienței** sistemelor educaționale și de formare profesională;
- **facilitarea accesului** tuturor în sistemele educaționale și de formare profesională;
- **transparența** sistemelor europene de educație și formare.

4. „Procesul Copenhaga” (inițiat la Conferința Europeană a Miniștrilor Educației, din noiembrie 2002)

Participanții la Conferință (miniștrii educației din țările membre și din țările candidate și reprezentanți ai partenerilor sociali din Europa) au adoptat "Declarația de la Copenhaga" structurată în 4 teme prioritare:

- **întărirea dimensiunii europene** în educație și formare profesională;
- **creșterea transparenței** sistemelor de educație și formare profesională;
- **recunoașterea competențelor și a calificărilor;**
- **asigurarea calității** în educație și formare profesională.

CONCLUZII

„Educație de calitate” este cuvântul-cheie pentru dezvoltarea unui capital uman competitiv. Educația de calitate este o condiție esențială, care asigură cadrul necesar sistemului de educație pentru a furniza cunoștințele, abilitățile, calificările și atitudinile care sprijină competitivitatea și dezvoltarea continuă a capitalului uman.

În câmpul educației și al pedagogiei stăruie, de câteva decenii, o seamă de întrebări, dintre care le remarcăm pe următoarele:

- ❖ Asistăm, realmente, la o criză generală a educației, de asemenea proporții, încât ea nu poate fi depășită decât cu greu și numai cu participarea mai multor popoare și organisme internaționale? sau este vorba, mai degrabă, de o criză a pedagogiei, de un impas în care se găsesc științele educației, care își revendică un statut și o demnitate epistemologică în interiorul sistemului științelor?
- ❖ Asistăm la o criză a educației în sine sau la o criză a educației tradiționale, a învățământului de tip clasic, care nu mai răspund pertinent noilor exigențe, noilor concepții novatoare, noilor realități?

Prin experiență educațională înțelegem un ansamblu de competente menite să acopere spectrul de exigențe impuse de diversele compartimente ale câmpului educațional. Aceste competențe urmează să se regăsească, tot mai rafinate, în diversele momente ale formării și perfecționării uneia și aceleiași persoane: educatoarea, învățătoarea/ institutorul, profesorul.

Pregătirea inițială a viitoarelor cadre didactice și, mai ales, formarea continuă a acestora, se realizează prin perioade de pregătire care cuprind studiul individual, marcat de perioade intensive de activitate în grup: prelegeri, dezbateri, lucrări practice, seminarii etc.

Așadar, cadrele didactice revin periodic în centre de perfecționare, cel mai adesea pe băncile facultăților care le-au pregătit inițial, pentru a veni în contact cu achizițiile științifice de dată recentă, cu noutățile din domeniul psihopedagogiei, cu date și perspective strategice referitoare la formarea specialiștilor pentru varii domenii de activitate.

Activitatea de formare continuă este impusă de schimbările care au loc în planul științei și al psihopedagogiei, precum și de necesitatea de a evita reducerea treptată a formației de specialitate, la conținutul manualelor școlare, iar arta pedagogică la câteva șabloane didactice. Tot mai multe cadre didactice sunt interesate să se familiarizeze cu teme ca: macro și micropedagogia, pedagogia prospectivă, instrucția și educația analizate ca procese intenționale, procesul de învățământ între rutină și creativitate; designul educațional, instruirea interactivă; alternative educaționale; informatizarea învățământului și învățarea multimedia; raportul dintre educație și cultură; configurația principalelor paradigme educaționale contemporane ș.a., reprezentând noutăți în științele educației.

Procesul de formare a competențelor dascălilor începe cu subsistemul formării lor inițiale și se încheie cu cel al formării lor continue.

Formarea continuă este una din conceptele moderne de tratare a calității prestațiilor profesionale. Deși majoritatea profesorilor se consideră foarte valoroși pentru că-și cunosc specialitatea de bază, de fapt nu sunt buni profesioniști pentru că nu stăpânesc cunoștințele și deprinderile didactico-metodice. Sistemele informaționale din școli sunt șchioape și s-a constatat că informația ajunge pe canale informale la cadrele didactice sub formă de zvonuri și bârfe, mai repede decât formal, pe canale oficiale.

Transformările României în tranziție au determinat mutații în toate domeniile de activitate și, implicit, în învățământ. Acestea au pus mereu la încercare capacitatea noastră de adaptare la schimbări și au impus reconsiderarea rolului școlii din perspectiva carierei profesionale.

În acest sens, luarea unei decizii bune depinde de mai mulți factori, unul dintre aceștia fiind cunoașterea de sine.

Fiecare dintre noi trebuie să ia decizii, trebuie să decidă ce tip de ocupație ar dori să aibă, care este traseul educațional care îi va permite să exercite ocupația dorită.

Când omul vrea sau trebuie să facă schimbări în viața sa, își dă seama că acestea nu sunt deloc ușoare. Schimbările te obligă să analizezi, să sortezi, să rearanjezi sau să lași deoparte căile uzuale, familiare de gândire. Dar, mai presus de toate, schimbările impun acțiune.

Nu poți face o alegere optimă fără a avea acces la informații concrete și cuprinzătoare.

Conștientizând toate acestea am realizat că pentru a fi dascăl trebuie să fii „înzeștră” cu acele calități care să te apropie de sufletul și înțelegerea copiilor, dar și cu acele competențe care să îți permită să te simți confortabil în fața clasei, în toate situațiile ce pot apărea de-a lungul activității educaționale, să fii capabil să gestionezi situații mai mult sau mai puțin tipice, să ai încredere în tine și în competența ta profesională.

Un cadru didactic pregătit să facă față interacțiunii cu elevii reprezintă partea esențială din ambianța de învățare pe care o asigură școala, pentru că munca în educație înseamnă și acumularea de tensiune, stres, concentrare, înseamnă responsabilitate pentru o clasă întreagă de elevi, în fiecare oră.

Noua imagine a profesorului trebuie stabilită luând în considerare toate abordările de până acum, de la simplul rol din trecut, de „distribuitor” de recompense și pedepse sau ca sursă de informații, până la percepția actuală de „manager al învățării”.

Astfel, noi, dascălii, trebuie să fim capabili să trezim în fiecare copil bucuria și plăcerea de a descoperi permanent cunoștințe, de a dobândi deprinderea de a gândi, de a experimenta, de a căuta calea prin care fiecare dificultate poate fi depășită.

Rolul profesorului nu este acela de a accelera dezvoltarea copilului sau de a grăbi ritmul depășirii unor anumite stadii, ci de a se asigura că trecerea prin fiecare stadiu este completă, iar aspirația dascălului trebuie să fie aceea de a conduce elevul în punctul în care acesta se poate ajuta singur și toate acestea pentru a reuși „să-i învățăm pe copiii noștri nu ce vrem sau ce știm, ci ceea ce vor ei să devină”.

Un profesor tânăr reprezintă un rezervor de cunoștințe, de aptitudini și energie psihică și emoțională. Toate rezervoarele trebuie reîncărcate la intervale regulate ca să nu sece!

Nimic nu te răsplătește mai mult decât să asisti la performanța unui viitor profesor, care deține caracteristicile înnăscute ale unui profesor consacrat și competent și care, la rândul său va deveni un pedagog desăvârșit.

Probabil în curând, știința va fi în stare să identifice o genă specială care să identifice de la început caracteristicile unui „profesor înnăscut”. Sper doar ca acești oameni să nu poată fi clonați, întrucât tocmai personalitatea fiecărui profesor îl încântă pe elev și îi oferă o educație competentă și stimulativă!

Noi, cadrele didactice, ne facem permanent bilanțul, pentru că nu ne permitem nici o secundă să greșim. Și asta nu doar pentru că în joc sunt bani mulți, ci, pentru că de noi ... sau și de noi depinde viitorul copiilor de la sate!

Sistemul de învățământ românesc mai are de lucrat pentru a se adapta la cerințele și standardele internaționale, pornind de la stilul de predare și ajungând la obținerea fondurilor pe bază de proiecte. Proiecte? Poate părea simplu, pentru că fiecare dintre noi își face zi de zi planuri, identifică probleme, stabilește necesități, caută soluții și împarte bugete. Proiectele iau în calcul dorințele, problemele și posibilitățile beneficiarilor-elevi sau chiar întregul sistem de învățământ.

Cu toții vrem să fim profesioniști, ne dorim să ieșim din tranziție, căutăm să atingem acel nivel de bunăstare și stabilitate care să ne permită să facem lucrurile pe îndelete, fără să reparăm din mers.

Bibliografie:

1. Anton Rotaru, Adriana Prodan, *Managementul resurselor umane*, Iași, Editura Sedcom Libris, 2001.
2. Aurel Manolescu, *Managementul resurselor umane*, Ediția a III-a, București, Editura Economică, 2003.
3. Dan Constantinescu, *Managementul resurselor umane*, București, Universitatea Ecologică, 2003.
4. Florea Voiculescu, *Analiza resurse – nevoi și managementul strategic în învățământ*, București, Editura Aramis, 2004.
5. Florin Ciotea, *Managementul resurselor umane*, Tîrgu-Mureș, Universitatea „Petru Maior”, 2003.

6. Iulia Chivu, *Dimensiunea Europeană a Managementului Resurselor Umane*, București, Editura Luceafărul, 2003.
7. Ivan Cerghit, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Iași, Editura Polirom, 2002.
8. Mircea Breaz, *Bazele inspecției școlare*, Cluj-Napoca, Editura EURODIDACT, 2002.
9. Miron Ionescu, *Instrucție și educație*, Arad, Vasile Goldiș University, 2005.
10. Stephen Robbins, *Adevărul și numai adevărul despre managementul personalului*, București, Editura MeteorPress, 2006.
11. Viorel Cornescu, Paul Marinescu, Doru Curteanu, Sorin Toma, *Management, de la teorie la practică*, București, Universitatea, 2004.
12. Fundația Europeană pentru Formare Profesională, *Schimb de expertiză în formarea profesională. Monografia de țară privind educația, formarea profesională și servicii de ocupare în România, 2003*.
13. Ministerul Muncii, Solidarității Sociale și Familiei, *Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane*, aprilie 2006.
14. MECT Formare – Dezvoltare – Performanță, *Catalogul Programelor Acreditate*, ediția a III-a, București, Editura Eikon, 2006.
15. MECT UMPIP, Newsletter, 25 mai 2007.
16. MECT UMPIP, Newsletter, 19 aprilie 2007.
17. Anexa nr.1 la OMEdC. nr.4889/09.08.2006.
18. Anexa nr.3 la OMEdC. nr.4889/09.08.2006.
19. Anexa nr.4 la OMEdC.nr.4889/09.08.2006.
20. Surse internet: <http://www.cedu.ro>, <http://www.edu.ro>, <http://www.infoeuropa.ro>, <http://europa.eu.int/comm/education>, <http://www.iso.org>, http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

VALORI SOCIALE ALE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL UNIVERSITAR

Maria PESCARU, *dr., conf. univ., Universitatea din Pitești,*
Cristina Maria PESCARU, *drd., Universitatea din Craiova*

Summary: *After the fall of communism in South-East Europe, more young people were able to continue their studies abroad. In a human society, youth is an age and occupational category that has values, attitudes and specific aspirations. After the isolation of Romanian society during the communist regime, since 1990 until now, the Romanian educational system has gone through a continuous process of reform and reorganization. There should be consistency, predictability, responsible evaluation of existing structures in education. Axiological sphere of education and education value subscribes to concepts, education values, axiological education and contexts in which they are reported.*

Key-words: *higher education, social values, european standards.*

Învățământul superior are ca sarcină să furnizeze competențele cerute de circumstanțele sociale actuale. Legitimitatea universității este dată de performativitatea sa. Aceasta nu trebuie să se axeze numai la a forma o elită capabilă să conducă societatea la emancipare, ci trebuie să furnizeze sistemului social actori capabili să răspundă la angajamente.

În societatea actuală învățământul superior s-a internaționalizat, s-au format rețele inter-universitare, se accelerează schimburile de structuri și conținuturi. Un rol important îl are învățământul superior în multiplicarea contactelor și asigurarea cooperării autentice la nivel internațional, încercând să gestioneze, în acest fel, „universalitatea naturii umane.” (Carmel 1995: 31). Schimburile dintre profesori și studenți s-au intensificat, iar dialogul are nu numai tentă academică, ci și interculturală. Relațiile internaționale conduc spre o intercunoaștere bine venită a comunităților academice, la împărtășirea experiențelor și la valorizarea acestora dincolo de cadrul lor de emergență. Prin aceasta, se asigură o concretizare a cunoașterii, o expansiune culturală mai largă, reducerea dezavantajelor sub aspectul extinderii producției academice. Crearea unor rețele academice, facilitarea accesului la informații, polarizarea și utilizarea în comun a excelenței universitare, libera circulație a studenților și profesorilor, egalitatea șanselor de exprimare a rezultatelor cercetării prin participări la manifestări științifice internaționale etc. sunt câteva modalități concrete de realizare a unei cooperări eficiente între universități și a unui parteneriat academic extins la nivel mondial.

Comunitatea universitară își fixează nu numai obiective strict academice (acumularea, valorizarea sau crearea de cunoștințe), ci și inducerea unor conduite și mentalități exemplare la ni-

velul societății. Aceasta își propune să stabilească un echilibru valoric optim și echitabil între elementele de universalitate ale comunității și înrădăcinarea culturală specifică fiecărui membru al ei. Mediul formativ academic este locul de întâlnire a mai multor modele sociale, de valorizare a comportamentelor și de transmitere a experienței specifice. Universitatea reprezintă o mare diversitate culturală, un loc al schimbului de modele și de referințe valorice. Asumarea diversității poate fi urmată, uneori, de apariția unor tensiuni, de ivirea unor situații problematice, de riscul punerii sub semnul întrebării a reperelor identitare. Eventualul dezechilibru cultural, lingvistic și psihologic trebuie rezolvat. Disoluțiile și decentrările pot provoca stres și dizarmonie la nivel individual sau social. De aceea, a devenit o obligație de inserție într-o societate solidară exigența de a trăi laolaltă cu oameni diferiți.

În alinierea învățământului superior la standardele europene cerute de economia globală, deci fără frontiere, România promovează adevărata cercetare care se bazează numai pe valoare și personalități, adică așa cum a evoluat istoric și a fost înțeleasă și aplicată în Uniunea Europeană (UE) și restul lumii civilizate.

Istoria dezvoltării universităților europene încă de la înființarea lor, Paris, Bologna, Heidelberg, Praga, Leuven ș.a. care au devenit adevărate cetăți ale progresului, științei, tehnologiei, culturii, societății, în general, a însemnat formarea unei noi pătri sociale, intelectualitatea. Intelectualitatea, deci pătura socială educată, capabilă să înțeleagă și să promoveze dezvoltarea economică, a constituit încă din secolul XIX motorul dezvoltării strategice a statelor puternice de astăzi.

Formând studenții pentru o lume de mâine, profesorii înțeleg prezentul. Probleme esențiale cum ar fi urbanizarea, globalizarea informațiilor, pluralitatea culturală, subculturile tinerilor sunt luate în seamă. În acest context, este pus accentul pe mediatizarea mai profundă a raporturilor între dimensiunile formării, între partea academică și cea psihorelațională, între pregătirea generică și cea specializată, între formarea inițială și continuă.

Componenta formării profesorilor pentru educația pentru diversitate este urmărită în mod sistematic de organisme internaționale. Unii sociologi atribuie aceste caracteristici unui „efectiv multicultural teacher” (Bancks 1988:178). Practicarea acestui tip de educație pretinde o formare complexă, care necesită eforturi conjugate din partea mai multor specialiști. Noul statut de profesor presupune achiziții, restructurări, modificări pe numeroase registre ale profilului de personalitate a cadrului didactic.

Educația în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, deoarece asigură o inserție mai bună a individului într-o lume spirituală și dinamică. Acest demers formativ vine în întâmpinarea atât a dezideratelor individualității, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute și amplificate, cât și în profitul societății, asigurându-i coerență, solidaritate și funcționalitate.

Cadrele didactice manifestă diverse inițiative, ținând cont de context, pentru promovarea și întreținerea respectului reciproc, a toleranței interculturale și interetnice. Aceștia comunică cu studenții, îi determină pe studenți să comunice între ei, indiferent de apartenențe sau diferențe culturale.

O politică națională a științei, cuprinde o urmărire îndeaproape a nivelului științei mondiale prin accesibilitate la sursele primare de informare și documentare. Există un sprijin real pentru cei mai activi și creatori oameni de știință.

Competiția există la modul general. Studenții sunt avertizați că sunt supuși competiției, așa cum se practică în toată lumea. În acest fel este angrenată și o schimbare a mentalității cadrelor din învățământul universitar.

Globalizarea cercetării și dezvoltării în învățământul universitar, la care trebuie să facă față România, impune restructurarea și reformarea întregului sistem al cercetării științifice. În acest sens s-au parcurs două etape:

„a. Eliminarea conflictului de interese între politică și știință;

b. Structurile autocrate vechi, existente în cadrul universităților au fost abandonate;

Printre scopurile finale ale parcurgerii acestor etape, se pot menționa:

- Reînnoirea Universităților;
- Evaluarea meritului;
- Crearea unor mase critice de cercetători necesari pentru o competiție eficientă în știința internațională;

- Restaurarea imaginii științei în societate” (http://w.w.w.ad-astra.ro/library/books/frangopol_mediocritate.pdf: 2014).

Multe dintre schimbările preconizate la nivel instituțional sunt centrate pe tipurile noi de dependență, de raportare a universităților la instanțele centrale. Existența universităților în comunitățile locale asigură nu numai libertăți, ci și constrângeri: administrative, culturale, materiale și financiare. Un semn al postmodernizării îl reprezintă și descentralizarea structurală și funcțională. Universitățile au devenit codecizionale, nu numai realizatoare ale programelor, ceea ce presupune o mare responsabilizare decizională și acțională din partea acestora. Actorii implicați a trebuit să dovedească competențe de autonomie gestională, să-și asume libertăți dublate de responsabilități.

Universitățile tradiționale de realizare a educației pierd din monopolul în care se situase, deoarece spațiul de educație instituțională s-a dilatat. Există noi forme și structuri, validate chiar de Ministerul Educației Naționale: facultăți private, agenții și organizații nonguvernamentale, societăți cu caracter lucrativ.

Au fost regândite conținuturile având în vedere principiul realizării descentralizării și flexibilizării curriculum-ului, stipulându-se libertatea de a alege o parte a programului în funcție de resursele umane și materiale, interesele și capacitățile studenților.

Cultura postmodernă se caracterizează prin multitudinea de modele, „capabile să se muleze pe cât mai multe individualități” (Cucuș 2000:77), concretizată prin atenția acordată interesului publicului studenților, dorințelor acestuia. S-au înmulțit liniile de formare în limbile minorităților, în universități separate sau eterogene valorizând diferențele, îmbogățirea spirituală reciprocă, cunoașterea și cooperarea interculturală.

Învățământul superior românesc a contribuit de-a lungul timpului la formarea națiunii, la pregătirea elitelor științifice, ingineresti și culturale, la consacarea și inovarea celor mai importante valori artistice și culturale românești. De aceea, învățământul superior trebuie considerat o valoare națională. Beneficiile generate de învățământul superior nu sunt doar naționale, ci și personale.

Odată cu semnarea, în 1999, a Declarației de la Bologna, universitățile românești își afirmă vocația europeană în cadrul spațiului european al învățământului superior. Concomitent cu integrarea, acționează competiția interuniversitară pe o piață academică tot mai evidentă, iar învățământul superior românesc trebuie să se afirme în acest sens. Altfel, putem risca să intrăm într-un decalaj cu consecințe dezastruoase pentru tinerii specialiști, pentru economia și cultura națională.

În acțiunile concentrate ale societății românești, de racordare a României la principiile și valorile promovate de Uniunea Europeană, învățământul este unul din sectoarele strategice care poate contribui din plin la accelerarea schimbărilor impuse în acest demers.

Considerăm că în practica didactică românească se regăsesc modele didactice reușite, care pot constitui premise certe pentru creșterea nivelului calitativ al performanțelor educaționale, pentru transformarea universităților în actor activ al procesului în toate domeniile de activitate.

În acest domeniu, al valorii și valorizării educației, există abordări multiple: axiologice, economice, sociologice, politice. Comportamentul economic are între componentele sale dimensiunea valorizării acelor activități care solicită oamenilor un timp îndelungat pentru producerea lor.

Cele mai multe abordări ale sistemului de învățământ superior consideră acest sistem ca interacționând cu piața și cu factorii economici. Învățământul superior este văzut ca subsistem al sistemului larg social, în care anumite responsabilități, scopuri și rezultate sunt transferate sistemului de învățământ. Asigurarea funcționării învățământului revine statului, ca reprezentant al cetățenilor și puterii politice sau ca participant la procesul economic. Secvența educațională este analizată ca parte a unui proces economic, fie în etapa de investiție sau în etapa de construire a forței de muncă.

Zonele socio-economice sunt diferite privind structurarea dezvoltării economice, nivelul șomajului, calitatea serviciilor oferite de diferite instituții, inclusiv universitățile sau cele care oferă diferite forme de calificare și instruire pentru adulți.

Modul în care universitățile cooperează, se implică și calitatea umană și profesională a personalului, adecvarea rezultatelor pe care aceștia le obțin în definirea unei oferte educaționale care să fie dorită, utilă și recunoscută de către beneficiari lasă loc la un număr foarte mare de opțiuni valabile, posibile.

În opinia unor specialiști, „tratamentul unor fenomene sociale, cum ar fi sărăcia (excluziunea socială), șomajul, corelarea sau ajustările dintre oferta de muncă și cererea locală sau regională

pot fi abordate ca previziune și proactivitate. La nivel local și regional testarea unor soluții anteprenoriale, diferite inițiative private, dezvoltarea proiectelor individuale și colective, introducerea unor programe de utilitate publică pot să găsească susținere și ecou în conștiința oamenilor. De aceea, capitalul social (manifestat prin încredere în oameni și instituții, vocația comunitară a unor întreprinderi și inițiative), constituie unul din conceptele ce se impun cu necesitate, în orice analiză privind corelarea dintre oferta educațională și nevoile locale” (Pescaru 2013: 105).

Obiectivitatea și exactitatea standardelor ca și a activității însăși devin repere și condiții necesare realizării unui învățământ calitativ producător de autentice personalități valoroase. Dimensiunea națională a evaluării este relevantă pentru că există posibilitatea unui contact direct și permanent cu realitatea socială beneficiară a produselor formative universitare.

Putem spune că s-au parcurs pași importanți în procesul de *internaționalizare a evaluării academice și acreditării*, că există multe similarități în țările europene care au instituit mecanisme naționale în acest scop. Un exemplu concludent este dat de includerea în programele de cooperare dintre universitățile europene a recunoașterii reciproce a diplomelor.

Apreciind în mod cu totul deosebit crearea acestor instituții, este important ca mecanismele europene ce sunt standardizate în domeniul calității, evaluării academice și acreditării să asigure o îmbinare armonioasă a autonomiei instituționale, naționale, cu un sistem comun de standarde la nivel european. Nu se pune în nici un fel sub semnul întrebării necesitatea constituirii unei instituții paneuropene de evaluare academică și acreditare, ci numai flexibilitatea și capacitatea anticipativă în realizarea unei compatibilizări deschise și maleabile.

Internaționalizarea învățământului superior trebuie să unească forțele intelectuale, și nu numai, în jurul spiritului european să nu mențină și să nu genereze noi neînțelegeri, noi suspiciuni și, astfel, să-i apropie tot mai mult pe locuitorii Europei.

Cu siguranță, așa cum ne arată rezultatele obținute în alte domenii sau chiar în sistemul educației și al învățământului superior, există în mod real o strategie și o dorință constructivă de înaltă responsabilitate a cadrelor didactice universitare pentru destinul cetățeanului european și al Europei. Desigur, viitorul va fi al unui învățământ superior european pus în slujba fiecărui cetățean european.

„Lucrarea a beneficiat de suport financiar prin proiectul cu titlul **„SOCERT. Societatea cunoașterii, dinamism prin cercetare”**, număr de identificare contract POSDRU/159/1.5/S/132406. Proiectul este cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013. **Investește în Oameni!**”

Bibliografie:

1. Bancks, James, A., *Multiethnic education*, Editura Allyn an Bacon, Boston, Londra, 1988.
2. Carmel, Camilleri, *Particularismes et universel: le point de vue du psychologue*, în *Particularismes et universalismes: la problematique des identites*, Les Edition du Conseil de l Europe, Strasbourg, 1995.
3. Pescaru, Maria, *Problema crizei culturii în sociologia românească și europeană*, Editura Muzeului Național al Academiei Române, București, 2013.
4. http://w.w.w.ad-astra.ro/library/books/frangopol_mediocritate.pdf, accesat la data de 10 septembrie 2014.

FROM TEACHING TO LEARNING: A CHANGE OF PERSPECTIVE AT UNIVERSITY. A PROJECT FOR IMPROVING LEARNING STRATEGIES THROUGH VLES.

Esther Nieto Moreno de DIEZMAS, PhD,
University of Castilla-La Mancha, Spain

Abstract: *In this paper we present an ongoing educational innovation project linked to Education entitled "Pedagogical intervention through Moodle VLE to improve learning to learn and independent learning in the acquisition of a foreign language and other areas of knowledge" that is being carried out at the University of Castilla-La Mancha (Spain) in collaboration with foreign universities as University of Jean Jaurès (Toulouse) and University of Pitești. The project is based on two pillars: promoting learning to learn and independent learning on college students and using ICT to enhance teaching-learning processes. It is particularly aimed at learning foreign languages but other subjects such as the Teaching of natural, social and cultural environment, Geography and Education Art & design will implement the project experimentally.*

Keywords: *learning to learn, ICT, educational innovation, university.*

1. Introduction: project rationale

1.1. New contexts, new competences. Learning to learn competence.

The university has traditionally focused on teaching, considered as the transmission of knowledge through lectures, and has not taken into account the way in which learning is carried out, that is to say, the process of acquisition and construction of knowledge by students. This traditional educational approach is related to a banking concept of learning, consisting in the deposit or accumulation of knowledge without questioning it. The students are expected to memorize and reproduce what they learned, not to create re-create or criticize assumed contents.

These principles have been questioned by paradigms as the new school (Dewey, 1904) constructivism (Bruner, 1969; Vygotsky, 1978;), and connectivism (Downes, 2005; Siemens, 2005), but innovations in education find it more difficult to be implemented in university contexts than in other educational levels. Nevertheless, current conceptions of education oriented towards the acquisition of skills and the new paradigm focused on learning process, impose the need to adapt our teaching to this new educational context. It is a Copernican revolution consisting in pivoting the emphasis previously placed on the teacher and on the act of teaching, towards the student and the process of learning; towards a student-centered learning.

In this context, learning to learn is one of the most important key competences established on the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December on “key competences for lifelong learning” [Official Journal L 394, 30.12.2006], as learning to learn encompasses all other competences, and enablesthe acquisition of all learning. The current production and labor systems demand strategies to master new techniques and acquire new learning tools in a changing society and, in this sense, to be competent in learning to learn and be autonomous learners will help our students to have more opportunities in the future. These skills are especially useful in the field of education and teaching training that is the most relevant context in which we are implementing our innovation project.

For this reason, teachers should encourage the students to be aware of how they learn and what must be done to continue learning, providing them with self-regulation strategies of their cognitive processes and facilitating tools to develop their autonomous learning, also at university level.

1.2. Digital competence.

We live in a changing world, where new technologies have revolutionized our society; it is “the internet revolution” (Majo and Marquès, 2002), which transforms us into i-persons (Marquès, 2011), always connected, with the ability to access a great deal of information, to communicate, to learn and to contribute with our expertise to the network, to process and produce information, to change the world in which we live through internet and solve real life problems. Those empowered by new technologies will be better prepared to adapt to new cultural setting in which we live (Marquès, 2013)

Education cannot remain indifferent to these advances and must incorporate their advantages for improving the teaching-learning process because, as stated by Collins and Halverson (2010), there are major differences between the learning society with technology and the learning society exclusively with traditional resources, since ICTs allow greater individualization of learning and an emphasis on the concepts of learning by doing and lifelong learning.

In fact, the Internet provides a vast source of information, which Castañeda and Adell (2013: 16) describe as "sources of knowledge" which can shape student's personal learning environment (PLE), defined as the instruments, materials and resources that students used in the context of an educational project (Fiedler &Pata, 2009). To do this, we use the Moodle virtual learning environment (VLE) with the aim of building a more efficient learning model that helps the students develop their PLE, and in this way, teachers and students can see how technology can help reset the learning process (Chatti et al., 2010).

1.3. Communication in foreign languages

The ability to adapt to new situations and integrate new skills is especially useful and valued when applied to the learning of foreign languages, having into account the Recommendations of the EU on the need for European citizens to communicate at least in two

foreign languages, due to the fact that promoting multilingualism is key for the European project, because it enhances communication, labor mobility and economic development.

However, Spain is a country with shows low results in international assessments when the mastery of foreign languages, especially English language, is measured. For example, in the European Survey on Language Competences (ESLC) conducted by the European Commission in 2012, Spanish students of secondary education were situated in the last places in the ranking and the greater difficulties were detected in the acquisition of their oral skills.

In this sense, over several years, the teaching staff involved in this project has been observing the same trend in the subjects related to foreign language, especially in the first years of the university Degrees taught in the Faculties of Education, Arts and Humanities. Therefore, not only primary and secondary students have difficulties in the learning of English, but also future primary and secondary teachers find it difficult to communicate in a foreign language. Thus, we have detected low outcomes of our students and, besides, it has been observed that students fail to organize their own learning at the required pace and intensity and, in turn, they lack of powerful strategies to prepare the subject autonomously and overcome their difficulties, especially for those whose proficiency in English language communication is far below that required to pass the subject.

Therefore, the aim of the project is to organize an educational intervention to guide students in the process and equip them with the necessary tools to improve their skills in learning to learn and autonomy and personal initiative procuring sufficient scaffolding so they can go reaching their goals. These strategies will be useful not only to acquire necessary language skills to improve in the different subjects connected with the learning of foreign languages, but also they will bring them a cognitive and metacognitive development that can be used in different situations and contexts, not only during academic life, but also students can develop effective learning techniques, tools and methods to succeed in a competitive and rapidly changing society and productive work environments.

2. Description of the project.

2.1. Participants.

The project involves 21 teachers from seven different Faculties, five located in Spain and two Faculties in Rumania and France. Most faculties involved are Faculties of Education and Faculties of Arts and the project will be implemented in 12 different subjects.

2.2. Objectives

The main objectives of this educational innovation project are:

- a) Introduce innovative student-centered practices that are based in the construction of students' learning, helping them, through scaffolding, to understand how to learn and self-regulate their learning processes to assess themselves, set goals and keep learning.
- b) Encourage, guide and foster the learning of foreign languages by all students, providing them with learning strategies that will be useful throughout their academic and professional life.
- c) Contribute to the development of two key competencies for lifelong learning and being competitive in a changing professional environment: learning to learn and autonomy and sense of initiative.
- d) Encourage educational coordination between subjects of the same University Degree in different campuses and in different Degrees, establishing shared criteria, rubrics and methodologies.
- e) Promote the use and mastery of ICTs and especially the Moodle virtual learning environment by teachers, (opening tasks, upload documents, completion of questionnaires in Moodle, preparation of back-ups to share ...) and by students (multimedia recording tasks, uploading of multimodal documents, etc.)
- f) Support students with difficulties accompanying them in their teaching-learning process and considering their diversity.
- g) Establish links and contacts with other universities to share practices, methods and resources that contribute to the teaching-learning process improvement.

2.3. Activities, resources, procedures and methodology.

Ongoing activities are classified into two groups:

- Activities to develop learning to learn competence.
- Advertising and support measures.

2.3.1. Activities to develop learning to learn competence and independent learning.

Competence in learning to learn consists of two fundamental dimensions: self-awareness and self-regulation of learning processes to overcome difficulties and continue learning.

2.3.1.1. Self-awareness

To help students have a clearer perception of their strengths and weaknesses, and be aware of the way they learn and their learning styles, teachers are developing two types of on-line tests:

- Initial Test of knowledge of English, which will place the students in the appropriate level of the CEFR (Common European Framework) and will provide the necessary information to know what is their starting point in the course.
- Learning strategies test. Its purpose is twofold: first, invite students to reflect on their learning processes and on the way they learn, and secondly, provide teachers with information about the strategies that must be strengthened.

2.3.1.2. Self-regulation

To help students autonomously manage and control their learning, we propose a series of actions aimed at providing the necessary scaffolding for the whole process gets started. For this, university teachers are creating, in collaboration, a learning plan which include the following documents:

- Selecting an inventory of tasks or learning pathways that students must follow to prepare the corresponding area of each unit of work.
- Create a space in the VLE for each unit so that students can upload the tasks performed.
- Elaborate assessment rubrics so that students can improve their self-evaluation strategies and develop their ability to regulate their own learning process by detecting their own strengths and areas for improvement.
- Develop a formative/training self-assessment questionnaire, which can be used as a guideline for writing and speaking.
- Select supporting documents for learning (tutorials, exercises, videos, etc.) and helping students create their own PLE.
- Completing the process with personal attention in tutorials and virtual monitoring.

For their part, students are expected to create and upload in the VLE three types of documents:

- The tasks or learning paths proposed by unit.
- The self-assessment of their tasks applying the evaluation rubrics and the self-assessment questionnaires provided.
- A discussion paper about what were the difficulties encountered, what they have learnt, and design of a personal work plan to improve, overcome difficulties and keep learning.

2.3.2. Advertising and support measures.

The information to students is one of the key points of this intervention, so the advertising phase is to take place through meetings and through permanent virtual contact. The planned activities in this regard are:

- Initial meeting with students to explain the new methodology.
- Drafting of a written document to upload in the VLE with key points of the new methodology and explanation of the whole process.

We will use the instrument of personal tutoring to support the student, so we can resolve any matter relating to the project.

2.4. Evaluation of the project: expected results and procedures.

2.4.1 Expected results.

Our main expectation is that students improve their strategies for learning to learn, so that they learn to control and manage consciously and effectively its acquisition of a foreign language, and develop skills that can be transferable to other areas of knowledge.

In addition, our expectations are aimed at both the short and the medium term. Therefore, we expect, on the one hand, an improvement in the academic performance of students in the subjects related to foreign language learning, and secondly, we expect that this experience will

enable them to successfully continue their education and especially their foreign languages learning till they will be able to attain the B2 and the C1 levels, which ultimately will be required for future teachers and in general to most professionals in a labor and productive environment increasingly internationalized and globalized.

Finally, this project aims to create a context of systematic reflection on learning, and also display a very positive impact on the participating teachers, especially in aspects as coordination among teachers, habitual use and further knowledge on different VLE tools, improving the assessment process creating rubrics and criteria in cooperation with other teachers and learning how scaffold the teaching-learning process to be more effective.

2.4.2. Project Evaluation Procedures

To analyze the benefits of the project we will consider two aspects: processes and results:

- Evaluation of processes: it will take into account the number of students participating, their level of involvement and progress in the acquisition of the contents of the subject. Initially, participation in the project will be offered to struggling students or students experiencing difficulties. The second year of project implementation, all students will be able to voluntarily participate.
- Evaluation of results: comparison of students' academic results before and after their participation in the project.

The indicators that will help us to evaluate the educational innovation project are:

- Number of students participating in the project.
- Degree of involvement (systematic uploading of tasks, quality of their discussion paper, personal learning plan ...)
- Process and quality of the documents prepared by university teachers (initial tests, rubrics, learning plan, etc.)
- Impact of the project on academic results.
- Perceptions and assessments of the project by teachers. Advantages, disadvantages and suggestions for improvement.
- Students' project perceptions.

2.5. Educational innovation project sequencing and development.

The project is developed over two academic years. During 2014-2015 the first actions are being carried out. The teaching team has already elaborated many of the documents: learning plans, initial test of language skills, most of the rubrics, and training questionnaires. Besides, in this first phase, the project is being experimentally implemented in some of the participating faculties with students experiencing difficulties. Thanks to observation of direct implementation, some documents prepared by teachers are being refined, especially rubrics and training questionnaires, making them more clear and effective. So far, observed results are positive and the opinion of students, quite favorable. In 2015-2016 other subjects as Teaching of natural, social and cultural environment, Geography and Education Art & design will start educational innovation.

References:

1. Bruner, Jerome, *Hacia una teoría de la instrucción*, México, UTEHA, 1968.
2. Castañeda, Linda & Adell, Jordi, *La anatomía de los PLEs*. In L. Castañeda, & J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, Alcoy, Marfil, 2013, p. 11-28.
3. Chatti, M. A., Jarke, M., & Specht, M., *The 3P Learning Model* In *Educational Technology y Society*, 2010, 13, p. 74-85.
4. Collins, A., & Halverson, R., *The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology* in *Journal of Computer Assisted Learning*, 2010, 26(1), 18-27. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00339.
5. Dewey, John, *Significance of the School of education* in *Elementary School Teacher*, 1904, 4, p. 441-453.
6. Downes, S., *An introduction to connective knowledge* [Blog]., 2005 <http://www.downes.ca/post/3303>
7. European Commission, *European Survey on Language Competences (ESLC)*, 2012 http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf
8. Fiedler, S., & Pata, K., *Distributed learning environments and social software: in search for a framework of design*, In S. Hatzipanagos y S. Warburton (Eds.), *Social software y developing community ontologies*, Hershey, PA, IGI Global, 2009, p. 145-158.

9. Majó, Joan & Marquès, Pere, *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis, 2002.
10. MarquèsGraells, Pere, Cap a un nou paradigma educatiu: el curriculum bimodal, Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport, 2013, p. 65-72.
11. Marquès, Pere, *Y la evolución humana sigue: ¿eres ya "i-Person"?* en Tecnonews, 2011. http://www.tecnonews.info/Y-la-evolucion-humana-sigue--eres-ya--iPerson/_pEOAj1BfZN7VtoFZxcYP-P8oHseGtVPsPnm-4Gx9fOuJDsPZhDjFS2ou5OiUHcUe
12. Siemens, G., *A learning theory for the digital age* [Blog], 2005 <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
13. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

IMPACTUL CUVINTELOR COMPUSE ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI BIOLOGIC

Elena CONDRATIUC, profesor de biologie, grad didactic superior, Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din Bălți

Summary: *The correct using of biological terms/notions assures the accuracy of informational transferring. We encourage using compound words which characterize the content and, at the same time, do not change the scientific essence of the message. The compound words formed by conversion are the result of fusing of two or more independent from the semantic point of view words existing in the Romanian language. For example, the words neurolema, sarcolema, cariolema, mean the „lema” membranes of the nucleus, the neuron and the muscular fiber. The compound words are formed by derivation; the prefix of these words added to the stem of another noun or verb in biology serve as some indicators that synthesize the content.*

Key-words: *biology, compound words, biology terminology, dissociation, derivation.*

Limbajul biologic, ca și limbajul altor științe, este construit astfel încât permite transmiterea informației pe baza unor termeni speciali, care reflectă starea unor obiecte sau fenomene biologice. Utilizarea corectă a termenilor biologici asigură acuratețea transmiterii informaționale. Dat fiind faptul că biologia este o știință suprasaturată de termeni științifici, se încurajează folosirea cuvintelor compuse, care caracterizează conținutul și, în același timp, nu lezează esența științifică a acestuia. Dimpotrivă, cuvintele compuse accentuează și concretizează obiectul sau fenomenul biologic și oferă conținutului o frumusețe deosebită.

Cuvintele compuse se formează prin compunere sau prin derivare. Compunerea este procedeul de îmbogățire a vocabularului prin îmbinarea unor cuvinte existente independent în limbă (Constantinescu 1998: 7). În urma compunerii, termenii inițiali intră într-o structură nouă, având sens individual și valoare morfologică proprie.

În biologie, mai frecvent se utilizează cuvintele compuse formate prin contopire/alipire, care se realizează între cuvinte întregi, existente independent în limbă. Bineînțeles, folosirea cuvintelor compuse nu se face de dragul frumuseții conținutului, ci, dimpotrivă, ele (cuvintele compuse) exprimă cu o precizie mai mare și într-o formă compactă, laconică un fenomen sau o structură biologică. Deseori, lectura și înțelegerea unui text științific dotat cu cuvinte compuse prezintă o dificultate pentru elevi. Pentru accesibilizarea materiei științifice, le propun tehnica „Disocierea cuvintelor compuse”, care prezintă un procedeu opus mecanismului de formare a cuvintelor compuse prin compunere, adică, cuvântul compus este dezmembrat în cele două părți componente, care sînt analizate ca și cuvinte separate.

De exemplu, cuvintele compuse de tipul: *cariolemă*, *sarcolemă*, *neurolemă*, fiind disociate, obținem partea comună (jumătatea a doua a cuvîntului compus) termenul biologic existent independent „lemă” care înseamnă membrană, iar prima jumătate a cuvîntului compus indică unitatea biologică căreia îi aparține această membrană: *cario* – nucleu; *sarco* – fibră musculară; *neuro* – neuron. Respectiv, cuvintele date au următoarea tălmăcire: *cariolemă* – membrană nucleară, *sarcolemă* – membrana fibrei musculare, *neurolemă* – membrana corpului neuronal. Astfel, cunoscînd sensul științific al termenului „lemă”, putem preciza sensul cuvîntului compus din care face parte.

O altă categorie de cuvinte compuse, cum ar fi: *vasoconstricție*, *vasodilatație*, *pilomotor*, *neurotransmisie* indică asupra unor efecte biologice.

Disocierea acestor cuvinte este următoarea:

Vasoconstricție: vaso – vas sanguin; constricție – îngustare (îngustarea vasului sanguin),

Vasodilatație: vaso – vas sanguin; dilatație – lărgire (dilatarea vasului sanguin),

Pilomotor: pilo – păr; motor – mișcare (mișcarea firului de păr),

Neurotransmisie: neuro – neuron; transmisie – transmitere (transmitere prin neuron).

Unele cuvinte compuse, care sînt denumiri ale hormonilor, reflectă acțiunea acestora asupra organismului. Spre exemplu, *vasopresina*: vaso – vas sanguin; presina – a presa sau a apăsa – definește hormonul care mărește presiunea arterială, astfel mărind presiunea asupra vasului sanguin; *melanocitstimulator*: melanocit – celule care produc pigmentul melanina – definește hormonul care stimulează melanocitele pentru producerea melaninei.

Cuvintele compuse ca: *hematogeneză*, *osteogeneză*, *organogeneză* au comun cuvîntul existent independent „geneză”, care înseamnă „formare”, legat cu alte cuvinte de asemenea existente independent în limbă, precum hemato/hematii/, osteo/os/, organo/organ/. Aceste cuvinte exprimă procese de formare a unor unități biologice, cum ar fi a hematiilor – *hematogeneza*, a oaselor – *osteogeneza*, a organelor – *organogeneza*.

Categorizarea grupelor de enzime, conform efectului acestora asupra substanțelor organice, se exprimă, de asemenea, prin intermediul cuvintelor compuse. Spre exemplu, enzimele sucurilor digestive se clasifică în trei grupe de bază: enzime *proteolitice*, enzime *lipolitice*, enzime *glicolitice*. Prima jumătate a cuvîntului se referă la tipul de substanțe organice asupra cărora acționează enzimele și anume: proteo-*proteine*, lipo-*lipide*, glico-*glucide*, pe cînd cea de-a doua jumătate a cuvîntului compus „litic”, ceea ce înseamnă „a liza sau a descompune” reflectă efectul general de scindare al enzimelor. Respectiv, enzimele proteolitice scindează proteinele, enzimele lipolitice scindează lipidele, enzimele glicolitice descompun glucidele.

Cuvintele compuse prin derivare sînt cuvintele constituite din prefix sau pseudoprefix și rădăcina altui cuvînt (substantiv, verb etc.) sau cuvîntul compus prezintă prefix + rădăcină + sufix (Constantinescu 1998: 6). În biologie, mai frecvent, cuvintele compuse prin derivare sînt formate dintr-un prefix și rădăcina altui cuvînt. Prefixele cuvintelor compuse prin derivare deseori servesc ca indicatori de „*topografie*”, de „*concentrație*”, de „*dimensiuni*” referitor la unele sisteme biologice ce atribuie conținutului exactitate compactă. De exemplu, regiunile encefalului ca *hipotalamus*, *metatalamus*, *epitalamus* au ca parte comună substantivul *talamus*. Prefixele hipo (de deșubt sau mai jos), meta (de asupra sau superior), epi (după sau dorsal) reflectă poziția acestor regiuni față de componenta centrală a diencefalului, *talamus*. Respectiv, *hipotalamusul* se localizează sub talamus, *metatalamusul* se dispune deasupra talamusului, *epitalamusul* ocupă poziție dorsală față de talamus.

Cuvintele compuse ca *perinerv*, *pericard*, *perioast* au prefixul comun „peri” (împrejur sau deasupra), iar rădăcina cuvintelor compuse exprimă diferite structuri biologice, nerv, card (cord, inimă), ost (os). În cazul dat, prefixul „peri” arată că aceste organe ca nerul, inima, osul sînt acoperite de membrane cu anumite particularități individuale.

Cuvintele compuse de tipul *tetrapod*, *biceps*, *triceps*, *bicuspid*, *tricuspid* se încep cu prefix cu rol de numeral, iar partea a doua a cuvîntului reprezintă o structură biologică: pod (picior), ceps (corp), cuspid (cuspă, ridicătură, îngroșare). Astfel de cuvinte indică numărul de structuri caracteristice unei macrounități: *tetrapod* – animal cu patru picioare; *bi/triceps* – mușchi format din două/trei corpuri.

Prezența cuvintelor compuse în literatura științifică este prerogativa timpului. Cercetările în diferite domenii, inclusiv în biologie, scot la suprafață noi și noi caracteristici ale sistemelor vii. Pentru a exprima în ansamblu particularitățile unui sistem viu sînt foarte potrivite cuvintele compuse, care ca atare nu trebuie să prezinte o dificultate în înțelegere, ba dimpotrivă, ele vin ca o alternativă de înlocuire a frazelor lungi ce exprimă fenomenele biologice, printr-un singur cuvînt, cuvînt compus.

Concluzie

- Tehnica disocierii cuvintelor compuse oferă elevului posibilitatea de a conștientiza sensul științific al acestora.
- În cadrul disocierii cuvintelor compuse se apelează la operații mentale de analiză, asociere, sinteză, ceea ce dezvoltă, în mare măsură, gîndirea logică.
- Elevul își îmbogățește vocabularul la general și, în particular, își dezvoltă limbajul biologic.
- Disocierea cuvintelor compuse solicită cunoștințe de limbă română, ceea ce formează punți de interdisciplinaritate.

- Antrenarea în pronunția cuvintelor compuse dezvoltă aparatul articular vocal.

Bibliografie:

1. Constatinescu, Silviu, *Dicționar de cuvinte compuse*, București, Editura Niculescu SRL, 1999, p. 352.
2. Constantinescu-Dobridor, Gheorghe, *Dicționar de termeni lingvistici*, București, Editura Teora, 1998, 223 p.
3. Dumeniuc, Ion, *Considerații privind compunerea cuvintelor* (în domeniul terminologiei actuale), în *Revista de lingvistică și știință literară*, 1998, Nr. 3, pp. 85.

INTEGRAREA TEHNOLOGIILOR MODERNE ÎN PROCESUL DE PREDARE - ÎNVĂȚARE - EVALUARE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE FIZICĂ

Marina CUȘNIRIUC, profesor de fizică, grad didactic II,
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din Bălți

Summary: *Student centered methods of teaching physics make the lessons more interesting, help the students to understand the contents and make them able to apply the acquired knowledge in real life. These methods stimulate the teaching-learning process, make the students work productively, collaborate with each other, develop skills of cooperation and mutual aid. To develop students' critical thinking, some active-participative, creative strategies need to be used. We shouldn't give up using traditional methods, though; the new ones just score a higher level in the spiral of modernization of teaching strategies.*

Key-words: *physics, student centered teaching, computer, multimedia, traditional methods, innovative teaching methods.*

Metodologia activă, centrată pe elev, implică elevul în procesul de învățare și, în același timp, îi formează aptitudinile învățării, dar și aptitudinile fundamentale ale muncii. Metodele centrate pe elev sunt avantajoase în măsura în care ajută la pregătirea individului atât pentru o integrare mai ușoară la locul de muncă, cât și contribuie la învățarea continuă.

Învățarea eficientă centrată pe elev trebuie să se axeze pe:

- Accentul activității de învățare trebuie să fie pe persoana care învață (elev), și nu pe profesor;
- Procesul de predare este unul dintre instrumentele care pot fi utilizate pentru a-i ajuta pe elevi să învețe;
- Rolul profesorului este acela de a administra procesul de învățare al elevilor pe care îi are în grijă;
- Înțelegerea procesului de învățare nu trebuie să aparțină doar profesorului, ci și elevilor;
- Profesorul trebuie să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei;
- Luați individual, elevii pot învăța în mod eficient în moduri foarte diferite.

I. Utilizarea calculatorului la lecția de fizică

Fizica a stat de la început în atenția autorilor instruirii programate, fapt explicabil prin gradul înalt de matematizare, sistematizare și algoritmizare a acestei materii școlare, dar și prin existența a numeroase culegeri de probleme și întrebări, din care se puteau inspira cu succes programatorii. Sub presiunea dezvoltării accelerate a științei și tehnicii, ca și a competiției economice cât mai strânse, societatea contemporană solicită, din partea sistemului de învățământ, o eficiență mereu sporită, astfel ca specialiștii de nivel mediu și superior să poată fi ușor integrați în economia dinamică, ce necesită adaptarea rapidă și fără eforturi majore la noi profesii sau locuri de muncă. Utilizarea calculatorului în învățarea școlară a fizicii a obținut deja succese, atât prin specificul acestei materii care se pretează la structurare și algoritmizare, cât și datorită nivelului de pregătire informatică al profesorilor.

Calculatorul, la lecțiile de fizică, este utilizat în următoarele situații:

- ✓ ca tablă electronică, pentru prezentarea graficelor, a desenelor, cu animare pentru evidențierea soluției formelor;
- ✓ pentru comunicarea de informații, prin extensia de memorie dată de unitatea de disc sau dischetă;
- ✓ ca mijloc de cercetare, prin urmărirea evoluției unor funcții la modificarea parametrilor, a câmpului electric sau magnetic etc.;

- ✓ pentru rezolvarea de probleme, unde se pot da schițe ale sistemului fizic din diverse sisteme de referință și la diferite momente;
- ✓ pentru recapitularea/fixarea unui material mai amplu, cu posibilitatea reorganizării informațiilor după noi criterii;
- ✓ pentru verificarea rezultatelor, cu insistare pe deprinderile și abilitățile de aplicare a cunoștințelor, ca și pe aspectele de bază;
- ✓ pentru jocuri, care să dezvolte gândirea strategică.

Avantajele calculatorului, ca tablă școlară, rezidă în caracterul interactiv al sistemului informatic, care permite modificări de grafică, rearanjări după diferite criterii, se pot reda fazele proceselor, se scot în evidență zonele de interes cu caractere diferite de scriere, prin modificări de culoare, cu flashuri etc., toate acestea cu multiple calități pedagogice.

Calculatorul permite modelarea unor fenomene fizice cu durata reală foarte mare sau foarte rapide, sau care au loc în condiții dificil de realizat.

Deși calculatorul poate simula eficient experimente, el nu trebuie să substituie lucrările de laborator, deoarece numai în laborator elevii manevrează obiecte și își formează deprinderile corespunzătoare, manevrarea imaginilor pe display servind doar la înțelegerea mai corectă a unor elemente ale realității fizice.

II. Fizica și multimedia

Metodele tradiționale de educare nu mai furnizează profesorilor aptitudinile necesare pentru a-i învăța pe elevi cum să supraviețuiască economic pe piața muncii în ziua de azi. Profesorii trebuie să-i învețe pe elevi să aplice strategii pentru rezolvarea problemelor și să folosească mijloacele adecvate pentru a învăța, colabora și comunica. Profesorii trebuie să fie pregătiți să informeze elevii în legătură cu avantajele pe care le deține tehnologia ca element al strategiei didactice.

Școlile și sălile de clasă, atât cele reale, cât și cele virtuale, trebuie să aibă profesori care să fie echipați cu resurse tehnologice, talent și îndemnare și care să-i poată determina pe elevi să învețe efectiv conținutul materiei, incluzând, în același timp, concepte tehnologice și aptitudini. Legăturile cu lumea reală, sursele primare de informare și mijloacele sofisticate de adunare a datelor sunt doar câteva dintre resursele care permit profesorilor să furnizeze oportunități inimaginabile pentru înțelegerea conceptuală.

În tabelul 1 sunt reprezentate abordările tradiționale legate de învățare și strategiile corespunzătoare adesea asociate cu medii noi de învățare pentru elevi. Aceste noi medii de învățare trebuie create prin programele de pregătire a profesorilor și prin adaptarea noilor strategii de învățare.

Tabelul 1

Metodele tradiționale de învățare	Metodele noi de învățare
Instruirea bazată pe profesor	Instruirea centrată pe elev
Stimularea unilaterală	Stimularea multilaterală
Progresul pe o singură cale	Progresul pe mai multe căi
Un singur mediu	Mai multe medii (multimedia)
Munca individuală	Munca în echipă
Furnizarea de informații	Schimbul de informații
Învățarea pasivă	Învățarea activă (bazată pe explorare)
Învățarea bazată pe cunoaștere	Învățarea bazată pe gândire și luare de decizii

III. Modalități de utilizare a calculatorului în cadrul lecției de fizică

Marele avantaj al calculatorului la lecția de fizică este prelucrarea statistică rapidă și după criterii diferite a diverselor rezultate și date care intervin în experimente sau probleme; accesul rapid la anumite date și reordonarea lor sintetică după diverse necesități, ca și suprapunerea unor efecte, prezentarea simultană a situației fizice din sistemul de referință al laboratorului sau din cel al centrului de masă al sistemului fizic analizat, suplimentarea informației cu detalii, la cerere, actualizarea rapidă a unor date cu ilustrații necesare etc. constituie o gamă largă de facilități cu mare încărcătură didactică, ce situează calculatorul pe primul loc printre mijloacele de învățământ la fizică.

În activitatea cu elevii, pentru învățarea interactivă a fizicii, computerul poate fi folosit pentru:

a) **Modelarea unor fenomene fizice** – pot fi fenomene fizice cu durată reală foarte mare sau foarte mică sau care au loc în condiții dificil de realizat. Modelarea permite ca aplicația să ofere rezultate în timp real.

b) **Simularea executării în timp real a unor lucrări de laborator** – pot fi acele lucrări care în condiții obișnuite, nu pot fi realizate din motiv că:

- fenomenele decurg foarte repede sau foarte încet;
- dimensiunile spațiului în care are loc fenomenul fizic sunt foarte mari sau foarte mici;
- tehnica securității nu permite realizarea experimentului în condițiile unui laborator școlar (radiații, substanțe toxice);
- lipsește aparatura necesară – laboratorul nu dispune de o dotare corespunzătoare efectuării unui anumit tip de experiențe.

Folosirea computerului are avantajul „efectuării” frontale a lucrării de laborator prin multiplicarea rapidă, pe un număr nelimitat de calculatoare, a lucrării și parcurgerea secvențelor de către utilizator în ritm propriu. Scopul simulării lucrărilor de laborator nu este înlocuirea în totalitate a experiențelor reale (numai unele experiențe, în condițiile prezentate anterior), uneori este eficientă rularea programului în paralel cu desfășurarea lucrării de laborator pentru a se putea face o comparație sugestivă între model și fenomenul fizic. Se poate implementa un algoritm de instruire bazată pe modelare, experiment direct și evaluare continuă.

c) **Prelucrarea datelor experimentale** – activitate care constă în calculul numeric al valorilor unor mărimi fizice și reprezentări grafice.

Profesorii de fizică, preocupați să abordeze noi tehnologii de instruire, printre care și fizica asistată de calculator, pot învăța să scrie și ei programe simple pentru a fi implementate în lecție sau, în postură de utilizator, pot achiziționa programe scrise de alții.

Instruirea asistată de calculator asigură atât pentru profesor, cât și pentru elev:

- posibilitatea individualizării procesului de instruire;
- personalizarea actului învățării;
- parcurgerea secvențelor de instruire de către elev în ritm propriu;
- eliminarea timpilor morți în cadrul lecției;
- controlul activității desfășurate de profesor;
- învățarea interactivă a fizicii;
- creșterea motivației și a interesului elevului pentru studiul fizicii.

Impactul informaticii asupra elevului este cu atât mai mare, cu cât se renunță la informația scrisă și publicată în favoarea celei obținute instantaneu, de actualitate, calitativ și cantitativ superioară celei scrise.

Bibliografie:

1. Amabile, T.M., *Creativitatea ca mod de viață*. Ghid pentru părinți și profesori, București, Știință & Tehnică, 1997.
2. Ionescu, Miron; Radu, Ioan, *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2001.
3. Landau, E., *Psihologia creativității*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1979.
4. Stoica A., *Creativitatea elevilor. Posibilități de cunoaștere și educare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
5. *Programele de fizică pentru clasele a IX-a și a X-a, aprobată prin Ordinul Ministrului, Nr. 3458/09.08.2004*

INFLUENȚA EFORTULUI FIZIC ASUPRA INIMII LA STUDENȚII HIPERTENSIVI

Alexandru MORARI, lect. sup. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: *Physical effort, in other words, physical exercises play an important role in enhancing cardiovascular health of the students from special-care groups. Young people, who are involved in performing a high volume of physical activity, generally have better cardiovascular health condition than the sedentary persons. This is due to the protective effects of the physical effort on the vascular walls. Therefore, the risk of atherosclerosis decreases.*

Key-words: *student, physical effort, special-care group, cardiovascular health, physical exercises.*

La etapa actuală tot mai des se observă fenomenul înrăutățirii stării sănătății tinerei generații atât în republica Moldova, cât și în întreaga lume. Multiplele probleme sociale, cum ar fi ritmul accelerat de viață, sărăcia, migrația sporită, investițiile insuficiente în sectorul social (îndeosebi în educație, cultură, sport), accesul redus la o educație de calitate și la serviciile medicale, iresponsabilitatea tinerilor față de propria sănătate, sexul prematur și neprotejat, consumul drogurilor, fumatul, abuzul de alcool etc., afectează sănătatea și potențialul de dezvoltare a tinerilor din R. Moldova.

Anual, la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, aproape 100% de candidați în studenți la înmatriculare prezintă certificate medicale, care confirmă că sînt sănătoși, iar pe parcursul lunii septembrie circa 15-20% prezintă certificate cu solicitarea de a fi transferați în grupele special-medicinale, sau eliberați complet de la orele de educație fizică.

La fiecare facultate, aproximativ 40-50 studenți frecventează orele de educație fizică în grupele special-medicinale.

Din bolile pe care le suportă acești studenți, un număr impunător de studenți suferă de boli ale aparatului cardiovascular. Un rol deosebit în consolidarea stării de sănătate cardiovasculară a studenților îl are efortul fizic. S-a observat că tinerii care sînt implicați în depunerea unui volum crescut de muncă fizică au în general o stare de sănătate cardiovasculară mai bună decît persoanele sedentare. Acest lucru se datorează în mare parte efectelor protectoare ale efortului fizic asupra peretelui vascular împotriva unor factori de risc aterosclerotici.

Activitatea fizică efectuată susținut, în medie, timp de 3-4 ani de studii la Universitare, dar și pe parcursul întregii vieți, are următoarele consecințe benefice asupra aparatului cardiovascular: scade volumul de muncă al inimii și îi îmbunătățește metabolismul energetic; reduce valorile tensiunii arteriale; micșorează concentrația lipidelor plasmatică cu rol eterogen deosebit de marcant; scade capacitatea de coagulare a sîngelui, împiedicînd astfel fenomenele obstructive arteriale; reduce concentrația plasmatică a unor hormoni, ca insulina și catecolaminele, a căror secreție în exces alterează integritatea cardiovasculară; stimulează dezvoltarea circulației colaterale la nivelul arterelor coronare sclerozate, favorizînd, în acest fel, hrănirea fără deficiențe a mușchiului cardiac; îmbunătățește performanțele contractile ale inimii, reduce gradul de ateroscleroză de la nivelul arterelor periferice, împiedicînd totodată avansarea galopantă a acestui proces degenerativ vascular; ameliorează gradul de toleranță la efort a individului; reduce necesarul de medicamente folosite în terapie cardiovasculară/ antihipertensive, vasodilatatoare periferice etc., mărește gradul de independență de mișcare a individului și-i sporește dorința de viață.

Din aceste considerente, practicarea exercițiilor fizice în mod constant constituie una dintre cele mai eficiente căi spre obținerea unei stări de sănătate mai bună a aparatului cardiovascular. Problemele legate de menținerea unei activități optime a acestuia pe o perioadă cît mai lungă de timp, reprezintă de fapt problemele propriului nostru viitor. Și acest lucru se poate realiza numai printr-o păstrare a calităților pozitive cardiovasculare cu care ne-a înzestrat natura. „A vindeca a fost victoria de ieri, a preveni trebuie să fie cea de mîine” afirma, pe bună dreptate, reputatul om de știință DAYANT. Și, într-adevăr, exercițiul fizic este unul dintre factorii profilactici cel mai larg întrebunțat în ultimele decenii în stoparea creșterii nemiloase a mortalității prin afecțiuni cardiovasculare.

Cu părere de rău, o bună parte din studenții distribuiți în grupele special-medicinale (în urma unui control medical, efectuat la Universitate pentru anul I la începutul lunii septembrie), au o atitudine negativă în privința practicării exercițiilor fizice. Majoritatea din ei, în gimnazii, licee, colegii n-au frecventat orele de educație fizică. Cauze sînt mai multe – atât subiective, cît și obiective.

Lectorii care promovează ore în grupele special-medicinale au o mare responsabilitate în motivarea studenților care suferă de boli, de-a practica exercițiile fizice atît la ore, cît și în afara orelor de curs. Lectorii aplică diferite metode de motivație și anume promovarea orelor teoretice; convorbiri de-a duce un mod de viață sănătos; însărcinări pentru acasă de-a practica individual unele exerciții fizice; aplicarea unor teste-control; întîlniri cu medicii specialiști; organizarea Conferințelor metodice-științifice studențești etc.

Una din sarcinile principale a lectorului de-a promova ora de educație fizică în grupele special-medicinale este ca ora să fie interesantă, cu emoții pozitive, de dorit și cu acompaniament muzical, cu inventar sportiv modern și adecvat.

Prin **hipertensiune arterială** se subînțelege creșterea peste valorile normale a presiunii sîngelui arterial. Valorile normale a tensiunii arteriale sînt: 100-140 mm Hg pentru tensiune arterială sistolică și 60-90 mm Hg pentru tensiune arterială diastolică.

Limitele fiziologice maxime ale tensiunii arteriale se apreciază a fi pentru cei pînă la 40 de ani mai mică de 140/90 mm Hg; pînă la 60 de ani sub 150/90 mm Hg; iar peste 60 de ani – sub 160/90 mm Hg.

Prevenirea și combaterea hipertensiunii arteriale, cuprinde un program complex de măsuri igienico-dietice și medicamentoase. Este dovedit faptul că hipertensivii care urmează un tratament corect, sînt mai puțini expuși la complicații grave cerebrale sau renale și la un infarct miocardic.

Totodată, pacientul trebuie să ducă o viață normală, fără excese, să își supravegheze alimentația, să evite grăsimile și mai ales sarea, să nu fumeze, să nu consume alcool, să evite îngrășarea, să urmeze cu strictețe tratamentul medicamentos. Munca ordonată, alimentația rațională, igiena dietetică, desfășurarea în timpul liber a unor activități fizice sînt cîteva din căile pe care putem preveni, în bună măsură, apariția hipertensiunii și a complicațiilor sale.

Exercitînd unele afecțiuni invalidante asociate hipertensiunii, activitatea fizică sistematică și consecventă la orele de educație fizică nu trebuie să lipsească și pe parcursul întregii vieți a hipertensivilor.

Practicarea intensivă a exercițiilor fizice nu se realizează direct la prima oră, ci se face în mod progresiv, pe parcursul mai multor ore, în funcție de gradul de toleranță individuală la efort. Pe măsură ce gradul de pregătire fizică o permite, se pot asocia scurte perioade de alergări, care grăbesc intervenția mecanismelor hipotensoare. În afara plimbărilor și a joggingului, hipertensivii cu valori moderate de presiuni sangvine pot beneficia și de alte activități sportive. Ele sînt selecționate din rîndul exercițiilor fizice dinamice: ciclism, înot lejer, tenis de cîmp /dublu/, volei, baschet etc. Modul și durata efectuării exercițiilor fizice se face sub stricta îndrumare a medicului de specialitate și a lectorului de educația fizică.

Dacă din anumite motive mișcarea la aer liber sau practicarea anumitor sporturi nu se poate realiza, se recurge la gimnastica la domiciliu sau în săli sportive. Sînt contraindicate exercițiile fizice de intensitate crescută și care necesită o durată mai mare de execuție. La sfîrșitul programului de pregătire fizică se poate face masaj utilizînd manevre calmante de netezire și fricțiuni, pentru a influența în sens vasodilatator de rezistența vasculă din zonele respective. Este foarte important ca efortul să se desfășoare într-un climat de liniște fără ca studenții să fie expuși influențelor multiple ale mediului ambiant. În continuare, se prezintă o serie de exerciții accesibile și eficiente:

1. Sînd depărtat: ducerea brațelor prin înainte lateral și cu inspirație prelungită. Revenire la poziția inițială cu expirație. Exercițiul se execută lent, de cel puțin 12 ori.
2. Sînd depărtat cu minile pe șolduri: rotația brațului sîng într-un sens și în altul, apoi a brațului drept. Se execută lent, de 8-10 ori în fiecare sens, cu pauze de odihnă. Atenția trebuie concentrată asupra relaxării generale, evitîndu-se rememorarea episoadelor tensionale din viața cotidiană.
3. Sînd cu minile pe șolduri: genuflexiune lentă menționînd spatele drept și revenire în poziția ortostatică. Se fac 6-8 genuflexiuni ușoare, cu pauze de odihnă.
4. Sînd depărtat cu minile pe șolduri: rotația umerilor din înainte spre înapoi, cîte 6-8 în fiecare sens. Tot din aceeași poziție se răsucește trunchiul spre stînga și se inspiră profund. Revenirea se face simultan cu expirație. Se repetă și spre dreapta. Se recomandă cîte 6-8 răsuciri în fiecare sens.
5. Sînd depărtat cu brațele întinse lateral: rotări de brațe din ce în ce mai ample, înainte și înapoi, cu îndoirea și întinderea ușoară a genunchilor. Exercițiul se repetă de 8 ori în ambele sensuri.
6. Sînd ușor depărtat, brațele întinse oblic înainte: piciorul sîng, cît se poate de întins, se ridică înainte pînă ce atinge cu vîrful palma dreaptă și revenire la poziția de repaus. Același exercițiu se face și cu piciorul drept. Mișcările se repetă de 6-8 ori. Exercițiul se adresează persoanelor tinere sau antrenate, a căror elasticitate articulară permite acestor mișcări. Dacă ele nu pot fi făcute după mai multe repetări succesive, din cauza unor afecțiuni osteoarticulare la nivelul articulației șoldului, genunchiului sau coloanei lombare, se renunță la exercițiu, continuîndu-se alte tipuri de activități fizice, care pot fi realizate de către student. În caz

contrar, suprasolicitarea organismului din dorința de a duce pînă la capăt efectuarea exercițiului, cresc valorile tensiunii arteriale, agravînd fondul hipertensiv.

7. Un alt exercițiu cu efect hipotensor este reprezentat de următoarele mișcări: ducerea brațelor lateral din stînd simultan cu îndoirea genunchiului stîng la 90° și cu ridicarea pe vîrfurile piciorului drept. Aceste mișcări se asociază unei inspirații profunde. Revenirea se face cu expirație. Același exercițiu și cu piciorul drept. Se execută de 5-6 ori cu fiecare picior.
8. Stînd cu mîinile pe șolduri. Balansarea piciorului stîng înainte și înapoi, din ce în ce mai amplu. Aceleași mișcări și cu piciorul drept. Se repetă de 8 ori cu fiecare picior. În continuare se ridică brațele întinse înainte și se efectuează rotarea amplă a brațului stîng, odată cu îndoirea ușoară a genunchilor și întinderea lor. Aceleași mișcări și cu brațul drept. Se repetă de 8 ori cu fiecare braț.
9. Stînd: răsucirea trunchiului spre stînga, ducînd mîinile la ceafă. Simultan se face un pas mic cu piciorul stîng și se mută greutatea pe piciorul din față. Mișcările se asociază cu inspirații profunde. Revenire la poziția de repaus. Același exercițiu cu răsucirea trunchiului spre dreapta și pășirea cu piciorul drept. Se repetă de 8 ori cu fiecare picior.
10. Culcat pe spate pe un plan înclinat, cu genunchii îndoiți și tălpile sprijinite: se ridică trunchiul la poziția verticală șezînd, odată cu ducerea brațelor prin înainte în sus și cu întinderea picioarelor. Mișcările se execută în timpul inspirației. Revenirea în repaus se face cu expirație. Exercițiul se repetă de 8-10 ori.
11. Șezînd cu genunchii întinși, trunchiul înclinat înapoi, cu sprijin pe coate și antebrațe: se îndoie piciorul stîng și se întinde oblic în sus, apoi este coborît pe planul de sprijin. Același exercițiu cu piciorul drept. Se repetă de 6-8 ori cu fiecare picior.

În afara acestor exerciții efectuate din stînd se pot realiza mișcări ușoare și în timpul mersului. Mers cu mîinile pe șolduri și cu ridicări alternative pe vîrfuri, cu coborîrea pe călcîie, timp de 2 min.; mers ușor, relaxat, cu scuturarea mîinilor și picioarelor și cu respirație profundă. Rezultate remarcabile în reducerea hipertensiunii arteriale s-au obținut și prin practicarea unor exerciții respiratorii. Mișcările respiratorii se îndeplinesc din pozițiile culcat, șezînd și în picioare.

Trebuie subliniat, că după fiecare exercițiu este necesară o pauză de 30-45 sec., perioada în care se pot face exerciții respiratorii sau de relaxare. Din timp în timp se recomandă de controlat tensiunea și pulsul. Influența efortului fizic asupra corpului este variabilă, depinzînd de starea de sănătate a inimii și a vaselor sangvine. În general, cînd la nivelul acestora există deja fenomene generative ireversibile, avansate, utilizarea mișcării fizice ca mijloc de ameliorare a stării de sănătate devine prudentă, iar uneori, în cazurile severe, chiar periculoasă. În mod foarte plastic, scriitorul român D. Botez făcea referitor la aceasta, următoarea remarcă: *Ce tragic și inutil e regretul intelectualului sedentar și comod, cînd la o anumită vîrstă începe a simți scleroza și cînd, voind să recupereze timpul ireversibil, încearcă prea tîrziu să practice cît de cît sport. În același sens, am putea interpreta și celebra reflexie a lui N. Iorga, care spunea că: Pierzi în viață ani și la moarte cerșești o clipă.*

Din aceste considerente, practicarea sistematică și consecventă a exercițiilor fizice trebuie să fie o condiție a desfășurării vieții noastre.

Bibliografie:

1. MOGOS, V. *Inima și efortul fizic*. București, Editura Babel, 1990.
2. VASILIEV, V.; DEȘIN, D. *Vracebnii controli i lecebnaia fizicescaia cultura*, Moscova, Editura FIS, 1968.
3. *Revista 24 ore*, suplimentar Nr. 56, 13 decembrie 1996.

EVOLUȚIA FORMELOR DE ATAC ÎN JOCUL DE VOLEI

Roman BUTNARU, lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: *During the collision, the trunk flexion runs a great energy, palm strong attack hits the ball, while the elbow rises between the two points of the lever-ball shoulder formats. The ball collides with a larger surface of the palm, with the fingers spread in a slight flexion, which outside of bumping through various twisting movements of the wrist or whole arm, its print allows the desired flight direction.*

Key-words: *sports, volleyball players, technical, blow, attack, ball.*

Fără a minimaliza celelalte discipline sportive, se poate afirma cu certitudine că voleiul este un joc tehnic, la cel mai înalt grad. Spre deosebire de celelalte jocuri sportive, care presupun alergare, săritură, aruncare și prindere, păstrarea mingii pentru un timp cât mai mic de către un sportiv, și în care se poate trece direct la joc cu începătorii, în volei este obligatorie o pregătire inițială corespunzătoare. Jocul de volei constituie o parte importantă a activității sportive. El reprezintă o formă de manifestare a exercițiului fizic, avînd o valoare educativă deosebită. Caracterul formativ se datorește faptului că practicarea jocului colectiv realizează cumulativ influențe și efecte pozitive sanotroifice ale sportului și exercițiului fizic, în general, cu influențe și efecte educative remarcabile.

Scopul principal al jocului de volei este ca jucătorii unei echipe să reușească trimiterea mingii peste plasă, în terenul de joc advers, în așa fel încît adversarii să nu o mai poată trimite înapoi. Ținînd seama de condițiile de mai sus, mijlocul principal prin care se poate realiza acest lucru este lovitura de atac. Lovitura de atac este un element tehnic care se învață și se perfecționează după o perioadă mai lungă de timp de la începerea pregătirii, fiind legată de calitățile fizice specifice și de particularitățile jucătorului. Constituie în același timp și cel mai complex element în procesul de instruire și antrenament. Datorită acestui lucru, va trebui să se țină seama de părțile sale componente, procesul de învățare și perfecționare fiind legat direct de acestea. Pentru a evita demobilizarea începătorilor, elementul fiind greu de realizat în joc, este indicat ca profesorul sau antrenorul să găsească cele mai eficiente mijloace de pregătire și stimulare. Atacul poate fi executat din prima lovitură, atunci cînd mingea vine direct de la adversar, peste fileu, bună de atac; din a doua lovitură din primul pas sau pas direct și din a treia lovitură de cele mai multe ori. Toate procedeele de atac se pot executa: fără elan, de pe loc și cu elan. Privind sub aspectul mișcărilor necesare executării loviturii de atac, deosebim mai multe componente: elanul, bătaia, zborul, lovirea mingii și aterizarea.

Elanul. Elanul reprezintă avîntul pentru executarea loviturii de atac și constă într-o succesiune de 1 pînă la 5 pași alergători. El începe din poziția fundamentală de bază. La un elan de 1-3-5 pași, înaintarea începe pe piciorul opus brațului de atac. La un elan de 2-4 pași, înaintarea începe cu piciorul corespunzător brațului îndemînic. Elanul trebuie făcut perpendicular sau puțin oblic față de fileu, uniform accelerat și cît mai energetic.

Bătaia. Bătaia este contactul pe care picioarele îl fac cu solul pentru realizarea desprinderii și înălțării întregului corp pe verticală. Bătaia poate fi realizată pe unul sau pe ambele picioare. Ultimul pas al elanului cu piciorul drept este puțin mai mare decît ceilalți și foarte energetic, avînd ca rol în prima fază de a opri viteza de înaintare, primul contact cu solul se face pe călcîi. În acest moment, centrul de greutate este înapoi, brațele se duc în jos și mult înapoi pe lîngă trunchi, trunchiul este ușor aplecat înainte. Prin flexia genunchiului piciorului de sprijin și rulara lui pe talpă, centrul de greutate se deplasează înainte, moment în care piciorul din urmă, stîngul, se duce lîngă piciorul din față, la o jumătate de talpă sau cel mai mult de o talpă înaintea primului, luînd contact cu solul pe toată talpa (denumită bătaie prin pășire). În acest moment se accentuează și mai mult flexia ambilor genunchi și aplecarea trunchiului în față, centrul de greutate coboară mult. În continuare, se realizează extensia energetică a articulațiilor, rulara pe vîrfurile ambelor picioare, după care urmează desprinderea în sus, pe verticală.

A doua variantă, folosită de marea majoritate a jucătorilor, este bătaia precedată de un pas sărit care, de fapt, este cea mai corespunzătoare și eficientă în majoritatea loviturilor de atac. Execuția unui jucător dreptaci: ultimul pas al elanului se execută pe piciorul stîng, care face o bătaie asemănătoare pasului sărit, puțin în sus și spre înainte, aterizarea realizîndu-se odată cu frînarea elanului, succesiv, pe călcîiele picioarelor, alternativ, drept-stîng, urmînd rulara talpă, vîrf și înălțarea pe verticală. De reținut este că primul contact cu solul se face pe piciorul drept, ușor răsucit spre exterior, cu glezna blocată, centrul de greutate rămînînd în urma piciorului de sprijin. Odată cu revenirea trunchiului la verticală, piciorul de sprijin execută o flexie mai accentuată, preluînd toată greutatea corpului. Piciorul pendulînd, stîngul, în aceeași flexie, depășește cu o jumătate de talpă, sau chiar cu o talpă, piciorul de sprijin, rulînd concomitent cu celălalt, călcîi-talpă-vîrf, echilibrînd greutatea corpului pe ambele picioare și transformînd viteza de înaintare pe orizontală în viteza de înălțare pe verticală, urmînd celelalte componente ale loviturii de atac. Deci, ultimul impuls pe sol este realizat de piciorul opus brațului de lovire, favorizînd

o înălțare și o poziționare corespunzătoare față de fileu și înlăturînd o serie de mișcări nefirești (răsuciri) ale trunchiului executate suplimentar, pentru lovirea mingii.

Zborul. Zborul se realizează prin întinderea energetică a articulațiilor picioarelor și este mult ajutat de mișcarea puternică și rapidă a brațelor, dinapoi – înainte – sus deasupra capului, ușor flexate din articulația cotelor. În continuare, brațul de lovire se duce mai mult în sus și înapoi, odata cu extensia ușoară a trunchiului și răsucirea lui spre partea brațului îndemînat. În timpul zborului, picioarele flexîndu-se ușor din articulația genunchilor favorizează ridicarea (înălțarea) întregului corp pe verticală și menținerea unui echilibru favorabil. Cînd trăgătorul se găsește în punctul maxim al înălțării, începe executarea următoarei componente, lovirea mingii.

Lovirea mingii. Mînea trebuie lovită deasupra fileului, contactul cu mînea făcîndu-se scurt și rapid. Puțin timp înainte lovirii, sau aproape concomitent cu lovirea mingii, brațul neîndemînat, flexat din articulația cotului, execută o tracțiune puternică de sus în jos și puțin lateral pe lîngă corp, ajutînd în acest fel ca mișcarea de revenire a trunchiului spre înainte să se facă mult mai energetic, iar forța de lovire a mingii să crească. În drumul său pentru lovirea mingii, brațul îndemînat este întins sau ușor flexat din articulația cotului. În timpul lovirii, trunchiul execută o flexie energetică pe bazin, palma brațului de atac lovește puternic mînea, în timp ce cotul se ridică, între cele două puncte ale pîrghiei formate de umăr-mînea. Mînea se lovește cu o suprafață cît mai mare a palmei, avînd degetele desfăcute într-o ușoară flexie, care în afară de lovire, prin diferite mișcări de răsucire a articulației pumnului sau a întregului braț, imprimă acesteia direcția de zbor dorită.

Aterizarea. Contactul cu solul se face succesiv: vîrf, talpă, călcîi, pe ambele picioare odată, apropiate sau ușor depărtate. În momentul contactului complet cu solul, articulațiile picioarelor se flexează ușor, făcînd ca aterizarea să fie cît mai elastică, însoțită în același timp de o flexie ușoară a trunchiului pe bazin. Brațele cad relaxat pe lîngă trunchi, jucătorul luînd imediat poziția fundamentală de bază, intrînd în acest fel mai repede în joc.

Bibliografie:

1. BALAIS, F.; PACURARU, A., *Volei – de la selecție la performanță*, Galați, Editura Academică, 1997.
2. PACURARU, A., *Volei – tehnica și tactica*, Galați, Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2002.

ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA COMPETIȚIEI LA TENISUL DE MASĂ PENTRU STUDENȚII INSTITUȚIEI SUPERIOARE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Ion FOCȘA, *asist. univ.*,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: *Organization and development of ping-pong competition is a hard process of long duration, because different public administration are involved in its organization; also, its development requires passing through many stages, each of them has their own rules.*

Key-words: *student, physical effort, physical exercises.*

Organizarea

Competiția este organizată de Ministerul Tineretului și Sportului, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, Ministerul Administrației și Internelor, Comitetul Olimpic și Federația Tenisului de masă și este rezervată Studenților instituțiilor superioare de învățămînt.

Condițiile de participare

Au drept de participare toți studenții secției de zi, iar înscrierea și participarea în competiție se va face pe baza următoarelor documente:

- Tabel nominal care să cuprindă denumirea structurii universitare, numele și prenumele jucătorilor, data nașterii (ziua, luna, anul), facultatea, anul, numărul carnetului, semnătura și ștampila conducătorului unității universitare;
- Viza medicală care va fi aplicată pe tabel de către un cadru medical avizat;
- Jucătorii nu se pot transfera de la o structură universitară la alta după începerea competiției.

Atenție: Lipsa unuia dintre acte conduce, după caz, la eliminarea din competiție a echipei sau a jucătorului.

Comisia de Organizare va valida dreptul de participare din punct de vedere al actelor în cadrul ședinței tehnice organizate în preziua jocurilor.

Sistem de desfășurare

La etapa preuniversitate se vor organiza concursuri individuale și pe echipe. La etapa pe zonă vor participa primele 2 echipe (fete, băieți) clasate la etapa universitate. Se vor desfășura calificări în grupe de 4 echipe. Locul I din Grupe va juca sistem turneu pentru locul I-IV, locul II din grupe va juca pentru V-VIII.

Grupele de calificare vor fi stabilite la ședința tehnică prin tragere la sorți. Echipa va fi formată din 2 sportivi(e) și se va juca sistem corbillon (a-x; b-y; dublu; a-y; b-x). Câștigătoare va fi echipa care va obține prima trei victorii din cinci. Se vor juca meciuri sistem 2 din 3 seturi. Setul va fi câștigat de cel care va ajunge primul la 11. În situația în care se ajunge la scorul de la 10 la 10, câștigătorul va avea nevoie de o diferență de 2 puncte pentru a fi declarat câștigător al setului (Exemplu: 12-10; 12-11 etc.)

În cazul în care mai multe echipe se vor afla la egalitate, departajarea se va face în funcție de victoriile dintre ele. Dacă egalitatea persistă, se va lua în considerare meci-averajul și punct-averajul prin împărțire.

Mesajele de joc: vor fi ca dimensiuni și suprafața de joc cu cele omologate de către Regulamentul Internațional.

Paletele: vor respecta regulamentul internațional, având culori diferite pe cele două părți (roșu și negru).

Definiții

- „un joc” este perioada când mingea este jucată;
- mingea este în joc din momentul în care, pentru executarea serviciului se află staționară în palma întinsă a mâinii libere, este proiectată pentru serviciu și până în momentul când ea a atins orice altceva în afara suprafeței de joc, a fileului sau accesoriilor acestuia, a paletii ținută în mâna paletii, sau mâna paletii sub încheietura acesteia, sau când schimbul s-a terminat printr-o decizie de rejucare, sau prin acordarea punctului;
- joc anulat, joc în care jocul nu este înregistrat;
- un punct, jocul în care rezultatul este înregistrat;
- mâna paletii, este mâna care ține paleta;
- un jucător lovește mingea dacă o atinge cu paleta ținută în mână sau cu mâna paletii, dedesubtul încheieturii;
- un jucător obstrucționează mingea dacă el sau orice poartă sau îmbracă, atinge mingea fără ca aceasta să fi trecut peste suprafața sa de joc, sau linia ei de fund, fără să o fi atins, cu toate că ultima oară a fost atinsă de oponentul său;
- jucătorul la serviciu este cel care trebuie să lovească primul mingea în joc;
- jucătorul la primire este cel care va lovi al doilea mingea în joc;
- arbitrul este persoana desemnată să conducă și să controleze un meci;
- termenul de „poartă sau are asupra sa” se referă la orice a purtat sau a avut un jucător asupra sa, de la începutul jocului cu excepția mingii;
- mingea este considerată drept bună, dacă trece pe dedesubtul sau în afara proiecției
- fileului în afara mesei, sau dacă la returnare este lovită după ce a fost lovită înapoi, peste fileu, ca urmare a efectului imprimat;
- linia de fund va fi privită ca o linie extinzându-se nedefinit, în ambele direcții.

Un bun serviciu

- serviciul trebuie să înceapă cu mingea așezată liber și staționară în palma deschisă a mâinii libere a jucătorului la serviciu;
- jucătorul la serviciu va trebui să proiecteze mingea în sus, pe verticală, fără a-i imprima nici un efect, în așa fel încât să se înalțe cel puțin 16 cm. după ce a părăsit palma mâinii libere și o va lovi, în cădere, fără ca mingea să atingă ceva înainte de a fi lovită;
- în timpul căderii mingii jucătorul la serviciu o va lovi în așa fel, încât aceasta va atinge întâi partea sa de masă și apoi, trecând peste sau în jurul fileului va atinge jumătatea de masă a primitivului; în meciul de dublu, mingea va lovi jumătatea din dreapta a celui care servește, cât și a celui care primește;

- de la startul serviciului până când va fi lovită, mingea va trebui să se afle deasupra suprafeței de joc și în spatele liniei de fund a mesei și nu va fi ascunsă vederii primitorului cu nici o parte a corpului sau a îmbrăcăminteii jucătorului la serviciu sau partenerul de joc în cazul unui joc de dublu;
- este responsabilitatea jucătorului la serviciu să execute serviciul de așa natură, încât arbitrul să poată vedea că sunt respectate regulile executării unui serviciu corect;
- dacă arbitrul se îndoiește de corectitudinea serviciului, el poate la prima abatere să avertizeze jucătorul la serviciu fără a acorda punctul adversarului;
- dacă, în timpul meciului, arbitrul are dubii în ceea ce privește corectitudinea serviciului, el poate, pentru același motiv sau altul să acorde punctul primitorului;
- în momentul în care greșala de serviciu este clară, nu se va acorda nici un avertisment și se va acorda punct pentru primitor;
- în mod excepțional, arbitrul poate diminua din strictețea regulilor de executare a unui bun serviciu, dacă un jucător nu le poate respecta din cauza unor probleme fizice.

Un bun retur

- mingea, după ce a fost bine servită sau bine returnată, va fi lovită în așa fel încât să treacă peste fileu sau împrejurul acestuia, lovind terenul adversarului, fie direct, fie după ce a atins plasa.

Ordinea jocului

- în meciurile de simplu, jucătorul trebuie să efectueze un bun serviciu, apoi jucătorul la primire un bun retur, apoi alternativ, vor executa returnări bune;
- în jocul de dublu, jucătorul la serviciu, trebuie să efectueze un bun serviciu, apoi adversarul său, un bun retur; partenerul jucătorului la serviciu trebuie să efectueze un bun retur, iar partenerul jucătorului la primire să returneze și el bine, apoi fiecare jucător în această ordine, trebuie să efectueze returnări bune.

Repetarea schimbului de mingi

Jocul trebuie repetat:

- dacă, la serviciu, mingea trece peste sau împrejurul ansamblului fileului atingându-l, cu condiția ca serviciul să fi fost bine executat, sau dacă mingea a fost obstrucționată de primitor sau partenerul său;
- atunci când la efectuarea serviciului, după părerea arbitrilor, jucătorul sau perechea la primire nu sunt pregătiți pentru răspuns, cu condiția ca nici unul să nu încerce să lovească mingea;
- dacă, la aprecierea arbitrilor, efectuarea unui bun serviciu sau unui bun retur nu se supune regulamentului din cauze independente de controlul jucătorului;
- atunci când jocul este oprit de arbitru.

Jocul mai poate fi oprit:

- pentru a îndrepta o eroare de serviciu, primire sau alegere a terenului;
- pentru a avertiza sau penaliza un jucător;
- deoarece, după părerea arbitrilor, condițiile de joc sunt tulburate de fenomene capabile să afecteze buna desfășurare a partidei.

Punctul

Dacă jocul nu este oprit, un punct se pierde:

- când se ratează serviciul;
- când se ratează returul;
- la executarea unui serviciu bun sau a unui retur bun, mingea atinge orice altceva cu excepția fileului și a accesoriilor;
- dacă mingea trece dincolo de linia de fund a jucătorului fără a atinge terenul acestuia după ce a fost lovită de adversar;
- când unul din jucători obstrucționează mingea;
- dacă mingea a fost lovită de două ori consecutiv;
- dacă mâna liberă a jucătorului atinge suprafața de joc, în timp ce mingea este în joc;
- când, la jocul de dublu, jucătorul care a lovit mingea este în afara ordinei stabilite prin jucătorul la serviciu și prin jucătorul la primire;

Setul

- setul va fi câștigat de jucătorul sau perechea care realizează 11 puncte; dacă ambii jucători sau ambele perechi au realizat 10 puncte, setul va fi câștigat de jucătorul sau perechea care obține în plus două puncte consecutive față de jucătorul sau perechea adversă.

Meciul

- meciul constă prin câștigarea de către unul dintre jucători sau de către una dintre perechi a 3 seturi din 5.

ALEGEREA SERVICIULUI, PRIMIRII SAU TERENULUI

- dreptul de a alege ordinea inițială a serviciului, primirii sau terenului va fi stabilit prin tragere la sorți; câștigătorul poate alege între a servi primul, a primi primul, de a începe pe un anumit teren sau poate oferi adversarului posibilitatea de a alege;
- când un jucător ori o pereche a ales să servească sau să primească sau și-a ales unul dintre terenuri, celălalt jucător sau pereche poate alege orice a rămas;
- după marcarea a două puncte, jucătorul sau perechea care primește va prelua serviciul și se va proceda tot așa, până la terminarea setului sau până când fiecare dintre jucători sau perechi au marcat 10 puncte;
- în primul set al partidei de dublu perechea care are dreptul de a servi prima va stabili care dintre jucătorii la serviciu o va face, urmând ca perechea la primire să stabilească apoi care dintre jucători va primi primul; în setul următor, perechea care a servit prima în primul set va deveni perechea la serviciu;
- la jocul de dublu, la fiecare schimbare de serviciu, jucătorul care a primit anterior va trece la serviciu, iar partenerul celui care a servit devine jucătorul la primire;
- jucătorul sau perechea care servește prima în primul set va trece la primire în setul următor; în ultimul set posibil al jocului de dublu, perechea care urmează a primi mingea schimbă automat ordinea la primire, în momentul când una din perechi marchează 5 puncte;
- jucătorul sau perechea care începe jocul pe un teren, va începe setul următor pe terenul opus, iar în ultimul set posibil al unui meci, jucătorul sau perechea va schimba terenul când unul dintre jucători, s-au una dintre perechi, marchează 5 puncte.

Greșeli la serviciu, primire, schimbarea terenului

- dacă un jucător primește sau servește, fără a fi îndreptățit să o facă, jocul se va întrerupe imediat se s-a descoperit greșeala și va fi reluat cu acei jucători, la serviciu sau la primire, care erau de drept să o facă, după succesiunea stabilită la începutul meciului, iar într-un meci de dublu, în ordinea aleasă de perechea care a servit prima în setul în care s-a descoperit eroarea;
- dacă jucătorii nu și-au schimbat terenurile când ar fi trebuit să o facă, jocul se va întrerupe imediat ce s-a descoperit greșeala și se va relua cu jucătorii în terenul care ar fi trebuit să joace, în concordanță cu succesiunea stabilită la începutul meciului;
- în orice împrejurare, toate punctele marcate înainte de descoperirea greșelii, nu vor fi anulate. 5/5

Desfășurarea meciului

Anunțarea scorului:

- arbitrul anunță scorul imediat ce mingea este afară din joc, la încheierea unui schimb de lovituri sau imediat ce poate face acest lucru;
- la sfârșitul setului, arbitrul principal numește jucătorul (perechea) care a câștigat, punctele obținute și apoi numărul de puncte obținute de jucătorul (perechea) care a pierdut.

Echipamentul de joc:

- meciul se va juca cu una din mingile aleasă la întâmplare de arbitru;
- dacă mingea se sparge în timpul meciului, ea va fi înlocuită cu una din mingiile alese înainte de meci, iar dacă aceasta nu poate fi utilizată, arbitrul va alege alta la întâmplare;
- paleta nu poate fi schimbată pe durata unui meci decât în cazul unei deteriorări accidentale când nu mai poate fi utilizată;

Adaptarea la condițiile de joc:

- se efectuează în decursul a 2 min. care preced începutul meciului, la masa care vor juca, însă nu pot face aceasta în timpul pauzelor de joc normale;

- nu se efectuează schimburi de mingi înainte de reluarea jocului după înlocuirea unei mingi.

Pauze:

Jocul va fi continuu pe toată durata meciului, exceptând cazurile când jucătorul are dreptul la:

- un minut pauză între două seturi succesive ale unui meci;
- folosirea prosopului după fiecare 6 puncte, la startul fiecărui set sau la schimbarea terenului;
- un jucător sau o pereche pot cere un timp de odihnă cu o durată de până la un minut, doar o singură dată pe parcursul unui meci.

Disciplina:

Pentru comportări cu caracter nesportiv: expresii jignitoare la adresa arbitrilor, a adversarului.

- distrugerea cu bună știință a mingii; aruncarea paletelor; lovirea intenționată a mesei cu mâna sau cu piciorul;
- schimbarea paletelor fără permisiunea arbitrilor – duc la acordarea următoarelor sancțiuni:
- avertisment și cartonaș galben;
- o a doua infracțiune în cadrul aceluiași meci duce la acordarea unui punct adversarului;
- o nouă abatere = două puncte adversarului;
- dacă la trei puncte penalizare jucătorul (echipa) continuă să aibă un comportament necorespunzător, arbitrul va opri meciul, excluzând concurentul (echipa) din competiție.

Ținuta de joc

- echipamentul de joc constă dintr-un tricou cu mânecă scurtă, pantalon scurt, șosete și teniși (adidași).

V. Arbitrajul

Competiția este condusă de un director de concurs și un arbitru judecător. Fiecare joc este condus de un arbitru care are autoritate deplină în aplicarea regulamentului de joc. Deciziile arbitrilor cu privire la faptele legate de joc sunt definite. Contestațiile cu privire la joc vor fi adresate unei comisii formate din directorul concursului, arbitru judecător și delegatul județului care organizează competiția. La fiecare etapa se va acorda „CUPA Universităților”, care se va obține prin adăugarea de puncte.

Loc I	echipe	15 puncte	individual	10 puncte
Loc II		12 puncte		8 puncte
Loc III		10 puncte		6 puncte
Loc IV		8 puncte		5 puncte
Loc V		6 puncte		4 puncte
Loc VI		4 puncte		3 puncte
Loc VII		2 puncte		2 puncte
Loc VIII		1 punct		1 punct

În caz de egalitate, trofeul se acordă echipei care ocupă în ordine mai multe locuri 1, 2 sau 3.

Bibliografie:

1. CRĂCIUN, GRIGORE, *Dezvoltarea capacităților coordinative*, Chișinău, Editura Valinex, 2009.
2. CRISTEA, EUGEN, *Tenis*, București, Editura Sport-Turism, 2010.

OBIECTIVELE ȘI CONȚINUTUL PREGĂTIRII BASCHETULUI ÎN LECȚIILE DE EDUCAȚIE FIZICĂ CU STUDENȚII

Vladislav PRODAN, asistent universitar,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: *Basketball is a sport that requires a lot of basic physical qualities of the individual, qualities that overlap each other, making a complex game. Basketball effort is of maximum intensity, alternating with short periods of sub-maximal effort. Basic physical qualities are: skill, speed and strength-speed. These qualities combine in the game, so that the first plan is speed skill, speed and skill under the resistance's force. A basketball player must have skill, speed system, based on strength of both the scapular girdle muscles and lower body muscle. Quality of physical force is used increasingly more in sports and basketball take place under the speed of force (for shooting and the combative defence). Mental qualities are also in the forefront: intelligence, creativity, spontaneity, responsiveness and performance, emotional stability, distributive attention, capacity for analysis and rapid decision.*

Key-words: *basketball, content, lessons, objectives, preparation, students.*

Problematika abordată

Baschetul este un sport care necesită o mulțime de calități fizice de bază din partea individului, calități care se întrepătrund între ele, realizând un joc cu caracter complex. Efortul în baschet este de intensitate maximală, care alternează cu perioade scurte de efort submaximal. Calitățile fizice de bază sînt: îndemînarea, viteza și rezistența-viteză. Aceste calități se combină în timpul jocului, astfel că pe primul plan se află îndemînarea în regim de viteză, viteza în regim de forță și îndemînarea în regim de rezistență.

Un jucător de baschet trebuie să aibă îndemînare în regim de viteză, bazată pe forță atît a musculaturii centurii scapulare, cît și a musculaturii trenului inferior. Calitatea fizică – forța – se impune din ce în ce mai mult în sport, iar la baschet viteza se desfășoară în regim de forță (pentru aruncările la coș, pentru detentă, combativitate în apărare). Calitățile psihice sînt, de asemenea, foarte importante: inteligența, creativitatea, spontaneitatea, viteza de reacție și de execuție, stabilitatea emoțională, atenția distributivă, capacitatea de analiză și decizie rapidă.

Baschetul este un joc sportiv colectiv (de echipă), făcînd parte din categoria jocurilor sportive inventate. Calitatea sa de joc sportiv îl încadrează ca subdomeniu specializat al culturii și educației sportive, al civilizației sportive. Încadrarea baschetului în domeniul sportului sportive – și implicit al culturii – este determinată de faptul că baschetul, ca și celelalte sporturi, este în primul rînd, o creație a omului, o cucerire culturală, iar practicarea lui constituie un act de cultură. Conceptual, baschetul nu trebuie considerat unilateral, respectiv numai din punctul de vedere al efectelor lui asupra componentei biologice a personalității umane, ci integrativ, prin prisma tuturor componentelor acesteia.

Jocul de baschet este „*un mod specific de manifestare și totodată de practicare cu caracter ludic și sportiv a activității corporale și a exercițiului fizic, la care participanții constituiți în două echipe a cîte cinci jucători, aflați temporar într-un raport de adversitate neostilă, tipică jocurilor sportive, denumită rivalitate sportivă, lupta pe un teren special amenajat cu coșuri de baschet, pentru obținerea victoriei, fiecare încercînd să realizeze mai multe aruncări reușite în coșul adversarilor, efectuate cu ajutorul mingii de baschet manevrate în condiții prevăzute în regulamentul jocului*” (L. Teodorescu, T. Predescu, L. Vasilescu 1979).

Considerarea baschetului ca *mijloc al educației fizice*, alături de celelalte sporturi și jocuri sportive, atrage după sine recunoașterea funcției formative a acestuia. Această funcție constituie o componentă deosebit de importantă a conceptului despre baschet, calitate oficializată în programele de educație fizică școlară. Această dimensiune a condus la realizarea unei trăsături comune educației fizice și educației sportive, aceasta din urmă reprezentînd în esență utilizarea sporturilor și jocurilor sportive nu numai pentru realizarea obiectivelor sportului de performanță și de masă, ci și *pentru realizarea obiectivelor și funcțiilor educației fizice*. Aceasta a determinat încadrarea educației fizice printre activitățile care contribuie la cultura și educația sportivă a tinerilor. Din considerentele de mai sus, baschetul este considerat ca mijloc nu numai al educației sportive sau al educației fizice, ci ca *unul dintre mijloacele tipice ale educației sportive și fizice moderne*, deoarece el contribuie la integrarea socială a copiilor și tinerilor și la pregătirea multilaterală a acestora prin activitatea ludică specifică practicării lui.

Considerat sub acest aspect educațional, baschetul contribuie la realizarea *funcțiilor educației fizice și sportive* dintre care enumerăm cîteva: funcția sanogenetică sau sanotrofică (întărirea sănătății), dezvoltarea calităților motrice (a capacității motrice), educarea calităților psihice, a spiritului de autoorganizare și autoconducere.

Stadiul cunoașterii

Datorită ritmului de joc, cu angrenări rapide în efort și reveniri scurte, jucătorilor de baschet li se cere o capacitate aeroba și anaeroba foarte bună, chiar excelentă. Solicitarea sistemelor cardiovascular și respirator este foarte mare. Modelul biologic al performerului reclamă tinerii cu potențial biologic foarte bun. Consider că indicii modelatori cu ponderea cea mai mare o au cei din dezvoltarea fizică (tală, anvergura, forța membrelor inferioare pentru detenta, mobilitate). Din punct de vedere antropometric, jucătorului de baschet i se cere o talie foarte înaltă (1,90-2,15 m la băieți și 1,80-2 m la fete), cu brațe lungi și diametrul longitudinal palmar foarte mare.

De asemenea, un jucător de baschet trebuie să aibă o conformație atletică armonioasă, cu musculatura centurii scapulare foarte bine dezvoltată, cu mușchi de tip longilin, cu musculatura trenului inferior puternică, pentru a face față în alergare, la săriturile pentru recuperarea la panou

și la schimbările de direcție în joc. Obținerea unor performanțe la parametri superiori în marile competiții au scos în evidență o serie de aspecte ce caracterizează jocul de baschet actual, practicat de către cele mai bune echipe din lume.

Tactica modernă în atac cuprinde, în esență, contraatacul și atacul rapid, realizate în orice situație de intrare în posesia mingii, dirijarea acțiunilor colective pe faze de joc, scurtarea atacului prin finalizarea după 2-3 pase, recuperarea ofensivă cu participarea tuturor atacanților, atac pozițional în sistemele cu 1-2 jucători pivoți; în apărare domină formele agresive în cadrul sistemului om la om sau zona pressing pe întreaga suprafață de joc sau în jumătatea proprie de teren. Contraatacul are durata de 3-5 secunde și este caracteristic cu dribling pe centru. Este realizat cu pasa sau dribling din recuperare defensivă, dribling pe centru efectuat de conducătorul de joc, realizat frontal cu 2-3 vîrfuri. Media de joc este de 10-15 contraatacuri cu 22 de puncte înscrise și un procentaj de 75%.

Atacul rapid – de tranziție – este forma cea mai modernă și dominantă a jocului. Durează 7-12 secunde, cu un număr de 3-4 pase, și presupune un contraatac prelungit. Are o circulație coordonată printr-un demarcaj foarte rapid și în adîncime a celor 4 jucători fără minge, finalizat prin aruncări la coș din săritură din zona de restricție și în afara acesteia, urmat de recuperarea ofensivă în caz de nereușită. Media pe joc este de 30-45 atacuri rapide, cu 23 puncte înscrise și un punctaj de 60%.

Atacul organizat urmărește ocuparea dispozitivului, în funcție de structura echipei din teren, precum și de apărarea impusă de adversar în faza de joc respectivă, avînd prezenți în teren 1-2 jucători pivoți. Domină acțiunile tactice cu o circulație permanentă a jucătorilor, precum și realizarea combinațiilor tactice cu un număr redus de pase (3-4), cu finalizări de la distanță (peste 6,25 m), de la semidistanță sau de sub coș, prin acțiuni tactice individuale specifice posturilor (pivotal, extremă, fundaș), concomitent cu recuperări ofensive și asigurarea echilibrului defensiv pe parcursul circulației jucătorilor. După pierderea posesiei mingii, fostul atac intră în apărare (specifică sistemului propriu), pe tot terenul, pe jumătate de teren sau pe jumătatea proprie.

Apărarea presupune, în forma sa modernă, organizarea chiar în cadrul dispozitivului de atac, după pierderea posesiei mingii – în situația cea mai favorabilă, după coș marcat sau nefavorabilă, după aruncări la coș nereușite, abateri de la regulament sau pase greșite. Prin urmare, apărarea se extinde din prima fază pe întreaga suprafață de joc cu marcaj agresiv la posesorul mingii, la lansator sau la cel care driblează și la interceptie la ceilalți jucători atacanți care nu sînt în posesia mingii, în cadrul sistemelor de apărare; pressing om la om sau zona pressing.

În apărarea colectivă, pe jumătatea proprie de teren, impusă de baschetul modern, se alternează de la o fază la altă sistemul de apărare om la om cu diferite variante adaptate la specificul atacului advers sau cu treceri din zona 3-2 în zona 1-2-2 sau 1-3-1 (zone adaptate).

Nivelul de pregătire tehnico-tactic individual este caracterizat de măiestria și virtuozitatea tehnică. Jucătorii au un fond motric bogat și variat în relațiile directe cu adversarul, manifestat în structuri tehnice specifice postului ocupat în atac și specifice jocului individual în apărare, poziție fundamentală joasă, lucru de brațe folosit la închiderea culoarului de pasare, la scoaterea mingii din dribling, la interceptie, la contact cu adversarul.

Orientarea caracteristicilor tacticii și a tehnicii moderne se reflectă în metodologia utilizării principalelor grupe de mijloace, precum și raționalizarea acestora. Cerința raționalizării: exercițiile standardizate vor fi distribuite în formele de organizare a antrenamentului, în macro sau microciclurile de antrenament integrale sau fragmentate. Aplicînd aspectele din modelare, antrenorul va trebui să-și selecționeze exerciții cu eficiență maximă care să răspundă parțial sau integral conținutului și structurii jocului.

În raport de obiective, antrenorul trebuie să stabilească, în funcție de etapa în care se află, dominantă execuției. În utilizarea exercițiilor în lecția de antrenament, dozarea se exprimă în volum, intensitate, complexitate. Pentru aceasta este necesar să se prevadă numărul de repetări a exercițiului, regimul de manifestare a calităților motrice, regimul de solicitare la efort.

Obiectivele pregătirii

- continuarea procesului de dezvoltare fizică armonioasă, cu accent pe dezvoltarea musculaturii, creșterea tonusului musculaturii extensoare și a capacității cardio-respiratorii;
- dezvoltarea în continuare a calităților motrice combinate;
- învățarea și consolidarea procedeele tehnice de atac și apărare și învățarea unor procedee noi;

- învățarea și consolidarea acțiunilor tactice individuale și colective de atac și apărare;
- cunoașterea și aplicarea regulamentului de joc;
- educarea capacității de muncă;
- însușirea elementelor activității independente în afara lecțiilor de educație fizică;
- stimularea combativității, stăpînirii de sine și a gîndirii tactice, colaborării cu colegii de echipă, spiritului de întrecere etc.

Pregătirea tehnică

- *în atac:*

- consolidarea procedeelor tehnice însușite;
- dribling în viteza maximă, specific contraatacului, cu schimbare de direcție, cu trecerea mingii prin față, pe la spate, printre picioare, pirueta și cu variații de ritm și înălțime;
- aruncarea la coș din dribling și alergarea, cu o mîna de jos, de sus și din cîrlig;
- aruncarea la coș din săritură precedată de oprire într-un timp și în doi timpi;
- oprire, pivotare, protecția mingii, fentele;
- pasarea mingii cu ambele mîini și cu o mîna, de pe loc și din deplasare și pasa cu pămîntul;
- voleibalare cu o mîna sau cu ambele mîini, spre coș sau spre un coechipier.

- *în apărare:*

- consolidarea procedeelor tehnice însușite;
- deplasarea cu pași adăugați și alergarea laterală;
- joc de brațe și picioare;
- deplasarea defensivă cu pivotare pe piciorul din față sau din spate;
- intervenția la mingea aruncată la coș de atacantul direct sau alt atacant;
- recuperarea.

Pregătirea tactică:

- *în atac:*

- consolidarea acțiunilor tactice individuale și colective;
- demarcajul, depășirea, pătrunderea, urmărirea și recuperarea mingii la panou;
- încrucișarea simplă, „dă și du-te”, paravan;
- blocaj și plecarea din blocaj;
- contraatac cu un vîrf de contraatac, cu un intermediar;
- atacul în superioritate numerică;
- atacul împotriva apărării om la om în semicerc și cu un jucător pivot;
- atacul împotriva apărării în zona 2-1-2.

- *în apărare:*

- consolidarea acțiunilor tactice individuale și colective;
- marcajul om la om pe jumătate de teren și pe tot terenul, marcajul agresiv și la interceptie, marcajul dublu împotriva jucătorului cu mingie;
- apărarea în inferioritate numerică;
- închiderea pătrunderilor;
- schimbarea adversarilor;
- apărarea în zona 2-1-2.
- Evaluarea nivelului de pregătire:
 - aruncarea la coș:
 - de pe loc și din dribling;
 - din dribling și din alergare.
 - dribling cu schimbări de direcție:
 - complex (prindere, oprire, pivotare, dribling, aruncare la coș);
 - complex (dribling, pasă, prindere, dribling, aruncare la coș);
 - cunoștințe de regulament;
 - aplicarea procedeelor tehnico-tactice în relația 1x1 și în condiții de joc.

Indicații metodic-organizatorice:

- se recomandă ca pregătirea fizică (generală și specifică) să se asigure în legătură cu elementele tehnice ale mișcării în teren și cu pregătirea tehnică a mînuirii mingii;

- consolidarea procedeeelor tehnice se realizează în cadrul unor structuri de exerciții și complexe tehnico-tactice;
- acțiunile tactice în atac vor fi învățate și consolidate numai în paralel cu corespondentele lor în apărare;
- problemele de regulament vor fi clarificate pe parcursul lecțiilor;
- tratarea diferențiată a colectivului se va realiza în funcție de sex și de nivelul de pregătire al subiecților, iar la grupele de inițiați se va apela la individualizare;
- pentru asigurarea unei densități corespunzătoare a lecțiilor, cât și a eliminării „timpilor morți”, în cadrul procesului de instruire se va utiliza un număr mare de mingi, exerciții individuale, pe perechi, în formații, cât și pe ateliere.

A. Obiective cuprinse în programa pentru învățarea, consolidarea, perfecționarea jocului de baschet:

- perfecționarea motricității, cu accent pe viteză, îndemnare;
- consolidarea și perfecționarea procedeeelor tehnice de bază;
- însușirea și perfecționarea unor noțiuni de tactica individuală și colectivă;
- perfecționarea unor activități intelectuale și de voință (combativitatea, dârzenia, colaborarea, spiritul de întrecere);
- formarea capacității de autoconducere și autoorganizare a unor competiții (gen street-ball, campionate mixte) în afara lecțiilor de curs.

B. Conținutul programei

Pregătirea fizică:

- dezvoltarea musculaturii membrelor inferioare, a spatelui, abdomenului, centurii scapulo-humerale și a brațelor;
- creșterea indicilor de forță a membrelor inferioare, musculaturii toracelui, flexorilor membrelor inferioare și musculaturii abdominale;
- creșterea stabilității articulațiilor (gleznei, genunchilor), mobilității (coxo-femorale, scapulo-humerale, articulației pumnului) și creșterea elasticității și supleței musculare;
- dezvoltarea detentei prin componentele sale forță-viteză;
- creșterea indicilor de viteză;
- dezvoltarea rezistenței și a capacității de efort în ansamblul său.

Pregătirea tehnică

Procedee tehnice în atac:

- pasa cu una și două mâini, din deplasarea cu și fără schimbarea locurilor, pasa lungă de contraatac;
- dribling cu mâna îndemnatică și neîndemnatică, cu schimbări de direcție, cu variații de ritm;
- oprirea într-un timp și în doi timpi, pivotarea;
- aruncarea la coș din alergare, din dribling, din săritură.

Procedee tehnice în apărare:

- poziția fundamentală (joasă, medie) și deplasările specifice;
- scoaterea mingii din dribling;
- smulgerea mingii de la adversar;
- capacul.

Pregătirea tactică

Acțiuni tactice în atac:

- demarcajul;
- pătrunderea;
- depășirea;
- recuperarea ofensivă;
- „dă și du-te”;
- contraatacul;
- blocaj, ieșire din blocaj.

Acțiuni tactice în apărare:

- marcajul normal și agresiv;
- recuperarea defensivă;
- interceptia;
- replierea.

Sisteme de atac și apărare

- apărarea „om la om” și atacul împotriva apărării „om la om”;
- apărarea în zona 2-1-2 și atacul împotriva apărării în zonă;
- apărarea în inferioritate numerică;
- atacul în superioritate numerică;
- consolidarea și perfecționarea relației 1x1, 2x2, 3x3;
- joc bilateral 5x5 pe jumătate de teren și pe tot terenul.

C. Indicații metodico-organizatorice:

- se recomandă ca pregătirea fizică (generală și specifică) să fie realizată în paralel cu elementele tehnice ale mișcării în teren și cu pregătirea procedeele tehnice;
- consolidarea procedeele tehnice se realizează în cadrul unor structuri de exerciții și complexe tehnico-tactice;
- acțiunile tactice în atac vor fi consolidate numai în paralel cu corespondentele lor în apărare;
- tratarea diferențiată a colectivului se va realiza în funcție de nivelul de pregătire al subiecților, iar la grupele de inițiere se va apela la individualizare;
- pentru asigurarea unei densități corespunzătoare a lecțiilor, în cadrul procesului de instruire se vor folosi exerciții pe perechi și pe ateliere, în relație de adversitate, în echilibru numeric 1x1, 2x2, 3x3, în inferioritate numerică 1x2, 2x3 și în superioritate numerică 2x1, 3x2.

Concluzii

1. Modelul biologic al performerului reclamă tineri cu potențial biologic foarte bun. Consider că indicii modelatori cu ponderea cea mai mare o au cei din dezvoltarea fizică (tală, anvergura, forța membrilor inferioare pentru detentă, mobilitate).
2. Un jucător de baschet trebuie să aibă o conformație athletică armonioasă, cu musculatura centurii scapulare foarte bine dezvoltată, cu mușchi de tip longilin, cu musculatura trenului inferior puternică, pentru a face față în alergare la săriturile pentru recuperarea la panou și la schimbările de direcție în joc.
3. Orientarea caracteristicilor tacticii și a tehnicii moderne se reflectă în metodologia utilizării principalelor grupe de mijloace, precum și raționalizarea acestora.

Bibliografie:

1. NETOLITZCHI, M., *Sisteme de acționare din atletism, gimnastică, baschet și fotbal pentru pregătirea fizică în învățământul universitar*, București, Editura Printech, 2010.
2. NETOLITZCHI, M., *Educația fizică și sportul în U.P.B. - curs*, București, Editura Printech, 2009.
3. NETOLITZCHI, M., *Baschet feminin*, București, Editura Printech, 2008.
4. PREDESCU, T.; MOANTA, A., *Baschet în școală. Instruire-învățare*, București, Editura Printech, 2001.
5. COLIBABA, D.-E., BOTA, I., *Jocuri sportive, Teorie și metodică*, Editura Aldin, București, 1998.
6. DIRJAN, C., *Baschet. Metodica instruirii juniorilor*, București, Editura Fundației România de Măine, 1998.

IMAGINEA FEMEII CONTEMPORANE - SINTEZE PE MARGINEA UNUI STUDIU

Silvia BRICEAG, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: *The article consists of an experimental investigation which includes the image of contemporary women of different ages and from different environments. The results prove that their views refer to similarities on positive and negative qualities of the image of women from different backgrounds and of different ages.*

Key-words: *image, woman, positive qualities, negative qualities, profile.*

S-a scris mult despre femeie, despre viața ei afectivă, despre rolul ei în societate și așa cum era firesc, lucrul acesta a generat apariția unor puncte de vedere diferite referitoare la acest subiect numit „femeia”. Însă, cu toată această varietate de păreri, mulți autori au ajuns, în final, la o concluzie asemănătoare cu cea a părintelui psihanalizei, care poate fi sintetizată sub forma: „marea întrebare la care nu s-a răspuns niciodată concret și la care nu am fost nici eu în stare să dau un răspuns, după 30 de ani de studiu, este sufletul feminin” (Freud 1994).

Nu este mai puțin adevărat că femeia, de-a lungul timpului, a fost o ființă controversată din punctul de vedere al majorității masculine și se pare că ideea de bază care a făcut să apară opinii

diferite cu privire la rolul și poziția sa în societate a derivat din faptul că ea este altfel concepută decât bărbatul. Aceste diferențe și deosebiri au dus, în cele din urmă, la conflictul dintre feminin și masculin.

Cum să nu te întrebi despre noul loc ocupat de femei, noua lor imagine și despre raporturile lor cu bărbații, când ultima jumătate de secol a schimbat condiția femeii mai mult decât secolele trecute laolaltă?

Aceasta și este întrebarea la care o să încercăm să găsim răspuns prin investigația experimentală a imaginii femeii moderne.

Ca punct de plecare, dar și fundament științifico-teoretic, ne-au servit tezele cu privire la particularitățile specifice genului feminin descoperite în lucrările lui Y. Freud, A. Adler, O. Weininger, A. Kardiner, C. G. Jung, D. Doubttire, F. Macanab etc., precum și tezele cu privire la natura reprezentărilor sociale descrise de J. Abric, S. Moscovici, W. Doise, A. Clemence, A. Neculau ș. a.

În calitate de instrumente experimentale, am aplicat: Metoda asociației libere; Ancheta „Femeia de ieri și de azi”; Convorbirea.

Eșantioane: la investigația experimentală au participat subiecți din mediul urban, rural; din ei femei, bărbați, cu limita de vîrsta 17-65 ani.

Să analizăm, deci, datele obținute. Din start, menționăm că toate datele colectate de la subiecții experimentali au fost analizate, sistematizate și repartizate în calități pozitive și negative.

Tablelul nr. 1. Imaginea femeii (calități pozitive, bărbați, 17-65 ani)

BU	BR	BU	BR	BU	BR
17-20		20-40		40-65	
Frumoasă	Frumoasă	Harnică	Harnică	Mamă	Gospodină
Sexy	Independentă	Independentă	Frumoasă	Soție	Harnică
Inteligentă	Cochetă	Frumoasă	Indulgentă	Indulgentă	Gingașă
Sentimentală	Sentimentală	Sentimentală	Răbdătoare	Înțeleaptă	Înțeleaptă
Independentă	Misterioasă	Înțeleaptă	Gingașă	Tolerantă	Sentimentală
	Inteligentă	Modestă		Sentimentală	

Tablelul nr. 2. Imaginea femeii (calități negative, bărbați, 17-65 ani)

BU	BR	BU	BR	BU	BR
17-20		20-40		40-65	
Vulgară	Vulgară	Desfrînată	Invidioase	Vulgară	Vulgară
Vicleană	Desfrînată	Vulgară	Hapsîne	Hapsînă	
Capricioase	Needucată	Invidioasă	Bîrfitoare		
Fără scrupule		Hapsîne	Guralive		
			Infidelă		

Ce putem spune analizînd datele acestor tabele? În primul rînd, rebuie să menționăm faptul că găsim multe puncte de tangență între opiniile bărbaților de diferite vîrste și din diferite medii: iată spre exemplu le văd frumoase pe femei atît tinerii de 17-20 ani, precum și bărbații de la 20-40 ani atît din mediul urban, cît și rural. Deci, putem afirma că femeia este asemuită cu frumusețea, în pofida vîrstei pe care o are bărbatul și mediul în care locuiește.

Imaginile o arată, comportamentele o dovedesc, așteptările o confirmă: frumusețea n-are aceeași valoare la masculin și la feminin. Afișele publicitare, ca și copertele revistelor, limbajele, precum și cîntecele, moda și manechinele, privirea bărbaților, cît și dorința femeilor, totul ne reamintește insistent statutul pe care-l are frumusețea femeii, identificarea acesteia cu „sexul frumos”.

E un roman frumos, e o poveste veche. Să ne amintim de povești, de regine și problemele lor tulburătoare: „Oglindă, oglinjoară, cine-i cea mai frumoasă din țara?” De-a lungul secolilor, poezii și sculptorii s-au minunat de farmecele frumoaselor, pictorii și sculptorii au elogiato pe Venus, cărțile cu „secrete” au propagat rețetele seducției feminine. Și în zilele noastre, fotografiile de modă, institutele și concursurile de frumusețe, sfaturile și produsele cosmetice nu încetează să lucreze la reconstituirea superiorității frumuseții feminine, să refacă importanța aparențelor în identitatea feminină. Ce femeie nu visează să fie frumoasă și care bărbat nu visează la femei frumoase? O femeie nu e niciodată prea frumoasă: cu cît este mai frumoasă, cu atît feminitatea ei e mai strălucitoare. Nimic din toate acestea pentru bărbați: imaginea virilității nu depinde de frumusețe. Azi, ca și ieri, speranțele pentru frumusețe și prețul care i se acordă nu sînt aceleași la feminin și la masculin. Pentru noi ecuația este de la sine înțeleasă: al doilea sex și sexul frumos sînt același lucru.

Următoarea calitate pe care o întâlnim la majoritatea subiecților experimentați este „sentimentală”. Această calitate este marcată de toți subiecții de gen masculin atât din mediul urban, cât și din cel rural.

„Același cuvânt «iubire», scria Nietzsche, înseamnă lucruri diferite pentru bărbat și pentru femeie. La ea, continuă Nietzsche, iubirea înseamnă renunțare, sfârșit necondiționat, dăruirea totală a trupului și sufletului. Lucrurile nu stau deloc la fel pentru bărbat, care vrea să posede femeia, să o acapareze, pentru a se îmbogăți lăuntric și a-și spori forța trăirii: „Femeia se dăruie, bărbatul se îmbogățește prin ea”. La masculin, dragostea nu se declină ca o vocație, o religie, un ideal de viață, în stare să absoarbă esența vieții: este mai curînd un ideal posibil, decît o rațiune exclusivă de a trăi. Cu totul alta este atitudinea femeii îndrăgostite, care nu trăiește decît pentru iubire și nu se gîndește decît la aceasta, construindu-și întreaga existență în funcție de omul iubit, unicul țel al vieții ei (Nietzsche 2013).

În societatea modernă, dragostea s-a impus ca o componentă intrinsecă a identității feminine.

Actualmente, dacă vrem să ne convingem, e suficient să urmărim presa feminină cu rubricile sale sentimentale, mărturiile intimiste, reportajele asupra vieții afective a celebrităților acestei lumi.

Dacă e să facem o analiză mai minuțioasă a calităților negative marcante, atunci vedem că toți bărbații evidențiază vulgaritatea ca una dintre cele mai semnificative calități negative prezente la femeile contemporane. Cu mare părere de rău, vine vremea să recunoaștem că într-adevăr foarte multe femei au înțeles greșit valoarea emancipării și a independenței, punînd accent pe așa calități care le știrbește vădit din feminitate.

În continuare, ne mai confruntăm cu o calitate menționată atât de bărbații din mediul urban, cât și de cei din mediul rural (17-20 ani, 20-40 ani) „desfrînate”, („fără scrupule”, „infidelă”). Într-adevăr, în zilele noastre, femeile nu mai dramatizează libidoul, aventurile lor sexuale nu mai implică marea dragoste și se pot desfășura în afara oricărui proiect de viitor. Amoruri de-o vacanță, capricii, evadări de-o seară, toate acestea nu le sînt străine femeilor, fiind duse la capăt fără vreun sentiment de vinovăție. Aceasta nu înseamnă că bărbații și femeile n-ar avea moduri diferite de a se raporta la dragostea fizică. De fapt, erotismul feminin continuă să se hrănească din semnificații și imagini sentimentale. Puține sînt femeile care consideră relația sexuală ca pe o simplă atracție fizică, un scop în sine, un simplu schimb de senzații plăcute: foarte multe sînt acelea care, în schimb, nu separă relația sexuală perfectă de angajamentul emoțional. A face dragoste fără să-ți iubești partenerul nu mai e un tabu feminin: filmele și romanele sînt pline de eroine ce se aruncă în vîltoarea aventurilor fără viitor. Totuși, arareori femeile concep sexul ca pe o simplă aventură erotică, rar se-nîmplă ca sexul să fie căutat pentru el însuși și, prin urmare, nu are cum să le ofere femeilor satisfacție deplină. Oricît de mare ar fi puterea eliberării sexuale, femeile rămîn legate de un erotism sentimental, fiind mai puțin amatoare de „colecții” în domeniu decît bărbații (Freud 1994).

Chiar dacă mai puțin netă ca altădată, împărțirea sexuală a rolurilor afective nu a dispărut: dacă femeile sînt tentate să asocieze sexul cu sentimentul, bărbații le disociază cu mare ușurință.

Acestea au fost cele mai semnificative calități atât pozitive, cât și negative, marcate de bărbații de diferite vîrste (17-65 ani) și din diferite medii (rural, urban).

Să vedem dacă găsim coincidențe semnificative în opiniile femeilor de diferite vîrste în ceea ce privește imaginea femeii contemporane. În tabelul ce urmează prezentăm aceste calități.

Tabelul nr. 3. Imaginea femeii (calități pozitive, femei, 17-65 ani)

FU	FR	FU	FR	FU	FR
17-20		20-40		40-65	
Harnică	Harnică	Mamă	Înțeleaptă	Mamă	Gospodină
Frumoasă	Frumoasă	Soție	Indulgentă	Soție	Harnică
Romantică	Gospodină	Frumoasă	Inteligentă	Prietenă	Înțeleaptă
Inteligentă	Mamă	Gingașă	Mamă	Inteligentă	Ocrotitoare
Sentimentală	Soție	Înțeleaptă	Soție		Sentimentală
	Sentimentală	Inteligentă	Specialistă		
		Sentimentală	Sentimentală		

Analizînd datele din tabelul nr. 3 ajungem la concluzia că și în acest caz putem depista calități marcate de majoritatea femeilor, în pofida vîrstei pe care o au.

Cea mai des marcată calitate este „sentimentală”. Despre legătură „femeie – afectivitate” am menționat anterior din motivul că bărbații de toate vârstele tot au evidențiat actuala calitate ca una prioritară, specifică genului feminin.

Altă calitate este „inteligentă”, o calitate pe care o descoperim marcată de femeile din mediul urban de 17-20 ani, 20-40 ani, 40-65 ani și de femeile din mediul rural de 20-40 ani.

Secolul al XX-lea se caracterizează, într-adevăr, printr-un progres puternic al apariției diplomelor feminine, atât în studiile secundare, cât și în cele superioare: din 1971, fetele i-au ajuns pe băieți din urmă la nivelul bacalaureatului și al învățământului superior.

Următoarea calitate menționată de femeile de la 20-65 ani atât din mediul urban, cât și cel rural, este „mamă”.

Calitatea relației cu copilul, bucuria de a contribui la educarea și la fericirea unei ființe, satisfacția de a se simți indispensabilă, sentimentul importanței îndatoririi, puterea, influența asupra prezentului și viitorului copilului, îndeplinirea identității femeii-mamă: trebuie să fii orb să nu vezi cum condiția de mamă înseamnă mai mult și altceva decât o formă de aservire unor roluri impuse „din afară”. Raportul privilegiat cu copiii reduce investiția profesională a femeilor, dar îmbogățește viața lor relațională și emoțională; copilul le obstrucționează în cucerirea pozițiilor ierarhice, dar le îmbogățește existența cu o dimensiune extrem de importantă. Dacă locul preponderent al femeii în rolurile familiale se menține, nu este doar din cauza greutăților culturale și a atitudinilor „iresponsabile” masculine, ci și datorită dimensiunilor ce dau sens, putere, autonomie, însoțind funcțiunile materne (Lipovetsky 2000).

De rînd cu metodele menționate anterior, am aplicat ancheta „Femeia de ieri și de azi” pentru completarea datelor obținute deja. În tabelul ce urmează descoperim calități pe care bărbații de diferite vârste, din ambele medii le consideră deja trecute (trecut) și specifice femeilor contemporane.

Tabelul nr. 4. Rezultatele anchetei „Femeia de ieri și de azi” (bărbați, calități pozitive)

Trecut	Prezent
Frumoasă	Frumoasă
Răbdătoare	Deșteaptă
Harnică	Înțeleaptă
Empatică	Inteligentă
Mamă	Femeie manager
Gingașă	Independentă
Romantică	Isteață
Lipsită de vicii	Harnică
Modestă	Rezistentă
Fidelă	Amabilă
Înțeleaptă	

Deci să vedem cum a fost și cum este în prezent femeia! În trecut era frumoasă, răbdătoare, harnică, empatică, mamă bună, gingașă, romantică, lipsită de vicii, modestă, fidelă, înțeleaptă. Aceste calități în tabel le-am prezentat respectînd ierarhia.

Mai întîi, vrem să încercăm să găsim similitudini cu prezentul: deci și în prezent femeia este frumoasă, și ce e mai interesant că această calitate este la rangul întîi atât în trecut, cât și în prezent. Mai departe, situația devine foarte dificilă. De ce? La rangul II, în trecut, femeia era răbdătoare, azi însă e deșteaptă, la rangul III – harnică în trecut și înțeleaptă azi, înțelepciunea avînd rangul II în trecut. În continuare, depistăm calități deosebite, caracteristice numai pentru femeile contemporane, cum ar fi: inteligentă, femeie-manager (înzestrate cu putere) și, într-adevăr, în zilele noastre, bărbații votează în favoarea deplinei participări a femeilor la viața politică și nu se mai simt dezonozați să fie subordonați unei femei în cadrul activității profesionale.

Le mai văd bărbații pe femeile contemporane destul de istețe (rangul 7) și independente (rangul 6), de rînd cu o calitate (la prima vedere) nu prea specifică genului feminin – rezistentă (rangul 9), încheie această listă o calitate care în concepția noastră ar fi fost mai bine să ia un rang mai înalt – amabilitatea. Iată, aproximativ, imaginea femeii contemporane în opinia bărbaților contemporani. Firește, în acest tabel am prezentat doar ierarhia calităților pozitive. Ar fi fost ideal dacă nu ar fi existat următorul tabel în care am ierarhizat neajunsurile femeilor din trecut și ale celor contemporane.

Tabelul nr. 5. Rezultatele anchetei „Femeia de ieri și de azi” (bărbați, calități negative)

Trecut	Prezent
Supusă	Infidelă Indiferentă Vulgară Prea liberă Fără scrupule Ambițioasă Hapsînă Orgolioasă Rea Obraznică Vicleană Manechin Invidioasă

Prin urmare, ce vedem? În trecut femeia avea doar un singur neajuns – supușenia. Acesta a fost menționat de marea majoritate a bărbaților.

Azi însă femeile sînt caracterizate mult mai dur, și anume – avem o listă din 13 neajunsuri pe care bărbații contemporani le-au descoperit în femeile de azi. Lista se începe cu „infidelă”, „indiferentă”, „vulgara”, „ambițioasă” ca apoi să continue cu: „hapsînă”, „orgolioasă”, „rea”, „obraznică”, prin a sfîrși cu „vicleană”, „manechin”, „invidioasă”.

Dacă comparăm datele obținute prin metodele anterioare, descoperim destul de multe coincidențe (vulgaritatea, obraznicia, orgoliul, vicleania, invidia), moment care confirmă ipoteza noastră. În continuare, să vedem ce opinie au femeile? În tabelul ce urmează prezentăm ierarhia calităților pozitive prezentate de femeile de toate vîrstele.

Tabelul nr. 6. Rezultatele anchetei „Femeia de ieri și de azi” (femei, calități pozitive)

Trecut	Prezent
Răbdătoare	Înțeleaptă
Frumoasă	Liberă
Harnică	Independentă
Mamă bună	Harnică
Fidelă	Stăpînă pe soarta proprie
Gingașă	Specialist bun (manager)
Blajină	Amabilă
Respectuoasă	Frumoasă
Sinceră	Mamă bună
Grijulie	Descurcăreață
	Isteață

Dacă analizăm atent lista de calități caracteristice pentru femeile din trecut, atunci găsim opinii comune cu opiniile bărbaților (frumoasă, răbdătoare, fidelă, gingașă etc.), tot această situație o depistăm și în cazul analizei minuțioasă a listei calităților pozitive a femeilor contemporane, confruntînd-o cu lista prezentată de bărbați (inteligentă, liberă, independentă, manager, frumoasă, isteată, amabilă). E necesar doar să menționăm că rangul calităților nu întotdeauna corespunde, în rest atît în concepția bărbaților, cît și femeilor observăm o tendință comună. Dacă analizăm lista neajunsurilor, atunci descoperim un moment foarte semnificativ – femeile sînt mai indulgente față de femeile contemporane.

Tabelul nr. 7. Rezultatele anchetei „Femeia de ieri și de azi” (femei, calități negative)

Trecut	Prezent
Supusă	Infidelă
Prea tolerantă	Hapsînă
Prea indulgentă	Posesivă
Mai puțin inteligentă	Vulgară Vicleană Invidioasă

Deci, în trecut ele, comparativ cu bărbații, descoperă o listă întregă de neajunsuri: supusă, prea tolerantă, prea indulgentă, mai puțin inteligentă, pe cînd lista neajunsurilor a femeilor de azi

este mult mai mică decât cea prezentată de bărbați. Și totuși puncte de tangență iarăși descoperim: tot așa ca și bărbații femeile cred că actualmente femeia este infidelă, hapsină, vulgară, invidioasă, dar și posesivă, vicleană.

Concluzii

Până la urmă, deși avem impresia că noi stabilim coordonatele între care ne desfășurăm activitatea, de fapt, are loc exact contrariul. Viața noastră este, credem, o subsumare a tuturor acelor constrângeri, conștientizate sau nu, pe care societatea ni le impune. Faptul că femeia și-a dobândit o independență la care, fără îndoială, n-ar fi îndrăznit să sperie măcar, cu douăzeci de ani în urmă, nu înseamnă că a evoluat în bine. A demonstrat doar, și asta în dezavantajul condiției sale, că este în stare să preia de pe umerii bărbatului orice sarcină care, în mod tradițional, i-ar fi revenit acestuia din urmă. Iar asta, spre alienarea progresivă a sentimentelor familiare și paterne ale jumătăților noastre. Poate părea un punct de vedere subiectiv, însă vă asigurăm că nu este așa. Uitându-ne în jur, vedem că avem din ce în ce mai multe femei care dețin poziții-cheie, în timp ce bărbații se mulțumesc cu rolul de executanți, mult mai comod pentru ei, mai ales dacă au soție care câștigă suficient pentru a-i scuti pe ei de griji și responsabilități inutile. Se pare că sarcinile prin excelență masculine altădată, asumate azi de către femei, duc la apariția unui tip de femeie care nu mai are atributele clasice ale feminității, nu mai este romantică, ci devine agresivă, demonstrând astfel o posibilă pseudoteorie a masculinizării.

Mister, senzualitate, putere, tandrețe ... Acestea cred că sînt atributele oricărei femei. „Modernitatea” din jurul nostru a servit doar la a le scoate în evidență și la a le fortifica sau a le bloca, a le distruge, a le măcina.

Femeia modernă nu trebuie să uite să fie femeie. Nu trebuie să uite de corpul ei, nu trebuie să uite de atuurile ei pe care să și le înveșmînteze în haine pufoase și să și le parfumeze cu un iz misterios.

Femeia este un cumul de mister, atractivitate uneori periculoasă, inteligență, fler și tandrețe.

Femeia modernă expiră putere ..., puterea de a face capetele să se întoarcă după ea, puterea de a triumfa peste o concepție – ea e sexul slab.

Nu este deloc ușor să realizezi un portret al femeii moderne. Cîteva dintre trăsăturile femeii moderne și cele mai importante sînt reprezentate de încrederea în ea, o doză mare de autocontrol și respectul pentru propria persoană și implicit pentru cei din jurul ei. O femeie modernă nu se teme să aplice hotărîri îndrăznețe în viața personală și cea profesională. O femeie încrezătoare în forțele proprii își asumă întotdeauna responsabilitatea pentru ceea ce este, pentru drumul pe care îl urmează și pentru ceea ce vrea să devină. Ea trebuie să știe și să înțeleagă ce-și dorește cu adevărat.

Pe scurt, femeia modernă este femeia încrezătoare, femeia directă și capabilă să ia decizii pe cont propriu.

Să nu uităm că „*Misiunea femeii nu este aceea de a spori spiritul masculin, ci de a exprima femininul; misiunea ei nu este aceea de a conserva lumea creată de bărbați, ci este aceea de a crea o societate umană, prin infuzia de spirit feminin în toate activitățile sale*” opina Margaret Thatcher, primul ministru britanic cu cel mai lung mandat din ultimii 150 de ani.

Bibliografie:

1. Brădeanu, A., Dragomir, O., Frumușani, D., Surugiu, R., *Femei, cuvinte și imagini: perspective feministe*, Iași, Polirom, 2002, 271 p.
2. Freud, Sigmund, *Psihanaliză și sexualitate*, București, Editura Știința, 1994.
3. Lipovetsky, G., *A treia femeie*, București, Editura Univers, 2000, 248 p.
4. Nietzsche, Friedrich, *Știința „voioasă”*, Ed. a III-a, București, Humanitas, 2013, 299 p.

PSYCHOMOTOR VISION ON THE LEARNING CHILD

Alexandrine SAINT-CAST, *Psychomotor therapist, PhD (F)*
Higher Institute of Psychomotor Rehabilitation
International Organization for Psychomotor and Relaxation
Foundation for Research and Psychomotor Development
Association for Research and Psychomotor Development

Resumé: *A partir d'une vision holistique de l'être humain, du postulat de l'unité du corps et de la psyché, la psychomotricité aborde le développement des capacités à être et à agir de l'individu dans son*

contexte psychosocial. Dans cette vision intégrée du développement, il est considéré que les interactions psychologiques, perceptives et motrices de l'individu avec son milieu de vie, soumis aux influences environnementales et relationnelles, modèlent ses fonctions psychomotrices, qui sont également dépendantes de sa maturation neurologique. C'est par l'activité et l'expérience de son corps que l'enfant développe les capacités puis les compétences qui lui permettent de se connaître, de connaître son monde, d'y agir et donc d'apprendre (Soppelsa et Albaret 2011; Boscaini et Saint-Cast 2012). Les psychomotriciens peuvent être qualifiés de «praticiens de l'expérience corporelle» (Charbonneau 1993: 11). Leur champ d'exercice est celui de l'éducation, de l'intervention thérapeutique et de la prévention. La psychomotricité, dans sa définition même, pose l'indissociabilité du corps, de l'esprit et des émotions. Elle prône l'approche globale de la personne qui est rendue possible par l'étude des fonctions psychomotrices:

- Régulation tonique – Dominance latérale – Conduites motrices et gestuelles – Praxies
- Perception, mémorisation, organisation et adaptation rythmiques et temporelles
- Perception, mémorisation, organisation et adaptation spatiales
- Intégration du corps propre.

Mots-clés: psychomotricité, perception, mémorisation, adaptation, fonctions psychomotrices.

Introduction

Originally developed in France, psychomotricity²⁴ is a paramedical corpus which offers an educative approach and treatment for learning disturbances. It's based on a developmental conception that considers interactions between body functioning, emotionality and cognitions. These interactions are essential as they come through and are approachable via global body experiences (De Ajuriguerra 1980). From this holistic vision, this corpus refers to mind-body unity. The psychomotricity approaches give to the person the ability of being and acting in his psychosocial context. Psychological, perceptive and motor interactions of the person in her lifestyle, is linked to environmental and relational influences, and motor functions, which are also dependent of the neurological maturation (Vaivre-Douret & Khéroua 2009). It's through repetitive body activities that the child develops capacities that possibly become skills. This process permits him to know himself and his world, to know how to act in it and to adapt himself, and how to learn (Soppelsa & Albaret 2011).

The tonico-emotional dialogue

Experience and integration at the base of conscience

The ongoing interrelation between the mind and the body enforces to a mutual understanding. The physical, emotional, affective and cognitive functioning are inter-connected and built jointly during the child's development between material and human interactions (Grabot 2004). At birth baby shows, among other characteristics, a neoteny which is in dependence with his immediate environment and his affective-emotional involvement. In France, it's particularly Wallon (1925) who speaks about "psychogenetic hypothesis concerning the role of emotional development in understanding oneself and others". (Nadel 2003: 23). Body activity is in the center of the child's life and has a fundamental role for his mental development (Wallon 1984). Psychology is in continuity with the physiology (Gratier-Alphandery 1994). It's by this double effect – physiological maturation and exchange, by the body, with its environment – that the infant become able to voluntarily act and build his character (Wallon 1983). The emotions, being felt and expressed, are fundamental in this process because they are the link between the baby and the adult, so between the body and the outside. From the internal feelings experienced from the variations that come from these exchanges, they join the operations of organic and postural, corporeal and psychological. If emotion disturbs the organism balance, they are here also for his adaptation (Nadel 2003). No emotion is felt or experienced without being accompanied by a muscular modification (De Ajuriguerra 1980). This interrelationship is deployed at the first contact between the baby and the adult. Overtime, the forms of exchanges adjust, relating to the diversification and growing complexity of skills, to act and express him. The emotions experimented and expressed are the basis for social interactions (Apter-Danon 2004; Gratier and Trevarthen 2006; Marcelli 2006; Stern 1977).

²⁴ Psychomotricity isn't interested only about the upgradeable age and psychomotor therapist can occur all life long, but here, only childhood is raised.

It's by the corporeal experience of emotion that a child goes beyond the stage of automatic reflexes. The emotion is an interactive and integrationist setting in motion. The baby is spontaneously facing the other, to whom he sends signals and next to whom he receives information. Generated modifications are integrated, via muscular tone swing and sensorial stimulations, to an experienced body for which the central integration and memorizing are the bases of self-awareness (Boscaini 1993). If a child has body experiences like food repletion, psychological safety and motor activities, he will develop his communications skills, his physical capacities and will discover his environment to understand its organizations and functioning rules. A child is not the only subject to the effects of sensory and perceptive stimulus. His representation is done by the intermodal integration of information coming from his activity (Bullinger 2004; Hatwell, Steri & Gentaz 2000), which is also at the source of cognitions (Berthoz 2008). This differentiation and specialization process (Reuchlin 1987) takes place through and under the effect of the conscious and unconscious affective-emotional dynamic (Delion 2007; Golse 2009). It is from the perception of its own body that the person knows to be, by self-attribution. This self-perception is a construction, a gestalt, a multidimensional and multisensory system that make the representation and the integration of the body possibilities (Merleau-Ponty 1961, 1967).

This conception of development is compatible with Vygotsky's socio-constructivism framework (1978), in which physical maturation and sensorial mechanism are mixed with the culturally determined process which produces psychological functions. Higher functions are made as internalize transformations of social interactions models. Thought it's not structurally definite but functionally definite, by the form of the external world. Higher functions aren't a prerequisite to communication but they are the result of it. Continuing in this way, according to Luria (1985) functional systems are increasing complexity organizations with properties that are not in the easier system that composes them. So in clinical observation, we can't locate functional unities to a limited part of the brain or the nervous system, but we can try to understand how a functional system is distributed on different areas, and we can try to identify the role of each one of them plays. Functions depend of the cooperation of a set of systems. Each partial or intermediary functional organization preserves a certain stability, to ensure each step and to implement the sequences producing behaviour and achieved the desired results, with feed-back and feed-forward. This is a definition of the function as a system of variable elements, with complexes assemblies, and dynamic self-regulation.

Psychomotor functions

From first experiences and actions, the globalism of the psycho-corporal activity differs in sectors. During development, these functional sectors express in a way more and more in a diversified, allowing the child to learn more precise actions and adaptations. And then psychomotor behaviors allowed the adjustment of conducts.

Tonic regulation – Lateral prevailing – Motor and body languages behavior – Praxis

Tonic reactions express emotions and can be relieved or repressed. When they are contained, this manifestations cause muscular contractions as paratonias, synkinesis, dystonias and hypotonias, etc. They characterize the muscular frame (Bergès 2004; De Ajuriaguerra 1989; Pitteri 2009) and influence the adaptation of muscular force that secure posture and which changes during gesture.

Asymmetry tonic and motor functioning during the utilization of both sides of the body cause domination to one side over the other one at the ocular and limbs levels, related to cortical hemispherical specialization²⁵. The limb or the side called dominant is faster and more precise; the other one is at a standstill during the realization of the action. We describe spontaneous gesture prevalence, a usual domination and a psychosocial domination, according to influences that have affected this action habits (Albaret 2001; Auzias 1984; Hecaen & Jeannerod 1978; Pes & Feldman 2007).

Basics motor behaviours or generals dynamics coordination are hiking, running, jumping, bearing and balance restoration. They require kinetics adjustment of agonist and antagonist muscular groups (Soubiran & Mazo 1974).

The dissociation is the capacity to move a body segment in a space plan or following a specific rhythm, whereas another body segment is performing, another move in another space

²⁵ We also describe an auditory dominance but which isn't considered here.

plan or following another rhythm. Dissociation requires a mental representation set and a voluntary inhibition to sequence the action and then to automate it²⁶ (Soubiran & Mazo, *Ibid.*)

Whereas the movement, secondary to the contraction of a muscle or a group of muscles, achieves the displacement of a limb segment, the gesture is a coordinate set of voluntary, intentional movement achieved according to a purpose, a finalized action (Mazeau 2005). Considering the tonic-emotional expression, gesture is also a way to a) act with a personal style more or less chosen and/or wanted; b) say which may involve a vocabulary, to a common base of significations socially shared; c) be which can also escape, betray, reveal, skillfulness or clumsiness, presences reactions, spontaneity, ease felt, confidence (Bergès & Lézine 1978).

Praxias are the most complex gesture. They are learned in a cultural context. Once they are encoded, they become intentional and they are done with effectiveness and without any effort. Their achievement comes after automation of the gnoso-praxic program. Mazeau (2005) differentiates a) the utilization of objects as tools, real or mimed, with an action towards the body – as brush teeth, or an action on the environment – as open a door, b) praxias where the temporal seriation and the respect of succession aspects dominate – as light a match, c) dressing praxias, d) constructive praxias when assembly of neutral elements achieve a significant product such as calligraphy for example.

Rhythmic and temporal perception, memorization, organization and adaptation

Rhythmical realizations get organized according to order, duration, time, and sequence dimensions. This organization is self-centered during the flow of actions, which requires them to plan and to anticipate successions. It's hetero-manage during synchronizations which require listening and concentration about auditory information, memorization, inhibition, impulse of the moment of action and anticipation. The rhythmical and temporal functions make possible layout of actions and express themselves in the form of spontaneous motor tempo, modulations of the action speed, synchronizations with the exogenous rate, sequencing, memorization and organization of auditory information, in temporal context of subjective and social personal experience (Fraisie 1967; Pireyre 2000; Stambak 1969).

Spatial perception, memorization, organization and adaptation

The body axis is the pivot from which the person positions himself in his space that is built by memorization and combination of directions, dimensions, plans, landmark and relations, from the experience of social corporal activity. This progressive integration of information that permits the action framework is based on the organization of visual, auditory, tactile, proprioceptive and kinesthetic information (Bullinger 2004; Farrer & al. 2003; Feuillerat 2010; Hall 1971, Piaget 1954). The principal spatial, proximal and distal functions are a) the localization of objects and people by perception of gaps and distances and making out relations between them; b) the estimation of corporal action space by the connections between visual, auditory and kinesthetic informations; c) the identification by memorization of socialized landmark until the reversibility and the cognitive decentralization; d) combination of landmark and plans until control of perspectives and field independence; e) adjustment and tuning to relational distances.

Integration of the body

The body is always perceived and known as present, excepted in some modified states of consciousness and some serious psychiatric illness. This self-awareness is the result of a complex synthesis that permits an orderly and significant integration of kinesthetic perceptions related to gustatory, olfactory, auditor and visual perceptions (Vaivre-Douret 2004). In this neurophysiological level, a corticalized somatotopy is progressively established. It's a sensorial and motor cartography which correlate motor order, sensorial feedback and exteroceptive information. The result of this experience for the subject is an immanent, natural and obvious self-perception (Husserl 1950; Merleau-Ponty 1961, 1967). The corporal experience or the perception of the own body as a unity is not imagined or voluntary conceptualized, but just present, existent to oneself. This active synthesis, sometimes called "body image", is also

²⁶ Walking with the automatic alternation of the dangling of superior limbs opposed to the inferior limbs movement is coordination. The chaining – one step forward / stop / put right hand on his right shoulder / stop/ one step forward / stop / put down hand / stop / and then do this same sequence with the left superior limb – is a dissociation.

composed of affect and emotions (Pireyre 201). This active representation of one's own and space is jointly built, due to exchanges. The own body, body schema, is what everyone feels from the inside, it's the synthetic unity of experience and the reference framework of acts.

Diagram showing interactions between psychomotor headings

Individualized description of psychomotor functions are essential to study them but then a dynamic understanding is necessary and obliges to represent them in interrelations, as in this psychomotor profile overview diagram (Matta-Abizeid 2006: 109):

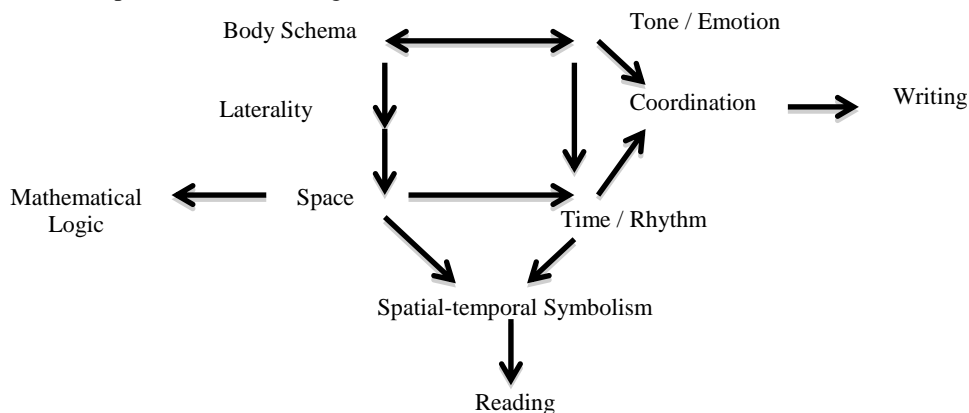


Figure 1. Model of psychomotor interactions by Matta-Abizeid (2006)

Obviously, in this plan, each factor has an effect on the others. However we focused on the clearer dependence relationship (...) Body schema and tone are built in a dialectic way. The representation of corporal space (...) allows the organization of space representations. The capacity to project on the outside of the self an order already felt on the inside, involves a very important lever of this organization: the laterality. This oriented and organized space gives the representative and metaphorical basis to the subject to access to an oriented linear time. Cyclic time obey to another requirement. Indeed, the tonic availability is necessary if we want to obtain an adjusted rhythmical answer. Rhythm depends on the tone (Matta-Abizeid 2006: 109).

Psychomotor troubles and syndromes

The psychomotor semiology fits into the medical orientation (Boscaini 2005; Hermant 2005). The psychomotor trouble is a disturbance of the psycho-corporal balance. By definition and specifically, it doesn't only answer to neurological damages but also express a psychological suffering in a bodily way. So it's not only caused by a neurobiological disorder and it's always related to a functional and expressional perturbation. It can be understandable only in a psycho-social context. All of the psychomotor functions can be affected by it, often in syndrome forms that associate several types and levels of perturbations. They are not stable and close nosography entities. Their expressions, their forms and their intensity can evolve according to a) the age for the same child because psychomotor functions are getting more complex with the evolution; b) the circumstances at the same age because the voluntary or involuntary expression of emotions, by the tonic-emotional canal and non-verbal communications, participates in the genesis and/or are added to the failure; and c) the framework of the action because transitional compensations depending of immediate circumstances can hide unsolved troubles.

Their first description was proposed by De Ajuriaguerra and Soubiran (1960): 1° "Psychomotor syndromes don't answer to a focal point of injury which gives classical neurobiologist syndromes; 2° they are more or less automatics, more or less motivated, more or less suffering, more or less wanted; 3° Affect-related, but also attach to the soma with their influence on the commune final way. That's why they don't only show disorder characteristics in a specific system; 4° Persistent or unstable in their forms, but variable in their expression, they stay, for the same subject, deeply related to afferents and to situations; 5° They often have a caricatured expressional character and keep their primitive character, although modify by the evolution, which get them closer to primitive stage of contact or repulsions, passivity or aggression. Sometimes they don't even have the same primary movement forms any more but only the symbol value" (p. 424).

It was completed by Albaret (2001):

“Psychomotor troubles are neurodevelopmental troubles that affect the adaptation of the subject in his perceptive-motor dimension. Their causes are multifactorial and transactional; they involve genetics, neurobiological and psychosocial factors that have an impact on different levels of complementarity and expression. They often are situational and discreet, hindering at first adaptation mechanism, setting up a source of inconvenient and suffering for the person concern and his social environment” (p. 150-517)²⁷.

Psychomotor troubles can affect and/or be associated to larger behaviours as a) psychomotor and relational inhibition; b) psychomotor instability, hyperactivity and attention deficit disorder; c) awareness and corporal and cognitive memories disturbances; d) jumping disease, stammering, stereotypies and other corporal or verbal expressions troubles; and e) neuro-vegetative troubles, reactions and stress syndromes, insomnia and psychosomatics disorder. Psychomotor troubles express a double perturbation in the relationship between the subject and his environment, tonic-emotional and functional, and often in a personal way and associations (Boscaini 2005; Potel & Saint-Cast 2014). Their consequences can reduce learning capacities because they are concerned by non-verbal learning difficulties, dysgraphia and handwritten and typewritten disorders, dyscalculia and logic-mathematical disorders and dyslexia.

Psychomotor troubles influences on learning to write and read

Learning conditions of handwriting and the possibilities of pedagogic simplifications and reeducation of these troubles have been studied for many years (Badefort 1996; Badefort & Tajan 1983; Bara, Morin, Montésino-Gelet & Lavoie 2001; Coste & Soubiran 1975; De Ajuriaguerra, Auzias & Denner 1971; Boscaini & Saint-Cast 2012; Sage, Zesiger & Garitte 2009; Santamaria & Albaret 1996). In France graphomotricity is specific intervention of the psychomotor therapist²⁸. To write is to delineate, to leave a mark in a conventional space, to communicate. Learning to write is learning to copy a gesture as much as a form. Praxias skills that make possible this complex action are the result of long perceptive-motor training, which starts with the first marks, scribbles and doodles. This pleasure is organized by corporal capacities of voluntary control of this segmental and transmodal action, organized in a spatial framework, and sequenced by rhythmicity. The majority of studies advised to diversify the psychomotor education before the beginning of this learning. The idea is to prepare the the child’s psychomotor equipment, to grow it and then to facilitate the complexity of memorization of the letters and of their liaisons. Other cognitive process come into play but manual abilities and 3D space orientation are dominating (Sage, Zesiger & Garitte 2009; Zesiger 2003). Global activities that involve the body as a whole permit to diversify perceptive-motor experiences, to refine the conscience of corporal space, to balance the tonic frame and to educate the kinesthetic sense to facilitate the gesture flexibility and to stabilize the posture. It’s recommended to start learning to write, strictly speaking, once requirements are integrated. We focus on the importance of the posture, on the supple stability of the chest, in the manner of taking the pen and moving the hand on the paper guiding by the look (Le Roux 2005). Learn to write comes through different stages according to the system that prevail in the gestural organization: visual, kinesthetic, central integration, automation and personalization (Le Roux 2005b). Graphics difficulties such as a) the approximations about the organization of the page; b) the clumsiness; c) forms and proportions mistakes on the letters, are secondary to one or several psychomotor troubles that cause different types of dysgraphia. Troubles are listed according to the tonic-motor quality, to the visual-praxias quality with differentiation between dysgraphia with essentially tonic-emotional component on one hand and visual-praxias on the other hand, which are associated to the representation and organization of the gesture in communication space. These learning troubles, which can takes many different intermediate forms, have to be understood with the global personality and in a social, scholar and pedagogical context that sometimes set excessive requirement without considering all the facet of the child (Bara, Morin, Montésino-Gelet & Lavoie 2001; Labes 2009).

²⁷ A pattern that shows different aspect of the dynamic of psychomotor disorder, proposed by Albaret (2011), is reproduced in annex B.

²⁸ Decree n°88-659 of May 6th 1988 about the accomplishment of some actions of psychomotor reeducation show in annex C.

Reading requires, spatially, abilities for the perceptive decoding and for the discrimination and memorization of forms and spatial situations. Temporally, it requires a capacity to put in order, in succession, to perceive the intervals and to follow the rhythm of the sentence. These spatial and temporal organization processes are developed with the referential of the own body, static and moving. Moreover, reading is oculomotor. The eyes movement during the reading is not linear but is a series of successive jumps more or less spaced out that follow the rhythmicity of the grapheme. Dyslexia is often associated with psychomotor disorders. Dyslexia children would show more often than good readers a) difficulties to represent their body to themselves and to orientate it in space, especially to make a difference between right and left on their self and on others; b) troubles of representation and analysis of relationship in perceived and memorized space with lesser visual-constructive capacities; and c) gaps in the symbolic spatial-temporal relationships. These difficulties are related to perturbations of global motricity, dynamic, static and visual-manual coordination of the balance (Matta-Abizeid 2006).

Conclusion

The first perception of others, space and time, is done by corporal feels, in tonico-emotional dialogue where the child build his tonic frame which intimately connect emotions and cognitions. During his first exchanges, he will receive and create by himself the stimulations required by his maturation. These experiences, these corporal sensations, are the basis of the perception of him and constitute the first space-time lived and represented where his acts are organized and find sense (Auzias 1993; De Ajuriaguerra 1989; Gratiot-Alphandéry 1994; Wallon 1983). Then corporal activity will always stay creative, while contributing to the expression of emotions and affects. If corporeality is not well known, actively integrated, homogeneous, the child will miss this reference of basis reassuring to be situated in his environment and answer to his request. If his body schema is not detailed enough and so is not reassuring, his outside landmarks in space and time will not be enough integrate and not always immediately present and secure. From then he can't engage himself in deployment of distanced gesture. He retracts his motricity, tries to compensate a destabilizing and worrying fuzzy feeling by the use of paratonia and presentability reactions. Like that, he can seem to act as a younger child for whom praxis organization stay egocentric (Boscaini 1993; Boscaini & Saint-Cast 2012). Psychomotor capacities of a child depend on his experiences. His ways to perform testify to his affective and emotional personal experiences. If body experiences are disorganized, chaotic, desynchronized, the child will develop a disharmonious psychomotor profile where his perceptive behaviours and motor skills will not be homogenous. So his adaptations can be disturbed. To describe the psychomotor profile, taking into consideration tonico-emotional corporal expressions, permits to understand clearer the basis skills of the child and his capacities to transform them in scholar dispositions (Díaz Suárez & Díaz 2004; Madrona 2014). If we consider the child's profile as a result of these multiple components, we can approach this child with his non-homogenous skills, postulating that his functional difficulties confuse his adaptation and the way he learns at school.

References

1. Albaret, J.-M. (2001). Troubles psychomoteurs chez l'enfant. *Encyclopédie médico-chirurgicale psychiatrie pédiatrie*, 37-201-F-10, 4-101-H-30.
2. Apter-Danon, G. (2004). *De l'intersubjectif à l'intrapsychique: étude des interactions précoces mères borderline et leur bébé de 3 mois-6 mois*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Paris 7 René Diderot, France.
3. Auzias, M. (1984). *Enfants gauchers, enfants droitiers, une épreuve de latéralité usuelle*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1975).
4. Auzias, M. (1993). Julian de Ajuriaguerra, disciple et continuateur d'Henri Wallon. *Enfance*, 46(1), 93-99.
5. Badefort, J.-P. (1996). Évaluation graphomotrice et graphométrique de l'écriture de l'enfant et de l'adolescent. Quels instruments aujourd'hui? *Évolutions psychomotrices*, 8(33), 133-138.
6. Badefort, J.-P. & Tajan, A. (1983). L'écriture à l'école et au lycée. *Revue de psychologie scolaire*, 46, 55-70.
7. Bara, F., Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I. & Lavoie, N. (2011). Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec. *Revue française de pédagogie*, 176, 41-56.
8. Bergès, J. (2004). De la motricité à la psychomotricité, spécificité de l'examen psychomoteur. *Évolutions psychomotrices*, 16(63), 36-40.

9. Bergès, J. & Lézine, I. (1978). *Test d'imitation de gestes*. Paris: Masson.
10. Berthoz, A. (2008). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob (1^{re} éd. 1997).
11. Boscaïni, F. (1993). Le tonus: une fonction de synthèse corps-esprit. *Évolutions psychomotrices*, 19, 29-35.
12. Boscaïni, F. (2005). Pourquoi une sémiologie spécifique aux psychomotriciens ? Simplicité et complexité. *Évolutions psychomotrices*, 17(68), 88-101.
13. Boscaïni, F. & Saint-Cast, A. (2012). Glossaire de psychomotricité. *Évolutions psychomotrices*, 24(95).
14. Bullinger, A. (2004). *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars. Un parcours de recherche*. Ramonville-Saint-Agne: Éres.
15. De Ajuriaguerra, J. (1980). *Manuel de psychiatrie de l'enfant*. Paris: Masson. (1^{re} éd. 1970).
16. De Ajuriaguerra, J. (1989). Collège de France. L'enseignement de Julian de Ajuriaguerra (1976-1981). *Bulletin de psychologie*, XLII, 391.
17. De Ajuriaguerra, J., Auzias, M. & Denner, A. (1971): *L'écriture de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1964).
18. De Ajuriaguerra, J. & Soubiran, G.-B. (1960). Indications et techniques de rééducation psychomotricienne en psychiatrie de l'enfant. *La psychiatrie de l'enfant*, 2, 423-494.
19. Delion, P. (2007). Du muscle à la parole. Retour sur le développement du jeune enfant. *Évolutions psychomotrices*, 19(77), 135-141.
20. Díaz Suárez, A. & Díaz, J.-G. (2004). Los modelos horizontales de enseñanza deportiva: cómo abordar las conductas motrices. *Educación física y deportes*, 72.
21. Farrer, A., Franck, N., Paillard, J. & Jeannerod, M. (2003). The role of proprioception in action recognition. *Consciousness and Cognition*, 12, 609-619.
22. Feuillerat, B. (2010). Étude de la représentation mentale de l'espace de préhension. *Évolutions psychomotrices*, 22(88), 77-85.
23. Fraisse, P. (1967). *Psychologie du temps*. Paris: Presses Universitaires de France.
24. Golse, B. (2009). Regards actuels sur l'œuvre de Julian de Ajuriaguerra. *Évolutions psychomotrices*, 21(83).
25. Grabot, D. (2004). *Psychomotricien: Émergence et développement d'une profession*. Marseille: Solal.
26. Gratiot-Alphandéry, H. (1994). Henri Wallon (1879-1962). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, 24(3), 821-835.
27. Gratiot, M. & Trevarthen, C. (2006). Rythme, émotion et pré-sentiment dans les interactions de deux bébés en voie d'autisme. In M. Dugnat (Dir.), *Les émotions (autour) du bébé* (p. 170 - 194). Ramonville-Saint-Agne: Éres.
28. Hall, E.-T. (1971). *La dimension cachée*. Paris: Seuil.
29. Hatwell, Y., Streri, A. & Gentaz, E. (2000). *Toucher pour connaître. Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle*. Paris: Presses Universitaires de France..
30. Hecaen, H. & Jeannerod M. (1978). *Du contrôle de la motricité à l'organisation du geste*. Paris: Masson.
31. Hermant, G. (2005). La psychomotricité dans le monde. Origines, évolutions, actualités et perspectives. *Évolutions psychomotrices*, 17(68), 61-71.
32. Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris: Gallimard.
33. Labes, G. (2009). Évolution et croissance normales de l'écriture de l'enfant ou dysgraphie? *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 21(104-105), 376-383.
34. Le Roux, Y. (2005b). *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*. Toulouse: Solal.
35. Luria, A.-R. (1985). The making of mind. A personal account of soviet psychology. Cambridge: Harvard University Press (1^{re} éd. 1979).
36. Madrona, P.-G. (2014). La psychomotricité dans l'environnement de l'école maternelle. *Évolutions psychomotrices*. Inpress.
37. Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux. L'énigme du regard*. Paris: Albin Michel.
38. Matta-Abizeid, C. (2006). *Troubles psychomoteurs et dyslexie: Existe-t'il un profil psychomoteur de l'enfant dyslexique?* Thèse de doctorat en éducation, Université Saint-Joseph, Beyrouth, Liban.
39. Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages: Du symptôme à la rééducation*. Paris: Masson.
40. Merleau-Ponty, M. (1961). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (1^{re} éd. 1945).
41. Merleau-Ponty, M. (1967). *Les Relations avec autrui chez l'enfant*. Paris: Centre de Documentation Universitaire.
42. Nadel, J. (2003). Le futur des émotions: un nécessaire tressage des données normatives et psychopathologiques, *Enfance*, 55, 23-32.
43. Pes, J.-P. & Feldman, D. (2007). *Gaucher? Ou droitier?: Les secrets d'une bonne latéralité*. Paris: Jouvence.
44. Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index.php>>.
45. Pireyre, E. (2000). Épreuve de tempo spontané et de reproduction de structures rythmiques de Mira Stambak: nouvel étalonnage. *Évolutions psychomotrices*, 47, 32-43.

46. Pireyre, E. (2011). *Clinique de l'image du corps: De la pratique aux concepts*. Paris: Dunod.
47. Pitteri, F. (2009). Approche neurocognitive des émotions et de la représentation mentale pour un réaménagement de la représentation de soi. *Évolutions psychomotrices*, 21 (83), 46-56.
48. Potel, C. & Saint-Cast, A. (2014). Passer par l'acte psychomoteur. *Enfances & psy*, 61, 20-31.
49. Reuchlin, M. (1987). Différenciation, intégration hiérarchique, genèse. *Bulletin de psychologie*, XL(381), 703-722.
50. Sage, I. (2008). Quand le corps s'exprime: Les postures émotionnelles. *Évolutions psychomotrices*, 20(79), 17-25.
51. Sage, I., Zesiger, P. & Garitte, C. (2009). Processus psychomoteurs et psychologiques influençant l'écriture chez des enfants âgés de 8 à 12 ans: Étude fondée sur l'échelle d'évaluation rapide de l'écriture chez l'enfant (test BHK). *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 21(104-105), 384-390.
52. Santamaria, M. & Albaret, J.-M. (1996). Troubles graphomoteurs chez les enfants d'intelligence supérieure. *Évolutions psychomotrices*, 33, 125-132.
53. Soppelsa, R. & Albaret, J.-M. (2011). Situation de la psychomotricité. In P. Scialom, F. Giromini & J.-M. Albaret (dir.), *Manuel d'enseignement de la psychomotricité* (p. 11-23). Marseille: Solal.
54. Soubiran, G.-B. & Coste, J.-C. (1975). *Psychomotricité et relaxation psychosomatique*. Paris: Doin.
55. Soubiran, G.-B. & Mazo, P. (1974). *La réadaptation scolaire des enfants intelligents par la rééducation psychomotrice*. Paris: Doin.
56. Stambak, M. (1969). Trois épreuves de rythme. In R. Zazzo (Ed.), *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (1^{re} éd. 1969).
57. Stern, D. (1977). *Mère-enfant: les premières relations*. Bruxelles: Mardaga.
58. Vaivre-Douret, L. (2004). *Précis théorique et pratique du développement moteur du jeune enfant*. Paris: Edition du Centre de Psychologie Appliquée.
59. Vaivre-Douret, L., & Khéroua, H. (2009). Julian de Ajuriaguerra (1911-1993) bio-bibliographie: vers une neuropsychologie du développement – Principaux apports. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 21(104-105), 349-355.
60. Vygotsky, L.-S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press (1^{re} éd. 1931).
61. Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité*. Paris: Presses Universitaires de France (1^{re} éd. 1949).
62. Wallon, H. (1984). *L'enfant turbulent*. Paris: Presses Universitaires de France (1^{re} éd. 1925).
63. Zesiger, P. (2003). Acquisition et troubles de l'écriture. *Enfance*, 1(55), 56-64.

VIOLENȚA SUBLIMATĂ ÎN ACT ARTISTIC – DE LA ACCEPTAREA ÎN CUGET LA EXPERIMENTUL AMERICAN

Lacrima BALINT-BLOJ, drd.,
Universitatea „Babeș Bolyai” Cluj-Napoca

Summary: *Violence has been explored in various ways, some artistic, some not, as was given by the culture of each producer, director and screenwriter. Romanian eternal or universal dramas made us get out of the cinema full of grief and resentment towards the system, to denying the place where we were born, the hardships of fate mioritical faith, more depressed than ever and with that famous light still far away. It's hard for Romanians to be cold and calculated because the oriental Balkanism makes them too passionate. This paper analyzes several large Romanian and international cinema productions – "Clockwork Orange," "After the hills" or "The Exorcist" – in which the act of violence is sublimated into artistic gesture.*

Key-words: *violence, movie producers, censor, artistic gesture, director.*

Drama cinefilului român, sătul de fast-food-ul cinematografului hollywood-ian părea să nu se mai sfârșească în anii 1990-2000 când pe piața filmului românesc regizorii celebri nu mai pridideau cu afișarea tarelor naționale: Revoluție, moartea prin spitale și între spitale, prostituție, droguri, avorturi legale ori ba. **Marfa și banii** sau **Furia** au fost printre primele filme românești de gen care tratau subiecte ca droguri, prostituție, interlopi etc.

A pornit avalanșa cu **Filantropica**, **Moartea domnului Lăzărescu** sau **4 luni, 3 săptămâni și 2 zile**. Violența a fost exploatată în diverse moduri, unele mai artistice, altele nu, precum a dat cultura cinematografică a fiecărui producător, regizor sau scenarist român. Dramele etern românești sau universale ne-au făcut să plecăm din cinematografe plini de obidă și resentimente față de sistem, viață și țară, să înjurăm locul în care ne-am născut, vitregiile sorții mioritice, mai deprimăți ca oricând și cu luminița aceea celebră tot mai departe. E greu românului să fie rece și

calculat ca un chirurg, balcanismul oriental îl face pătimaș și pe scaunul de cinema și pe cel de regizor. Se vede aici asemănarea cu o zonă a mediei care exploatează emoțiile puternice, îți furnizează de-a gata impresiile și părerile.

Estetic, regizorii români ai noului val au transpus violența pe ecrane, au stors tot ce se putea din subiecte „senzaționale” și ni le-au livrat într-un mod cultural, dacă e să ne gândim la toate premiile obținute și covoarele roșii pe care au defilat aceștia. E un mod de-a face cultură, un mod de a crea peliculă de calitate. Având probabil în minte filmele școală ale cinema-ului american (da, școala americană de film înseamnă și altceva înafară de pop-corn) de gen, cum ar fi *Portocala mecanică* a lui Kubrik sau *Stille dage i Clichy* a lui Thorsen, violența este sublimată într-un mod artistic.

La acestea mă voi referi pe parcursul lucrării, până atunci să ne îndreptăm atenția asupra unui alt mod de a prezenta un act violent într-o formă culturală cum e filmul.

După dealuri a lui Mungiu, cel mai recent film, șochează tocmai prin lipsa de senzațional. Cum spunea un prieten, este prima dramă profund mioritică prin subiect care te lăsă cu capul limpede după ce ieși din sală. Pornind de la un act violent, transformat rapid în subiect senzațional de presă, scenariul e inspirat din povestea reală a „exorcizării de la Tanacu” din 2005, investigată de jurnalista Tatiana Niculescu Bran.

Călugărul Corogeanu și patru maici au fost arestați și ulterior închiși pentru uciderea, într-un ritual de exorcizare, a tinerei Irina Cornici. Aceasta se pare că suferea de schizofrenie, ceea ce i-a putut duce cu gândul pe bieții credincioși că e posedată de diavol.

Dacă citești în presa scrisă sau on-line despre cazul Tanacu, imaginile create nu sunt tocmai cele mai suave și iluminate, vezi sânge, violență, cruci, fum de tămâie, altare, drept-credincioși îmbrăcați în negru, ritualuri, incantații și te ia un val de furie și frustrare că trăiești într-o țară europeană de secol medieval. Aici vine Mungiu, și ca o bunică grijulie îți pune o batistă udă peste fruntea înfierbântată, îți face un ceai de valeriană și așteaptă să te liniștești ca să poți să vezi lucrurile la rece, fără încrâncenare. Filmul lui Mungiu te îndeamnă la înțelepciune și o judecată liniștită, violența este sublimată într-un act artistic și începi să vezi faptele într-un context generator de „accidente”.

Forma corectă și fără tragisme a lui Mungiu e mai apropiată de spiritul mioritic al românului care înțelege lucrurile, și le așază în cuget și „iartă”.

Nu la fel se întâmplă în cinematografia americană a liberilor și militanților ani 60-70, când se experimenta în diverse forme, iar violența era materia primă a multor regizori. Produsele finite erau trecute prin cenzura publicului candid, dar și a instituțiilor abilitate în acest sens, oficiale sau nu, dar cu un cuvânt de spus (cum era și Catholic Legion of Decency). Cenzorii erau preocupați de *Portocala mecanică*, în timp ce regizorul danez de avangardă Jens Jorgen Thorsen tocmai apărea cu adaptarea foarte la modă a romanului „Zile liniștite la Clichy” a lui Henry Miller – *Stille dage i Clichy*.

A fost o cădere în vulgar fără țintă și cu fiori estetici a poveștii unui scriitor în ascensiune și a prietenului egal în destrăbălare, două personaje care cutreieră străzile Parisului căutând mâncare și sex, nu neapărat în ordinea aceasta. Ei se însoțesc cu prostituate și alte femei în scene care sunt mai degrabă vulgare decât erotice. În film, Thorsen produce nenumărate scene de cvasi-documentar, unele cu dialog, unde foarte puține lucruri se întâmplă.

Filmul descrie femeile ca și obiecte sexuale de care e ușor să te debarasezi, unul din motivele pentru care a fost interzis fiind tocmai misoginismul de care dădea dovadă viziunea danezului.

Un judecător californian, totuși, a retras acuzațiile, crezând că filmul are un merit artistic. Probabil influențat în această decizie de reputația literară a lui Henry Miller. Oricare ar fi fost motivul, filmul a primit câteva critici care au dat la iveală un nou termen „sexploitation” – putând fi tradus prin „sexploatare”.

Un an mai târziu, un alt regizor celebru, Stanley Kubrick, adaptează pentru peliculă nuvela satirică a lui Anthony Burgess despre o mână de delincvenți juvenili care terorizează societatea – *Portocala mecanică*.

Faptul că a folosit muzica clasică ca și fundal la vărsarea de sânge din film a fost ceva nou și pentru mulți o detașare sinistru de mai vechile filme violente. Dar nimic nu era previzibil la modul de realizare al *Portocalei mecanice*. Putem formula întrebări cu privire la decizia lui Kubrick de a folosi muzica clasică ca și contrapunct la violența din film. A fost sau nu a fost îndreptățit? În viziunea lui Walter Evans, a fost. Evans credea că arta lui Beethoven este „profund violentă și profund sexuală”.

În 1994 apare un omagiu adus *Portocalei mecanice* a lui Kubrick sub forma proaspătului *Născuți asasini*, povestea a două victime ale traumelor din copilărie care devin iubiți și ucigași în serie, psihopați glorificați iresponsabil de către media. Iată că filmul lui Kubrick nu doar că este considerat o formă de artă, dar aduce cu sine și noi „vlăstari”.

Exorcistul din 1973 a fost de asemenea un deschizător de drumuri în sensul violenței sublimite din filmul american, doar cu alte sensuri de această dată, și anume cele legate de religie. Dacă nu e prea forțată paralela, putem spune că se află în colț opus demersului regizoral al lui Mungiu. Horrorul cinematografic a culminat în pelicula mai sus amintită la cote mai înalte, viscerale. Nimeni nu era probabil pregătit la începutul anilor 70, iar șocul produs de film s-a propagat în toată lumea. Un director de cinema din Los Angeles de la acea vreme estima că la fiecare proiecție a filmului rezulta o medie de „patru clienți care leșină, șase care vomită și foarte mulți ies din sală”. Tot în acel an, mai multe incidente legate de film s-au petrecut în țările în care filmul fusese proiectat. În Germania se spune că un băiat s-a împușcat în cap după ce a văzut filmul. De asemenea, un bărbat care pretindea că este posedat a practicat un ritual de exorcizare înainte să îșiucidă soția cu mâinile goale.

Au existat solicitări ca filmul să fie interzis, iar în fața cinematografelelor s-au organizat proteste ale publicului ultragiat. Unii manageri de cinematografe au fost arestați, cu toate acestea totul s-a încheiat destul de rapid și fără consecințe.

Violența, subiectele controversate (vezi Rushdie – „Versetele satanice”) au fost întotdeauna material pentru actul artistic. Media în întregul ei, și aici aș include și filmul, a fost canal de transmitere și propagare a noului val cultural. Oamenii s-au identificat cu cele transmise, de aici o teamă a multora că nu se va reuși discernerea între ce este real, ce nu, ce este artistic și ce e de condamnat.

Cert este că o cultură media s-a dezvoltat în așa fel încât imaginile, sunetele și spectacolul ajută la producerea materialului vieții de zi cu zi, dominând timpul liber, conturând viziuni politice și comportamente sociale și asigurând materia primă din care oamenii își făuresc propria identitate. Radioul, televiziunea, industria filmului și celelalte produse ale industriilor culturale pun la dispoziție modele a ceea ce ar trebui să fie bărbatul sau femeia, succesul sau eșecul, puterea sau lipsa ei. Media culturală asigură fondul din care mulți oameni își construiesc apartenența la un sistem de clase sociale, etnice sau de rasă, naționalitate, sex etc.

Cultura media dă formă ideilor generale despre lume și cele mai profunde valori: definește ceea ce este considerat bine sau rău, pozitiv sau negativ, moral sau imoral.

Poveștile și imaginile din media pun la dispoziție simbolurile, miturile și resursele care ajută la constituirea unei culturi comune pentru majoritatea indivizilor în multe părți ale lumii de azi.

Cultura media asigură suficient material pentru a crea identități care se pot adapta în lumea contemporană, creând astfel o nouă formă globală de cultură. Formele culturii media îi determină de multe ori pe indivizi să se identifice cu ideologiile sociale sau politice dominante, cu poziții sau reprezentări sociale. În general, nu este un sistem de îndocrinare ideologică care să inducă un consens în actuala societate capitalistă, ci pur și simplu plăcerea consumului.

Divertismentul oferit de media este de multe ori foarte plăcut și folosește imagini, sunete și spectacol pentru a-și seduce audiența care se poate identifica cu diferite opinii, atitudini, sentimente sau păreri. Depinde însă de fiecare dintre noi să discernem între actul cultural și senzațional, între moralitate și imoralitate, între bine și rău în cele din urmă.

Bibliografie:

1. Aubrey Malone, *Sex and Violence in Film and on the Cutting Room Floor – Censoring Hollywood*.
2. Walter Evans, *Violence and Film: the Thesis of A Clockwork Orange, Velvet Light Trap, Number 13, Autumn 1974*.
3. [www.http://imdb.com](http://imdb.com)

DIMENSIUNEA HERMENEUTICĂ A EDUCAȚIEI MUZICALE

Margarita TETELEA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: *Hermeneutic interpretation of a musical image requires not only the pupil's intellectual background, but also the emotional and psychological affective, thereby building a beautiful soul. These problems were revealed in the creation of great teachers, musicians Hermann Kretzschmar (Germany) and*

Kabalevskii Dmitry (Russia). Comparative approach to music education concepts of these great personalities give us opportunity to see that both systems created, both in Germany in the early twentieth century and in Russia in the late twentieth century have the idea of a hermeneutic dimension of the process of establishing the music-pupil relationship. A hermeneutical analysis of the music claims a mixed landing: historical – the students will be able to determine the historical period, the aesthetical current of the musical work, important biographical data of the composer, circumstances that influenced the appearance of the musical work if necessary; musicological – the musical style, musical form, the content of the musical form, the elements of the musical language are studied; aesthetical aspects – that is able to form a personal attitude regarding the musical work.

Key-words: *musical hermeneutics, comparative study, music education, music image, music speech.*

Hermeneutica muzicală, în virtutea importanței sale pentru întreaga artă muzicală, este privită astăzi și din perspectiva abordării ei științifico-metodice, în special în sistemul educațional modern.

Problema hermeneuticii muzicale a fost abordată, începând cu secolul XIX, în contextul diverselor sisteme. Studiul în cauză se realizează în funcție de domeniul pe care-l reprezintă: hermeneutica în contextul educației muzicale. Astfel ne propunem să tratăm conceptul de hermeneutică muzicală de pe pozițiile sistemului modern european de educație muzicală. La stabilirea acestui sistem, apariția și dezvoltarea căruia pornește din Germania începutului sec. XX, stau ideile muzicologului și pedagogului Herman Kretzschmar, care este concomitent și autorul conceptului de hermeneutică muzicală, constituit în estetica germană tot la începutul secolului XX.

Herman Kretzschmar se consideră și ca fondator al sistemului de educație muzicală, care a cuprins cu o competență excepțională întreg orizontul științific, artistic și practic al educației muzicale de la începutul secolului XX. Ca urmași ai ideilor sale îi putem numi pe Leo Kestenberg (Germania), Boris Asafiev (Rusia), George Breazu (România), Zoltan Kodaly (Ungaria) și această succesiune de personalități notorii în domeniul artei și educației muzicale europene poate fi prelungită cu numele compozitorului și pedagogului rus sovietic Dmitrii Kabalevskii.

Dmitrii Kabalevskii a fost autorul unui nou concept de educație muzicală, pe care a realizat-o în decurs de cca 30 de ani. Pe lângă aceasta a mai deținut, în decurs de 16 ani, și postul de președinte de onoare al ISME (Societatea Internațională de Educație Muzicală), iar fondatorul acestei societăți (ISME) în 1953 a fost muzicologul și pedagogul german Leo Kestenberg, discipolul lui Herman Kretzschmar la Conservatorul din Leipzig.

Astfel, printr-o abordare comparată, ne-am propus să cercetăm nu numai premisele stabilirii actualului sistem de educație muzicală, dar și a ideilor ce au stat la bazele fondării lui. Cercetările efectuate ne permit să desprindem mai multe concepte, printre care și cel de hermeneutică muzicală, care determină ideile muzical-pedagogice și estetice ale lui Herman Kretzschmar la începutul secolului XX și ale lui Dmitrii Kabalevskii la sfârșitul secolului XX, ambii fiind supranumiți titani ai domeniului muzical-pedagogic european.

Muzicologul, dirijorul, savantul și pedagogul german Herman Kretzschmar a cercetat, descoperit și fundamentat condițiile realizării unei educații muzicale în baza frumosului muzical și a conceput ideea unei hermeneutici muzicale. Bazele științifice ale hermeneuticii muzicale Kretzschmar le stabilește în studiile sale, unde explică: „Hermeneutica muzicală este un fel de estetică muzicală aplicată, care tinde să stabilească (într-o operă de artă muzicală) sensul și conținutul de idei cuprinse în forme, să caute sub carne sufletul, să dovedească în fiecare fragment al unei opere de artă sâmburul de gândire, să bănuiască și să interpreteze întregul din cea mai clară cunoaștere a celor mai mărunte amănunte folosind toate mijloacele ajutoare, ținând la îndemână pregătirea specială, cultura generală și darurile personale” (Breazu 2013: 238).

Explicația și intențiile de înțelegere a conceptului său de hermeneutică se descoperă în fundamentarea lor teoretică și în aplicarea practică în vasta sa propagare și educație muzicală a poporului. Conform conceptului de hermeneutică a lui Hermann Kretzschmar, ascultătorul caută să explice, să distingă rațional și să exprime în termeni aleși, poetici conținutul de mișcări sufletești, de idei și imagini, dezvăluite în lucrarea muzicală. Prin conceptul de hermeneutică muzicală, Kretzschmar mai urmărește subiectivismul romantic prin trăirea individuală, personală, cât mai proprie și mai intensă a demersului muzical, excluzând din acest act tehnica muzicală. În așa mod, Kretzschmar concepe ideile hermeneuticii muzicale, stabilind bazele ei teoretice și științifice în două studii ale sale, publicate în 1902 și 1905. Cu denumirea „Îndemnuri” au fost publicate rezultatele îndelungatelor sale studii și experiențe practice de educație muzicală. Documentele

asupra vieții și activității lui Kretzschmar demonstrează că, prin personalitatea sa, a impus hotărâtor o organizare a vieții muzicale germane de la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX, iar preocupările sale asupra rolului educativ al muzicii au condus la crearea sistemului modern de educație muzicală.

Ilustru dirijor de cor și de orchestră, filolog, deținător de posturi solide de profesor și manager în diverse instituții superioare din Rostoch, Leipzig, Berlin, Kretzschmar totdeauna a simțit nevoia de a „tălmăci, de a comenta și explica textul muzical al operelor muzicale” (Breazul 2003: 239). În consecința acestor frământări ample și îndrumări muzicale, Kretzschmar alcătuiește așa numitele „Fuhrer” – niște ghiduri muzicale, ce înlocuiau sau completau programele concertelor pe care el le dirija. Mai târziu apar trei volume impunătoare „Fuhrer durh den konzertsall” (Călăuză prin sala de concert), conținutul cărora prezenta analiza și explicarea muzicii pentru înțelegerea simplului ascultător a „simfoniilor, suitelor, pasiunilor, meselor, imnurilor, psalmilor, motetelor, cantatelor, oratoriilor și lucrărilor profane pentru cor ale întregii literaturi muzicale a lumii” (Breazul 2003: 239). George Breazul numește această activitate amplă a marelui pedagog-muzician „încurajare a hermeneuticii muzicale... și închegare teoretică a îndelungatelor studii și experiențe practice de educație muzicală” (Breazul 2003: 239). Deși Kretzschmar afirma scopul acestor volume în mod categoric ca o contribuție, în primul rând, la educația muzicală a poporului său, totuși ele au servit mult timp ca „cele mai sigure izvoare pentru istoria genurilor muzicale” (Breazul 2003: 239), dar și pentru dezvoltarea de mai apoi a științei despre hermeneutica muzicală.

O astfel de tălmăcire a muzicii se desprinde din creația lui Tomas Mann, care în romanul său „Doctor Faustus”, prin intermediul eroului Vendel Kretzschmar, determină sensul muzicii de pe pozițiile hermeneuticii: „Kretzschmar... a cântat impecabil, neori intervenind în interpretare pentru a relata conținutul imagistic al sonatei” (Манн 1975: 82), în special a descris episodul interpretării sonatei nr. 32, op. 111 a lui Beethoven. Și în cărțile lui Romen Rolan, care se editează la începutul sec. XX, inflexiunile muzicologice sunt adresate către ascultătorul meloman și nu către cel profesionist.

Ideile hermeneuticii muzicale își continuă dezvoltarea în muzicologia contemporană prin savanți: Carl Dahlhaus (Germania) – „Beitrage zur musicalischen hermeneutik”, Moris Bonfeld (Rusia) – „Музыкальная герменевтика и проблема понимания музыки”, Diana Moș (România) – „Introducere în hermeneutica discursului muzical”.

Astfel, în preocupările sale științifice asupra muzicii și al rolului ei educativ, Hermann Kretzschmar ajunge la deținerea rolului hotărâtor în organizarea vieții muzicale germane de la începutul secolului XX. Ideile sale estetic-muzicale, fiind apreciate în lumea științifică și titlul său de „profesor ordinarius” de știință a muzicii la Universitatea din Berlin, apoi cele mai înalte posturi de răspundere ale artei și științei muzicale (directorul muzical (Generalmusikdirektor) la Universitatea din Rostock, profesor la Universitatea și Conservatorul din Leipzig, Director al Institutului academic de muzică bisericească) l-au determinat până la urmă ca cel mai frecvent reprezentant al educației muzicale germane de la începutul secolului XX. În așa mod, Hermann Kretzschmar stabilește și definește principiile sistemului modern de educație muzicală, astfel fundamentând o nouă direcție în dezvoltarea spirituală a secolului XX. Întreaga sa activitate artistică, științifică și pedagogică este ghidată de credința nestrămutată în valoarea etică a muzicii și în rolul ei pentru transformarea și înobilarea omului.

În acest sens, tendințele sale de înțelegere, explicație și tălmăcire hermeneutică a muzicii se pot verifica în fundamentarea teoretică și aplicarea practică a rolului muzicii în școală: „Soarta muzicii germane se hotărăște în școala germană”. Această proclamație a lui Kretzschmar a introdus un flux de înnoire, a trezit interesul multor personalități marcante în cultura muzicală și a determinat calea reformelor radicale, care s-au realizat mai apoi în învățământul muzical din școlile germane și a celor din țările europene (mai ales e remarcabilă aici reforma învățământului muzical românesc a lui George Breazul, realizată, în mare măsură, după ideile muzical-pedagogice germane de la începutul secolului XX, fiind apreciată la Primul Congres Mondial de Educație Muzicală de la Praga din 1936, realizat tot de Leo Kestenberg).

Ca inițiator al reformelor de atunci, dar și colaborator al autorităților școlare, Hermann Kretzschmar contribuie esențial la stabilirea unui sistem integru de educație muzicală, atât la nivel de structură, cât și la nivel de conținut. Astfel pornește mai întâi de la fixarea scopului învățământ-

tului muzical potrivit idealului cultural al poporului german. În memorandumul său din 1900, pe care el îl înaintează autorităților în numele „Societății generale de muzică germană”, el declară că „viitorul muzicii germane și siguranța rezervelor ei depind de învățământul muzical din școlile publice” (Breazu 2003: 243). Ideile sale din acest memorandum țin și de proclamarea muzicii în școală ca obiect de artă, nu ca o disciplină tehnică, ci ca o dexteritate realizată de „maestri”.

Un nou avânt în dezvoltarea conceptului de educație muzicală Europeană, proclamat de Herman Kretzsmar la începutul sec. XX, a fost realizat și de către alți mari pedagogi-muzicieni europeni pe parcursul sec. XX. Unul din ei este Dmitrii Kabalevskii, compozitor și muzicolog rus sovietic, care a activat în a II-a jumătate a secolului XX. În activitatea sa de compozitor și dirijor, Kabalevskii nu a putut rămâne indiferent față de rolul și impactul muzicii asupra dezvoltării personalității copilului, dedicându-și întreaga creație componistică copiilor și tineretului, iar creația sa muzical-pedagogică, la o anumită perioadă a vieții, a fost axată pe elaborarea unui nou concept de educație muzicală. La baza acestui concept, Kabalevskii a propus și dezvoltat ideile pedagogului și muzicologului Boris Asafiev, care, la rândul său, a aplicat ideile sistemului muzical-pedagogic german la începutul secolului XX. Prin aplicarea *principiului tematicului*, în elaborarea unui nou Program de Educație muzicală, Dmitrii Kabalevskii urmează calea tâlmăcirii hermeneutice a muzicii în cunoașterea și perceperea acesteia.

Astfel, constatăm că în creația sa pedagogică fundamentală „Programa la Muzică”, Dmitrii Kabalevskii reflectă ideile proclamate în domeniul educației muzicale europene la începutul sec. XX. Iar prin personalitatea lui Hermann Kretzschmar și competența sa excepțională conchidem faptul că la începutul secolului XX în Germania are loc stabilirea ideilor unui nou sistem de educație muzicală modernă, la baza căror a stat hermeneutica muzicală.

Bibliografie:

1. Breazu, George, *Hermann Kretzschmar și educația muzicală*. // Pagini din Istoria muzicii Românești. Vol. VI. Ediție îngrijită și prefăcută de Vasile Vasile, Editura muzicală, 2003.
2. Moș, Diana, *Introducerea în hermeneutica discursului muzical*, în „Muzica”, nr. 2, 2002.
3. Ricoeur, Paul, *Eseuri de hermeneutică*, București, Humanitas, 1995.
4. Şleiermaher, Friedrich, *Hermenutica*, Iași, Polirom, 2001.
5. Бонфельд, Морис, *Музыкальная герменевтика и проблема понимания музыки*, в „Harmony” Международный музыкально-культурологический журнал, №10, 2011.
6. Браинин, Валерий, Нойман Роберт, *Музыкально-педагогическое образование в современной Германии и Болонский процесс*, „Музыка в школе” Научно-методический журнал, № 3, 2007.
7. Гуренко, Елена, *Проблемы художественной интерпретации*, Новосибирск, 1982.
8. Манн, Томас, *Доктор Фаустус*, Москва, Художественная литература, 1975.

CREAȚIA MUZICAL-ARTISTICĂ ȘCOLARĂ ÎNTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ

**Tatiana BULARGA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți**

Summary: *The problem of pupils' involvement with the subjects proposed by the learning process in schools continues to be up-to-date at the present stage of the evolution of society. During centuries, teachers aspire to find the most effective ways of rousing and keeping pupils' interest for knowledge at large and for certain fields in particular. The present article treats one of the possible solutions to the mentioned problem, proposing the strategy of pupils' entrainment in the activity of musical and artistic creation. The strategy is effective in the stimulation of pupils' interest by the musical art. The axis of this research is the gradual process of pupils' entrainment at one of the most conflicting ages, the preteen one, in activities of creation, the methods of differentiation of instructive goals called to assure preteens' successful manifestation through the activity of musical and artistic creation.*

Key-words: *musical and artistic creation, differentiation of goals, accomplishment of individual potential, success in activity, interest in music.*

Dezvoltarea interesului pentru muzică e posibilă doar în activitatea muzicală, prezentă prin diversele sale forme, dintre care, de prim ordin sunt: receptarea, interpretarea și creația muzical-artistică. Datorită specificului său creația muzical-artistică reprezintă o simbioză a tuturor activităților nominalizate, deoarece în procesul activității de creație (compunere sau improvizare), fie chiar la nivel elementar, elevul are posibilitatea să se prezinte în trei ipostaze: de creator, de interpret și de receptor al propriilor produse de creație muzicală. Întemeindu-se pe specificul desemnat al

activității de creație, conținutul procesului creativ, propus de noi, este format din: *improvizarea melodică în mod vocal; improvizarea melodică cu ajutorul instrumentelor muzicale; improvizarea melodico-ritmică în baza eșafodajului armonic; compunerea în baza anumitor subiecte.*

Asemenea variantă a conținutului constituie o condiție favorabilă pentru realizarea cât mai amplă și completă a înclinațiilor și necesităților elevilor de receptare-interpretare-creație muzicală. După cum e cunoscut, la elevii de diferite vârste de școlarizare, în special la acei de vârstă preadolescentă, destul de pregnant, se observă necesitatea de autoafirmare, de manifestare a potențialului individual. Perioada nominalizată este marcată printr-un șir de particularități, care înlesnesc desfășurarea procesului de antrenare a elevilor în activitățile muzical-creative. Analiza literaturii din domeniul psihologiei generale și pedagogiei muzicale (B.Asafiev, D.Kabalevski, K.Orff, A.Roșca, U.Șchiopu, N.Vetlughina, L.Vîgotsky ș.a.) mărturisește că preadolescenții denotă tendințe pronunțate spre creativitatea independentă: compunerea, improvizarea cântecelor și pieselor simple. În același timp, preadolescenților le este caracteristică exigența avansată față de rezultatele muncii sale, fapt ce provoacă, deseori, starea de descurajare, care duce la scăderea motivației și interesului pentru activitatea de creație și pentru muzică în general.

Prin urmare, drept condiție indispensabilă în vederea desfășurării eficiente a procesului de creație muzicală a elevilor, orientată spre dezvoltarea la ei a interesului pentru muzică, o constituie gestionarea cu acest proces.

Fiind fideli tezelor lansate anterior, tratăm activitatea de creație muzicală drept fenomen deosebit, care necesită a fi examinat ca un proces gradual. Deoarece nucleul procesului în cauză îl constituie *realizarea de către elevi a activităților de creație sau soluționarea problemelor (obiectivelor) de creație*, atât din punctul de vedere al teoriei, cât și al practicii, este nevoie a elucida structura procesului de rezolvare a problemelor de acest tip. În contextul dat, este oportun să ne conducem de esența psihologică a procesului mintal de rezolvare a situației de problemă.

Cunoașterea modului de desfășurare a procesului de gândire ne va permite să modelăm strategia de *realizare de către elevi a activităților de creație muzical-artistică*. În procesul complex al gândirii orientat spre soluționarea problemei, psihologii evidențiază mai multe etape principale, printre care etapa inițială o constituie apariția problemei, a situației de problemă (G. Costiuk, W. Kohler, B. Lomov, A. Luria, M. Miclea, I. Radu, S. Rubinștein).

Situația de problemă se inițiază atunci când elevul conștientizează relația dintre datele cunoscute și cele necunoscute. Anume acest moment de conștientizare al contradicției dintre două informații constituie esența psihologică de acceptare a conținutului însărcinării, problemei lansate.

Următoarea etapă constă în trecerea gândului la rezolvarea nemijlocită a problemei deja conștientizate. Mai întâi, are loc desfășurarea operațiilor rațiunii, ce asigură actualizarea cunoștințelor, care sunt legate de problema dată și care vor servi drept instrumente de soluționare a ei. Ulterior, se proiectează variantele posibile de rezolvare. La finele etapei desemnate, datorită revenirii la starea inițială a problemei și a suprapunerii cu aceasta, soluția trasată se prezintă în calitate de o singură presupuziție, ipoteză sau mai multe presupuziții.

De la conștientizarea ipotezei lansate în forma de soluție posibilă, gândul trece la etapa de verificare și apreciere, după ce are loc formularea concluziei despre eficacitatea demersului rezolutiv. După aceste acțiuni ale rațiunii, urmează aplicarea rezultatului muncii de gândire în activitatea practică, unde soluția este supusă unei validări decisive.

Prin urmare, cercetând procesul de gândire, orientat spre soluționarea acelei sau altei probleme, ca model al procesului de realizare a activităților creative, evidențiem în el respectiv trei etape principale: *înțelegerea și acceptarea activității muzical-creative; formarea ideii creative; realizarea propriu-zisă a activității (însărcinării) de creație.*

Astfel, etapa inițială în triada care se referă la antrenarea elevilor în activitatea de creație o constituie acceptarea și înțelegerea activităților (însărcinărilor) de creație muzicală. Etapa aceasta începe cu înaintarea activităților (însărcinărilor/ obiectivelor) muzical-creative, elaborate în conformitate cu particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor.

Principala destinație a activităților constă în asigurarea atitudinii individual-diferențiate în procesul instructiv-educativ, ce va permite fiecărui elev să se manifeste în modul cel mai activ la crearea produselor muzicale, să se simtă persoane inițiate în domeniu și ca urmare – persoane interesate de domeniul muzical-artistic.

Principiului de diferențiere trebuie să fie supuse atât activitățile, cât și elevii, unde primele, fiind cu același conținut, dar diferite după gradul complexității sunt adresate elevilor de diverse niveluri de dezvoltare a aptitudinilor muzicale. Complicarea și diferențierea activităților au loc în dependență de tipul activității muzical-creative, corelarea dintre cunoscut și necunoscut și condițiile activității, cerințele activităților, forma de organizare a activității elevilor (independență, de grup, cu ajutorul profesorului).

Aplicarea procedurii de complicare treptată a activităților va avea un efect pozitiv în dinamica dezvoltării interesului elevilor pentru muzică, deoarece permanent va introduce în activitate elemente noi, va permite elevilor să consolideze capacitățile și deprinderile, conștientizând totodată, această consolidare.

Examinarea structurii procesului de soluționare a problemei demonstrează cât de important rămâne a fi rolul înțelegerii conținutului activității, elucidării condiției activității, constituind primul pas în calea de soluționare cu succes a problemei.

Deoarece activitățile de creație conțin o noutate anumită, înțelegerea va reprezenta un proces constituit dintr-un șir de operații intermediare ale gândirii, acțiuni speciale, orientate spre succesul înțelegerii ca o conștientizare a faptului că problema dată, condiția problemei este înțeleasă de către elev.

Mai întâi, are loc familiarizarea, în linii mari, cu condiția problemei. Aici elevul prinde sensul cuvintelor, sensul general al activității, decide pentru sine dacă ea e cunoscută, dacă a rezolvat sau nu în trecut probleme de acest fel. În urma unei asemenea evaluări, la elevi se creează o anumită orientare în conținutul problemei, care la unii poartă un caracter destul de exprimat, iar la alții se reduce doar la o senzație cum că în problema dată pentru ei există ceva cunoscut.

La această micro-etapă, e destul de important a releva gradul orientării elevilor în „spațiul” activităților propuse, ceea ce prezintă unul dintre obiectivele etapei. Pentru atingerea obiectivului în cauză este oportun a recurge la metoda conversației, special organizată, unde în calitate de criterii ale înțelegerii, servesc expunerile, comentariile elevilor.

În continuare, obiectul preocupării va constitui asigurarea unei *înțelegeri complete și adecvate a conținutului și condiției activităților* de către elevi. După cum am menționat, activitățile creative propuse trebuie să conțină un element al noului, prin urmare – o informație nouă, necunoscută elevilor, care, fiind semnificativă pentru soluționarea problemei, neapărat cere a fi conștientizată.

Asemenea conștientizare are loc datorită procedurii la suprapunere a noului cu cunoștințele însușite anterior. Efectul înțelegerii, conform esenței sale psihologice, se atinge în cazul când elevul dispune de etaloanele/modelele, propuse de profesor, ce au o analogie cu produsele creative eventuale. Ca rezultat al efectuării tuturor operațiilor enunțate, are loc înțelegerea de către elev a obiectivului/activității propuse.

De la înțelegerea activităților, are loc trecerea la *formarea ideii de creație*. În cadrul etapei date, pot fi evidențiate convențional două stadii și respectiv două obiective. Primul se reduce la apariția la elev a ideii și *stabilirea imaginii muzicale principale*. Aici are loc reformularea condiției problemei și racordarea datelor suplimentare din experiența muzicală a elevului.

Formularea unei anumite probleme ascunse în conținutul activității contribuie la apariția involuntară în imaginația elevilor a asociațiilor, imaginilor anumite. Deseori, la stadiul nașterii ideii la elev apar imagini auditive inițiale, care nu totdeauna sunt însoțite de o conștientizare clară. Din atare imagini muzicale trebuie selectată imaginea principală, care va servi ca temelie nemijlocită pentru realizarea ideii creative. Pentru selectarea de către elev a imaginii principale, reieșind din esența ei asociativă va fi oportun a recurge la utilizarea stimulilor (modelelor) din literatură sau arte plastice și la analiza lor artistică. Imaginea principală deocamdată este destul de vagă, însă, pe parcurs ea se precizează, ce face posibilă *proiectarea căilor de creare* a acesteia, privite de către noi ca stadiul doi al etapei de formare a ideii creative.

Remarcăm că o asemenea proiectare poate fi desfășurată doar în cazul compunerii și nu improvizării muzicale, deoarece ultima poartă un caracter prompt.

După cum am menționat anterior, desfășurarea activității de creație muzicală (compunere, improvizare) a elevilor e oportun de a desfășura în baza sistemului de intonații muzicale. În această ordine de idei, proiectarea căilor de creare a imaginilor solicitate de către elevi va decurge prin intermediul selectării variantelor de intonații, fiind însoțită de apelarea la modele veritabile din tezaurul artei muzicale.

După ce elevii își expun propunerile, e nevoie a le supune analizei cu scopul de a exclude variantele nereușite și de a selecta cele reușite. Găsirea căilor optime de întruchipare a imaginii tratate pe parcurs se prezintă ca idee creativă formată.

Etapă de încheiere și de importanță majoră a procesului de creație muzicală o constituie *realizarea propriu-zisă a activităților de creație muzical-artistică*, vizând afirmarea personalității elevului prin intermediul produselor creative proprii.

Realizarea activităților muzical-creative va avea un efect considerabil în vederea stimulării interesului elevilor pentru muzică datorită faptului că pe parcursul etapelor precedente au fost create toate premisele necesare pentru *manifestarea cu succes a potențialului elevilor de receptare – interpretare – creare a muzicii în cadrul orelor de educație muzicală*.

La etapa de realizare propriu-zisă a activităților creative e necesar a varia formele de organizare a activității elevilor (independentă, în grup, cu ajutorul profesorului). Alegerea unei sau altei forme depinde de nivelul de dezvoltare a elevilor, tipul și complexitatea activităților. Astfel, elevii cu un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale la stadiul inițial de antrenare în activitatea de creație au nevoie de ajutorul parțial al profesorului. Pe măsura acumulării experienței creative, elevii treptat sunt încadrați în realizarea individuală sau în grup a activităților.

Elevii cu un nivel mediu de dezvoltare, deși sunt capabili a participa în mod independent la activitate, în unele cazuri, necesită un ajutor secvențial al profesorului. Elevii cu un nivel înalt de dezvoltare a aptitudinilor, evident tind spre manifestarea creativă independentă sau în colaborare cu colegii.

Menționând pertinenta prezenței ajutorului din partea profesorului, totuși subliniem semnificația predominantă formelor de muncă independentă a elevilor, care contribuie la dezvoltarea efectivă a laturii emotiv-volitivă a activității muzicale și respectiv a interesului.

La această etapă, deopotrivă cu *autoevaluarea și evaluarea reciprocă*, este important a crea *situații de succes*, fiindcă rezultatele activității elevilor nu trebuie să rămână în afara atenției celor din jur. Desfășurarea eficientă a activității independente a elevilor va influența favorabil asupra interesului, deoarece ea provoacă trăiri emotive pozitive semnificative pentru personalitate. Ultimele, la rândul lor intensifică decurgerea proceselor de gândire și mobilizează voința spre înfruntarea dificultăților.

E necesar a remarca că în condițiile procesului educațional activitatea de creație muzical-artistică cere să fie aplicată în mod flexibil. Spre exemplu, la un stadiu anumit de antrenare a elevilor în procesul de creație muzicală poate fi exclusă una sau altă etapă a acestuia, bineînțeles, în afară de realizarea propriu-zisă a activităților/obiectivelor de creație. Asemenea excludere va depinde de volumul experienței creative individuale a elevilor.

În conformitate cu curriculumul educației muzicale, particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor este oportun a diviza activitățile/obiectivele în patru blocuri, unde fiecare corespunde unei anumite forme de activitate de creație muzicală. Obiectivul major al divizării activităților în blocuri constă în asigurarea atitudinii diferențiate față de elevi, convențional repartizați în trei grupe, conform nivelului de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, ce le va permite să se manifeste în modul cât mai activ și reușit în procesul de realizare a activităților de creație, îndestulând necesitățile și înclinațiile lor muzicale.

Pornind de la faptul că un factor important în dezvoltarea și menținerea interesului îl constituie elementul noului în conținutul activităților, la baza elaborării lor se situează principiul complicării, realizat pe mai multe direcții.

Mai întâi de toate, complicarea sarcinilor/activităților are loc în decursul tuturor blocurilor de activități, în dependență de conținutul și caracterul acestora. Astfel, *primul bloc* prevede antrenarea elevilor în activitatea de improvizare melodică în mod vocal; *al doilea bloc* –improvizare melodicoritmă cu ajutorul instrumentelor muzicale; *al treilea bloc* de activități este consacrat improvizării melodiilor și ritmurilor în baza eșafodajului armonic, în mod vocal sau instrumental, și *blocul al patrulea* – compunerii melodiilor în baza imaginilor propuse (din literatură sau arte plastice).

Următoarea direcție de complicare a activităților are drept scop asigurarea atitudinii cât mai individualizate față de elevi și se efectuează în interiorul (în cadrul) fiecărui bloc. Diferențierea de acest ordin se realizează în dependență de:

1) caracterul cerințelor activității de creație;

- 2) volumul datelor inițiale;
- 3) forma de organizare a procesului de realizare a activităților muzical-creative (individuală, de grup, cu ajutorul profesorului).

În continuare, ne vom referi la unele exemple de complicare a tipurilor de activități nominalizate. Așadar, în conformitate cu primul criteriu (caracterul cerințelor activității de creație) pentru activitatea de improvizare melodică vocală elevilor cu diferit grad de dezvoltare le sunt propuse următoarele activități/obiective:

- a improviza o intonație-frază (pentru nivelul scăzut);
- a improviza o intonație-propoziție (pentru nivelul mediu);
- a improviza o melodie într-o formă anumită (pentru nivelul avansat).

În conformitate cu al doilea criteriu (volumul datelor inițiale), activitățile/obiectivele prezentate anterior sunt însoțite de date suplimentare:

- pentru nivelul scăzut se propune un anumit ritm, o funcție armonică de bază și un stimul literar;
- pentru nivelul mediu – un anumit ritm și un stimul din arta plastică;
- pentru nivelul avansat – doar un stimul din literatură sau arta plastică.

Varierea formelor de organizare a muncii elevilor depinde de mai mulți factori, în special de:

- nivelul dezvoltării aptitudinilor muzicale;
- tipul activităților muzical-creative practicate.

Prin urmare, elevii care dețin un nivel scăzut de dezvoltare a aptitudinilor muzicale, participă la realizarea activităților creative în colaborare cu profesorul. Pentru nivelul mediu sunt frecvent utilizate formele independentă și de grup, totodată, în unele cazuri este justificată recurgerea la ajutorul parțial al profesorului. Elevii cu un nivel avansat de dezvoltare, de regulă, sunt în stare să realizeze temele de creație atât în grup, cât și în mod individual.

Referitor la varierea formelor de organizare a muncii elevilor în dependență de tipurile activităților de creație muzical-artistică, menționăm că prioritară rămâne a fi forma individuală și cea de grup. De exemplu, improvizările melodice cu ajutorul instrumentelor muzicale sau în baza eșafodajului armonic se efectuează în grup, în timp ce improvizările melodiilor în mod vocal se realizează individual.

Un loc important în procesul stimulării interesului îi revine aspectului de autoevaluare și evaluare reciprocă a elevilor. Procesul de creație organizat în conformitate cu propunerile lansate creează premise favorabile pentru *manifestarea reușită a elevilor*, conștientizarea căreia are loc datorită recurgerii la situații de evaluare, ce, în ultimă instanță *stimulează motivația pozitivă a elevilor de contactare cu domeniul muzical-artistic*. Formarea deprinderilor de autoevaluare și evaluare reciprocă plasează elevul pe poziția subiectului activ și interesat de procesul instructiv-educativ.

Un alt moment important în pasionarea elevilor cu muzica prin intermediul creativității îl constituie apelarea, cu precădere la organizarea muncii elevilor în grup. De asemenea, blocurile de activități propuse elevilor trebuie marcate de avansarea treptată a gradului de complexitate, ceea ce realizează funcția formativă a acestora.

Bibliografie:

1. Babii, Vladimir, *Eficiența educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena V.I.”, 2005.
2. Babii, Vladimir, *Teoria și praxiologia educației muzical-artistice*, Chișinău, Editura „Elena V.I.”, 2010.
3. Ciofu, Ion, *Senzorialitate. Emoție. Diferențe individuale* / I. Ciofu, M. Golu, C. Voicu, București, Editura Academiei R. S. R., 1978.
4. Cristea, Sorin, *Sistemul educațional și personalitatea. Dimensiunea estetică* / M. Cristea, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
5. Zisulescu, Ștefan, *Aptitudini și talente*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1971.

PROCESUL DE FORMARE A REPERTORIULUI PIANISTIC AUTOHTON ÎN REPUBLICA MOLDOVA ÎN A DOUA JUMĂTATE A SECOLULUI XX (ANII 40-60)

**Elena GUPALOVA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți**

Summary: *The article describes the process of the evolution of the Moldavian contemporary music for piano, of the partial assimilation by the composers of the different styles of music, of the evolution of pedagogical activities, interpretative and editorial, from the Republic of Moldova in the second part of the*

XXth century. It also analyzes the introduction of the national pieces for piano in the educational repertory and for competition. The author traces out a correlation between pedagogical approval and concert performers of the pieces for the piano and their further publishing.

Key-words: *collection of music notes, publications for piano, local instructive repertory, repertory for competition, pedagogic and concert approval.*

În procesul evoluției muzicii pentru pian contemporane moldovenești (cea de-a doua jumătate a secolului XX) putem schița, în mod convențional, șase etape, ce coincid pe plan cronologic cu deceniile postbelice: 1) mijlocul secolului XX (anii 40-50); 2) anii 60; 3) anii 70; 4) anii 80; 5) anii 90 și 6) începutul secolului XXI. Procesul de afirmare și dezvoltare a unor genuri muzicale diverse ce aparțin creației componistice pianistice moldovenești, începând cu mijlocul secolului XX, a întrunit două direcții complementare. Pe de o parte, avea loc procesul de devenire a școlii componistice naționale, iar pe de alta, în mod evident, se îmbunătățește calitatea pregătirii profesionale a viitorilor pedagogi în instituțiile muzicale profesionale din republică.

Nu este întâmplător faptul că în anii 40 ai secolului XX în Moldova nu a fost editată nici o culegere didactică pentru pian – avem în vedere culegeri de note sau metode pentru pian. În anii 20-30 ai secolului trecut principala atenție a reprezentanților pedagogiei noastre muzicale era îndreptată mai mult spre educația muzicală generală decât spre cea profesională. Iată de ce sarcina centrală a instituțiilor de învățământ muzical al ținutului (Conservatorul și Colegiul de muzică din Chișinău) era de a oferi o educație muzicală tuturor doritorilor. Contingentul elevilor în aceste instituții era diferit, atât din punctul de vedere al vârstei, cât și din cel al aptitudinilor muzicale. Reieșind din aceste fapte, nu existau cerințe de program stricte. Instruirea era cu plată, iar admiterea – liberă pentru toți doritorii de a avea studii muzicale.

În Moldova de după război se resimțea necesitatea unui repertoriu didactic național. Anume în acea perioadă au apărut toate condițiile necesare pentru dezvoltarea culturii muzicale profesionale, ce a reunit arta componistică, interpretativă și pedagogia muzicală. Procesul de formare al repertoriului pianistic moldovenesc a cuprins câteva etape ce se completează reciproc: apariția unui anumit număr de creații pentru pian (în manuscris), aprobarea lor pedagogică și scoaterea la lumina tiparului. Nu toate lucrările ce au fost scrise în această perioadă au fost publicate. Multe din ele erau supuse selecției unor comisii specializate ce activau pe lângă Ministerul Culturii. Unele dintre acestea erau preluate cu rapiditate în practica didactică și erau editate la fel de rapid, iar altele își așteptau publicarea ani în șir, deseori rămânând în manuscris.

În anii 40 ai secolului XX și-a continuat activitatea Colegiul de muzică din Chișinău, instituție de învățământ muzical mediu, iar în 1940 a fost înființat Conservatorul Moldovenesc de Stat, care a primit statutul de primă instituție de învățământ muzical superior din republică. De asemenea, în Chișinăul postbelic, își desfășura activitatea artistică Filarmonica Moldovenească de Stat. Implementarea în procesul didactic a unor cursuri progresiste, novatoare, a unor metode de instruire pianistică și de practică pedagogică, preluate de la „combinatul muzical” al surorilor Gnesin (renumita instituție superioară moscovită – IPSM și colegiul muzical „Gnesin”), foarte repede au dat rezultate palpabile în procesul de pregătire a unor pedagogi calificați.

După modelul școlii muzicale specializate moscovite A. *Goldeneizer*, cât și a școlii P. *Stoilearski* din Odesa, care au fost înființate în scopul dezvoltării artistice planificate și profunde a unor copii și tineri talentați, în anul 1940 a fost fondată la Chișinău Școala-internat republicană de muzică E. Coca. În această perioadă, de asemenea, își desfășurau activitatea, atât în capitală, cât și în diverse localități din republică, școli de muzică cu frecvența de zi și de seară: la Tiraspol – 1938, Soroca – 1944, Bălți – 1945, Bender – 1945, Cahul – 1954, Nisporeni – 1957, Drochia – 1958, Hâncești – 1958 ș.a.

Totodată, pe lângă dezvoltarea nivelului profesionist al măiestriei pianistice în republică avea loc formarea școlii componistice naționale. În anul 1940 a fost fondată Uniunea Compozitorilor din Republica Moldova, în cadrul căreia și-au desfășurat activitatea Șt. Neaga, E. Coca, S. Șapiro, S. Zlatov ș.a. În anul 1945, s-a mutat cu traiul, din Odesa la Chișinău, Leonid Gurov, care s-a aflat la începuturile școlii componistice moldovenești a perioadei sovietice. Primul deceniu postbelic (1946-1956) a fost legat de stabilizarea și completarea componenței artistice a UC Moldovei – membri al acestei uniuni au devenit absolvenți ai Conservatorului din Chișinău, printre care amintim pe S. Lobel, A. Stârcea, V. Zagorschi, D. Fedov, care au fost discipolii lui L. Gurov.

În dezvoltarea muzicii profesioniste pentru pian, acea perioadă a constituit un timp al afirmării diferitor genuri componistice, majoritatea cărora apăruse pentru prima dată în muzica moldovenească. Deși multe din aceste creații nu au trecut proba timpului, totuși, acestea, într-un timp relativ scurt, au pregătit terenul pentru apariția unor mostre noi, pe deplin profesioniste, ale creației componistice naționale pentru pian.

I. Miliutina arăta: „*Devenirea artei muzicale profesioniste moldovenești, inclusiv cea cameral-instrumentală, se referă la perioada anilor 40 și prima jumătate a anilor 50. Evident, această perioadă se caracterizează prin formele mici și monotonia genurilor, întrucât predomină piesele de dimensiuni reduse*” (Милютинa 1978).

Într-adevăr, anume prelucrările de melodii populare, cât și lucrări nu prea mari de tip fantezie sau suită, ce au întrunit particularități specifice folclorului moldovenesc au constituit acea sferă dominantă în activitatea componistică profesionistă.

În muzica moldovenească s-au făcut întotdeauna simțite tendințele spre imagini naționale specifice bazate pe cântece și dansuri. Nu este întâmplător faptul că primele lucrări pianistice postbelice au fost anume prelucrările și aranjamentele de melodii folclorice de popularitate, cât și creații originale, scrise în conformitate cu tradițiile genurilor populare. Deși au îndeplinit „o misiune istorică” precisă în acei ani, genurile în cauză nici astăzi, după mai bine de șase decenii, nu și-au pierdut actualitatea.

Cele mai interesante mostre ale artei cameral-instrumentale a compozitorilor moldoveni în domeniul pianului *în anii 40-50 ai secolului XX* sunt diversele aranjamente ale cunoscutului cântec popular *Marița*, cât și unul din cele mai populare dansuri din republică – *Moldoveneasca*. Aceste lucrări au fost editate nu doar în Moldova, ci și la Moscova, Leningrad și Riga, fapt ce vorbește despre interesul sincer asupra folclorului moldovenesc al multor oameni de cultură din diferite regiuni ale URSS.

Prelucrările melodiilor folclorice de popularitate în această perioadă au fost publicate la editura locală (Chișinău), cât și în Rusia (Moscova), Ucraina (Kiev) și în țările baltice (Vilnus), de către compozitorii S. Zlatov: *Dansuri la brad* (1950), *Roata* (1957); D. Fedov: *Bătuta, Melodie* (1956); coreograful L. Oșurco: *Trei înainte* (1958) ș.a.

Primele lucrări pianistice postbelice ale autorilor moldoveni imitau atât intonații folclorice caracteristice, cât și ritmica tradițională a cântecului și dansului popular. Intonațiile populare pot fi auzite pe larg în miniaturile pentru pian de Șt. Neaga – *Basarabeanca* și *Joc*, care au fost scrise de către compozitor în anii 40 ai secolului trecut, în imediată apropiere de lucrări mai ample precum *Fantezia moldovenească* pentru vioară, pian și orchestră de corzi; suita simfonică *Moldova* și simfonia *Poemul despre Nistru*.

Începând cu anul 1948, la congresele și plenarele Uniunii Compozitorilor RSSM au început să fie interpretate cu regularitate lucrările reprezentative ale compozitorilor autohtoni, fapt ce a servit drept imbold pentru autorii din republică de a crea lucrări concertistice ample, contribuind și la realizarea scenică a acestora de către tinerii muzicieni-interpreți. Astfel, la începutul anilor 50 ai secolului XX, au trecut cu succes aprobarea scenică unele din cele mai importante lucrări pianistice ale lui L. Gurov și D. Fedov, prezentate la plenarele Uniunii Compozitorilor RSSM: în 1951, la plenara a 3-a – *Suita pentru copii* de L. Gurov, iar la plenara a 5-a, în anul 1954 – *Concertul Nr.1* pentru pian de D. Fedov – creații ce au fost editate cu mult mai târziu – în anul 1960.

În anii 50, la editura din Chișinău, de asemenea, au fost publicate un mare număr de miniaturi pentru pian semnate de S. Lobel: *Rondo* (1950), *Cântec de leagăn, Dans găgăuz, Oleandra* (1956). În curând, tot aici aveau să vadă lumina tiparului și două culegeri de muzică pentru pian ale aceluiași autor: *Șase piese pentru pian* (1957) și *Douăsprezece piese pentru pian* (1959) (Гуров 1960).

În această perioadă au fost create și lucrări pentru școlile de muzică: *Scherzino* (1957) de E. Lazarev, *La vânătoare* (1956) de M. Fișman. De asemenea, în acești ani a apărut și un mare număr de lucrări de concert: *Concertul nr.2* pentru pian și orchestră de V. Poleacov (1958), suita pentru pian *Jucării* (1957) și *Scherzo* (1959) de S. Șapiro, *Studiu-expromt* (1957) și *Cântec de leagăn* (1958) de V. Zagorschi, *Două preludii* (1957) de A. Stârcea, *Umoresca* (1957) de A. Mular. Unele din aceste lucrări au fost aprobate la concursul tinerilor muzicieni de către elevii școlii-internat E. Coca, în anul 1950 (REABOȘAPCA 2005: 85).

În anii 50 s-a format și baza profesorală a colectivului pedagogic al catedrei Pian special al Conservatorului Moldovenesc de Stat (I. Guz²⁹, A. Socovnin, T. Voițehovski, E. Revzo, V. Levinzon, L. Vaverco³⁰, O. Jucov³¹, E. Bogorodski³² ș.a.),³³ care s-a modificat pe parcursul deceniilor. Din momentul creării sale, această instituție superioară de muzică a devenit un etalon pentru profesionalismul pianistic în republică.

Etapa următoare, ce a durat aproape trei decenii (anii 1960-1980), poate fi apreciată ca o etapă de avânt artistic, un „veac de aur” în istoria culturii muzicale a Moldovei. În acea perioadă, în lucrările pentru pian ale autorilor moldoveni putem observa detașarea de principiile aranjamentului și de citarea directă a temelor populare, iar în „*compartimentele tematice, corelarea cu paleta imagistică, cu elementul emoțional și de expresivitate a melosului popular, cu particularitățile culturii interpretative populare, au devenit principii dominante*” (Милютинa 1978: 192-193).

Anii 60 ai secolului XX au constituit o perioadă extrem de fertilă în procesul de dezvoltare a vieții muzicale a republicii. Toate acestea și-au găsit reflectare atât în evoluția profesionistă a procesului de creație, cât și introducerea ulterioară în practica pedagogică a unor lucrări pentru pian autohtone. Un rol important în activizarea acestui dublu proces artistic l-au avut Primul concurs republican (1963) și interzonal (1966) al tinerilor interpreți, care au avut loc în capitala RSSM. Toate lucrările, scrise în calitate de creații obligatorii pentru concursurile muzicale amintite, erau preconizate pentru o pregătire pianistică profesionistă destul de avansată.

Menționăm că în această perioadă a evoluat semnificativ și arta interpretativă a pianistilor din instituțiile de învățământ muzical mediu ale republicii. La Conservatorul Moldovenesc de Stat G. Musicescu (între anii 1963-1984 – Institutul de Arte) a avut loc divizarea catedrelor – Pian special și Pian auxiliar³⁴. Primii absolvenți ai școlii-internat de muzică E. Coca și Colegiul Șt. Neaga au devenit studenți la Conservatorul de Stat din Chișinău.

Analizând materialele de arhivă ale Colegiului de muzică din Chișinău, deducem că această profesie devenea tot mai populară în rândul tinerei generații. Iată cum se modificase, în conformitate cu datele istorice, cantitatea de absolvenți ai catedrei pian special, la sfârșitul anilor 50 ai secolului trecut – în 1955 – 17 absolvenți, în 1956 – 20 de absolvenți, în 1958 – 22 de absolvenți, în 1960 – 28 de absolvenți (Ciaicovschi-Mereșanu 2005: 128).

Un factor decisiv în dezvoltarea creației componistice pianistice în republică în perioada dată a devenit fluxul permanent al unor forțe interpretative noi, din rândul absolvenților Conservatorului din Chișinău (A. Dailis, L. Oxinoit, V. Govorov, G. Strahilevici), cât și din rândul muzicienilor ce își făcuse studiile în Rusia sau alte republici (E. Zac, A. Miroșnicov, S. Besedânski).

Între 27 mai și 4 iunie anul 1960, la Moscova s-a desfășurat cu mare succes Decada Literaturii și Artei moldovenești, iar în programele de concert, alături de muzica simfonică au fost prezentate și cele mai importante lucrări pentru pian ale autorilor și interpreților autohtoni. Datorită contribuției lui V. Zagorschi, care fusese ales președinte al Uniunii Compozitorilor din Moldova, iar din 1968 – membru al conducerii și secretar al Uniunii Compozitorilor URSS, publicațiile lucrărilor autorilor autohtoni au devenit regulate, nu doar la noi în republică, ci și peste hotarele ei (Moscova, Leningrad ș.a.).

²⁹ Un timp îndelungat (între anii 1944-1965) Iulii Guz a condus cu succes catedra de Pian special a Conservatorului de Stat din Chișinău. În anul 1957, după ce a fost înființat Concursul internațional P. Ceikovski din Moscova, la Chișinău a avut loc Primul festival republican al tineretului din Moldova, în care primul loc la secția pian a fost obținut de Ludmila Vaverco. Această evoluare a pianistei s-a dovedit a fi un debut cu succes pe scena moldovenească.

³⁰ În anul 1957, după ce a fost înființat Concursul internațional P. Ceikovski din Moscova, la Chișinău a avut loc Primul festival republican al tineretului din Moldova, în care primul loc la secția pian a fost obținut de Ludmila Vaverco. Această evoluare a pianistei s-a dovedit a fi un debut cu succes pe scena moldovenească.

³¹ O. Jucov reprezenta școala pianistică rusă (clasa profesorului A. Goldenveizer, asistentul lui V. Sofronițki). În cei zece ani de activitate în Moldova, ea a imprimat la Radioul

³² El a fost profesorul cunoscutului pianist și pedagog S. Bengelsdorf. În anii 60 ai secolului trecut a plecat la locul său de baștină – Ucraina.

³³ Mulți dintre pedagogii amintiți își desfășurau activitatea și la școala-internat de muzică E. Coca.

³⁴ Pe parcursul unui șir întreg de ani, în perioada postbelică, aceste catedre constituiau o singură structură.

La începutul anilor 60 ai secolului trecut a apărut necesitatea stridentă a unor culegeri de lucrări naționale, pentru că la concertele academice, examene și concursuri, fusese introdusă, în calitate de cerință obligatorie, interpretarea unor lucrări ale autorilor moldoveni, adițional la programul de bază. Introducerea creațiilor autohtone a devenit normă pedagogică și la examenele de absolvire ce aveau loc la Conservatorul Moldovenesc de Stat din Chișinău. De exemplu, în 1957, la examenul de stat, studenții au interpretat: *Preludiul și Basarabeanca* de Șt. Neaga, *Trei preludii* de A. Stârcea, *Hora* de S. Lungul (Ciaicovschi-Mereșanu 2005: 224-229). Faptul că aceste lucrări se studiau după manuscrise, constituia un mare inconvenient – notele erau transcrise de mână de către pedagogi și deseori puteau conține greșeli sau imprecizii.

În anii 60 au văzut lumina tiparului primele culegeri republicane ce cuprindeau lucrări pianistice semnate de compozitorii autohtoni, sub redacția pedagogică a unor reputați profesori de la Conservator – T. Voițehovski și A. Dailis – două volume, apărute, respectiv, în 1960 și în 1963, ambele publicate în Moldova, și culegerea *Piese ale compozitorilor Moldovei*, în aceeași redacție, apărută în anul 1964, la Moscova. În anul 1961, de asemenea, în republică a fost publicată culegerea *Lucrări alese pentru pian ale compozitorilor moldoveni*, redactată de C. Enenco, care era adresată nu doar elevilor școlilor de muzică, dar și studenților de la colegiu și conservator (7).

Prelucrările folclorice pentru pian din acea perioadă au fost publicate de autorii moldoveni Z. Tkaci (*Codrii, Doina, Dans, Măi băietie, Fata cu ochii verzi*, 1968), S. Zlatov (*Vița de vie*, 1960), S. Lobel (*Cântec moldovenesc*, 1967), C. Rusnac (*Hora moldovenească*, 1969). Repertoriul pentru copiii de la școlile de muzică a fost completat prin ciclurile de lucrări semnate de compozitorii L. Gurov (*Cinci piese pentru pian*, 1960), O. Tarasenco (*Zece piese pentru pian*, 1960) și A. Mular (*Tablouri muzicale*, 1964).

Repertoriul pianistilor interpreți profesioniști ai republicii a fost completat și prin piese de concert de virtuozitate: *Toccată* (1960) de L. Berov, *Nuvelă* (1965) și *Burlesca* (1966) de V. Zagorschi, *Capriciu* (1969) de S. Lungul, *Scherzo* (1962) de E. Lazarev. În aceeași perioadă au apărut și au fost publicate un mare număr de lucrări ample ale compozitorilor Republicii Moldova: *Concertul nr.1* pentru pian și orchestră de D. Fedov (1960), *Sonata* pentru pian de V. Zagorschi (1962) și A. Stârcea (1966), *Sonatina* (1962) și *Sonata* (1963) de V. Sârhovtov, *Sonatina* (1968) de M. Fișman, *Tema cu variațiuni* pentru pian (1967) de S. Lungul. Printre aceste lucrări ample ciclice editate în acei ani se află și *Suita romantică în formă de variațiuni* pentru pian (1963) de A. Stârcea, *Suita* (1964) de Gh. Neaga, *Preludiul și fuga* pentru pian (1967) de M. Copățman.

„În anul 1967, *Congresul III al compozitorilor Moldovei* a menționat drept o mare realizare a culturii muzicale moldovenești, creșterea importanței genurilor camerale. La acea dată, muzica moldovenească cuprindea deja un mare număr de lucrări camerale ce intrase în repertoriul interpretativ și didactico-pedagogic” (Милютин 1978: 192-193), arată I. Miliutina în articolul dedicat dezvoltării artei cameral-instrumentale în RSSM.

În încheierea acestui articol putem concludiona:

- Formarea efectivă a repertoriului pianistic național în Republica Moldova a început destul de târziu (anii 60 ai secolului XX), fiind legată nemijlocit de ascensiunea sistemului de învățământ muzical local (crearea unor trei verigi profesioniste interdependente: școli de muzică, colegii de muzică și conservator).
- Cercetarea tendințelor de bază ale formării repertoriului pianistic național și a unor sarcini specifice pe care este chemat să le îndeplinească a arătat că acest proces a avut loc concomitent în două direcții: 1) *Repertoriul didactic* (tehnic-instructiv, selectat pe baze metodice pentru începători și tineret) și 2) *Repertoriu interpretativ de concert* (de concert și concurs, de virtuozitate – pentru interpreți consacrați).
- Dacă în anii 40-60 ai secolului XX în repertoriul național moldovenesc predominau piese simple, cu caracter didactic în care era etalat un puternic colorit național, apoi începând cu anul 1960, se completează mult mai armonios și sistematic categoria repertoriului interpretativ de concert, fapt ce a devenit posibil datorită creșterii semnificative a profesionalismului componistic și pianistic în republică.

Bibliografie:

1. МИЛЮТИНА, И. *Камерно-инструментальное творчество: к вопросу о национальном стиле*. В: *Музыкальная культура Молдавской ССР*. М.: Музыка, 1978. с. 190-212.

2. ГУРОВ, Л. *Пять детских пьес для фортепиано*. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1960. 35 с.; ФЕДОВ, Д. *Концерт № I* для фортепиано с оркестром. М.: Советский композитор, 1960. 96 с.; LOBEL, S. *Douăsprezece piese pentru pian*. Chişinău: Editura de Stat a Moldovei, 1959. 43 p.; LOBEL, S. *Şase piese pentru pian*. Chişinău: Editura de Stat a Moldovei, 1957. 40 p.
3. REABOŞARCA, L. Notiţe despre trecutul şi prezentul învăţământului muzical din Moldova. **În: Învăţământul artistic dimensiuni culturale: Conferinţa de totalizare a activităţii ştiinţifico-didactice a pedagogilor şi doctoranzilor АМТАР** (30 aprilie 2004), red. T. Comendant, Ed. a 4-a. Chişinău: Grafema Libris, 2005. p. 85-87.
4. МИЛЮТИНА, И. Камерно-инструментальное творчество: к вопросу о национальном стиле. **В: Музыкальная культура Молдавской ССР**. М.: Музыка, 1978. с. 190-212.
5. CIAICOVSCHI-MEREŞANU, G. Învăţământului muzical din Moldova (de la origini pînă la sfîrşitul secolului XX). Red. S. Badrajan. Chişinău: Grafema Libris, 2005.
6. CIAICOVSCHI-MEREŞANU, G. Învăţământului muzical din Moldova (de la origini pînă la sfîrşitul secolului XX). Red. S. Badrajan. Chişinău: Grafema Libris, 2005.
7. *Пьесы композиторов Молдавии*. II-VII кл. ДМШ. Сост. и пед. ред. Т. Войцеховская и А. Дайлис. М.: Музыка, 1964. 60 с.; *Сборник фортепианных произведений для учащихся детских музыкальных школ*. Ч. I. (Для уч-ся 3-4 классов), Сост. и ред. Т. Войцеховская, А. Дайлис. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1963. 177 с.; *Culegere de piese pentru pian din creaţia compozitorilor moldoveni* (p-ru 2 şi 4 mâini). P. 1.şi P. 2. Alc. şi red. T.Voiţehovskaia şi A.Dailis. Chişinău: Cartea Moldovenească, 1960. 85 p.şi 121 p.; *Избранные фортепианные произведения молдавских композиторов*. Кишинев: Картя Молдовеняскэ, 1961. 187 с.
8. МИЛЮТИНА, И. Камерно-инструментальное творчество: к вопросу о национальном стиле. **В: Музыкальная культура Молдавской ССР**. М.: Музыка, 1978. с. 190-212.

PRINCIPII DE FORMARE A COMPETENŢELOR MUZICALE LA ELEVI: ABORDĂRI METODOLOGICE

Viorica CRIŞCIUC, dr., lect. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi

Summary: *The article analyzes the principles of training students' musical skill. Verbal communication is prevalent in the act of teaching-learning-assessment musical knowledge. Verbalization of the message sound through four specific types of activities – listening, creation, interpretation and reflection – is widely used in training students' musical skills in musical education. Through reflection, meditation, characterization, explanation, analysis and assessment, contextualized on principles of music education student's (music receptor) specific skills are formed.*

Key-words: *principles of music education, musical skills, musical education.*

Principiile metodologice de formare a competenţelor muzicale se deduc din principiile specifice pedagogiei generale: artistic-esteticе, didactice, educativ-didactice. Raţionalitatea principiilor şi reconvertirea acestora, în acţiunea educativ-didactică, în principii specifice educaţiei muzicale este menţionată şi analizată în cercetările savantului D. Kabalevski (Gagim 2004: 44).

Principiul formării competenţelor muzicale de la practică la teorie: elevii percep muzica şi obţin/îşi dezvoltă cunoştinţe muzicale/despre muzică de la actul (practic) de audiere a muzicii, de receptare a mesajului acesteia, la comprehensiunea (înţelegerea) mesajului (=CM (cunoştinţe muzicale), însuşirea cunoştinţelor despre muzică (=opera audiată), comentarea mesajului/cunoştinţelor muzicale despre opera audiată la interpretarea acestora (re-crearea vocală sau instrumentală a operei muzicale şi abordarea verbală hermeneutică a operei). În rezultat, atât opera muzicală, ca şi obiect de cunoaştere, cât şi cunoştinţele despre ea sunt reconstruite personal: de la contemplarea vie la abstractizarea teoretică.

Principiul integrării teoriei şi practicii EM, conform savantului D. Kabalevski, stabileşte că practica este sursa şi determinanta teoriei (Gagim 2004: 84). Principiul presupune:

- predarea-formarea cunoştinţelor muzicale în trei moduri: a) parcurgând calea de la teorie la practică; b) avansând de la practică la teorie; c) îmbinând cele două moduri şi revenind în final la practică;

- patru niveluri acţionale în predarea-formarea cunoştinţelor muzicale:

- I – proiectarea didactică, prin care este stabilit un raport specific profesor-elev;

- II – definirea conceptelor fundamentale şi operaţionale, sugerate de unităţile de conţinut recomandate de curriculum şi dezvoltate de programele şcolare analitice;

III – expunerea articulată și coerentă a unităților de conținut, selectate-structurate în baza principiilor educației artistic-estetice;

IV – explicarea unităților de conținut (ordonarea teleologică, causal-consecutivă, normativă, procedurală).

Principiul interiorizării muzicii reglementează activitatea de cunoaștere muzicală în procesul activităților didactice preponderent la faza audiției, când are loc contaminarea emoțională cu universul afectiv creat de autor în/prin opera muzicală. În acest context, mesajul afectiv al operei muzicale audiate – emoții, sentimente, stări sufletești, pasiuni (care sunt și cunoștințe muzicale achiziționate), este interiorizat de elevi – trăit personal și convertit în experiențe estetice specifice universului său intim.

Principiul instruirii-învățării conștiente și active presupune centrarea activității de cunoaștere muzicală, pe un anumit sector al cunoașterii generale, pe însușirea informației muzicale și comprehensiune – înțelegerea acesteia, deci integrarea cunoștințelor muzicale în propriul sistem de cunoaștere în conformitate cu principiile generale și specifice de cunoaștere; ordonarea didactică a procesului de formare a competențelor muzicale prin comprehensiunea mesajului muzical și înțelegerea-motivarea realizării activităților de învățare-formare a cunoștințelor muzicale: elevii trebuie să înțeleagă nu numai informația comunicată artistic de opera muzicală în procesul audierii-comentării interpretării ei, ci și orice activitate de cunoaștere muzicală pe care o desfășoară el însuși și profesorul său.

Caracterul conștient al cunoașterii muzicale (=însușirii-formării CM) este sporit de cunoașterea afectivă: curiozitatea, dorința și plăcerea de a asculta-a înțelege-a comenta-interpretarea muzica, diminuându-se/anulându-se astfel învățarea mecanică, reproductivă.

Principiul sistematizării, continuității și gradualității preconizează un parcurs didactic-educativ, inițiat cu proiectarea modelelor de predare-formare a cunoștințelor muzicale, realizat efectiv în legături de cauză-efect și în ascensiune graduală – de la ușor la greu, de la simplu la complicat, elevii re-creând imagini simple – imagini complexe, pe un traseu de cunoaștere muzicală sistematizat.

Acțiunile de sistematizare graduală și continuă se află și sub incidența **principiului accesibilității**: mecanismele cunoașterii, inclusiv ale cunoașterii de tip muzical, pentru care elevii moștesc premise congenitale, impun o cunoaștere logică, adică sistematizată, continuă, graduală; în cazul în care discursul educativ-didactic de predare-formare a cunoștințelor muzicale este proiectat și desfășurat conform acestor cerințe, procesul de cunoaștere este pentru elevi cel mai accesibil, deoarece structura activității de cunoaștere este adecvată structurii obiectului de cunoaștere – unul din principiile fundamentale ale artei-receptării și ale educației artistico-plastice.

Principiul reinterpretării pedagogice a muzicii decurge din caracterul inepuizabil al operei de artă/operei muzicale și nesfârșitul experiențelor de viață și artistic-estetice ale omului și solicită abordări înnoitoare ale aceluiași opere muzicale/fenomene muzicale la diferite vârste și trepte de școlaritate, căci cunoașterea artistic-estică, statuează C. Radu, generalizând un mare număr de concepte estetice, este *graduală* (Pâslaru 2001: 77), deci receptarea (audierea-comentarea-interpretarea) ei trebuie să fie graduală nu numai pe o secvență a acțiunii educativ-didactice (la o lecție), ci și în întreaga perioadă de școlaritate. Vizavi de cunoștințele muzicale, acest principiu preconizează revenirea continuă la valorile muzicii audiate/studiate (prin audiție repetată și comentare-interpretare) și la cele despre muzica audiată/studiată (prin analiza lor repetată și interpretarea de tip hermeneutic).

Sus-numitele principii sunt integralizate de **principiul funcțional-dinamic**, specific în cea mai mare măsură educației muzicale, deoarece muzica este prin definiție o artă dinamică, atât opera muzicală cât și receptarea ei reprezentând fluxuri sonore.

Principiul funcțional-dinamic ordonează predarea-formarea CM din perspectivă *dinamică*, care le atribuie valoare interioară/exterioară, și *funcțională*, datorită căreia fiecare element al cunoștințelor muzicale obține un rol prestabilit în crearea/re-crearea imaginii artistice muzicale, în unitate și interacțiune cu celelalte elemente, fapt care, conform lui D. Salade, deschide noi perspective acestei activități didactice specifice (Morari, Sânca, Borș, Coroi, Gagim: 2010: 108), deci autorul recunoaște indirect educației muzicale principii didactice specifice.

Principiul dat preconizează:

- un dinamism definitoriu al creației-receptării muzicale și, respectiv, al formării competențelor muzicale, condiționat de natura dinamică a muzicii ca artă și de caracterul procesual al acțiunii educativ-didactice, în general;

- o proiectare didactică specifică formării competențelor muzicale, angajând:

- corelarea psihopedagogică a planurilor emoțional-rațional al predării-învățării-evaluării cunoștințelor muzicale;

- dezvoltarea capacității cunoștințelor muzicale teoretice de a-și demonstra valoarea implicată anume în formă dinamică, convertindu-se în cunoștințe muzicale practice (relaționează/cooperează/interiorizează/exteriorizează) și formând un mecanism de lucru fezabil – entitatea cunoștințelor muzicale teoretice – cunoștințelor muzicale practice;

- o formare *personalizată* a competențelor muzicale, dedusă din specificul artei muzicale (care este prin definiție o artă dinamică – sunetele sunt mișcare a materiei), receptării muzicii și activității de învățare a elevilor – toate aceste activități fiind esențial personale (Oprea 2009: 155).

Acest principiu este susținut de mai multe idei, concepte, principii și chiar teorii aferente educației muzicale și formării competențelor muzicale:

- *conceptul analizei complexe, rezumative și stilistice în muzică* [L. Mazeli, L. Țukerman; V.V. Bobrovski; I. Sposobin; E. Nazaikinski]; *conceptul mesajului în muzică* (dinamic, structuralizat în baza unei ierarhii) [M. Bonfelid; L.P. Kazanțeva; V.N. Holopova],

- *teoria naturii dinamice a armoniei* [Iu. Tiulin, N. Mihailov], *teoria intonațională a muzicii* [B. Asafiev], *teoria gravitației-tensiunii modale* [B. Iavorski], *teoria funcțională a muzicii* [D. Kuklin], *teoria caracterului dinamic al elementelor limbajului muzical* (Ionescu 2000).

Natura dinamică a muzicii este generată de *ritm* – potențialul energetic al muzicii prezent la nivel de sunet, intensitate, mod, armonie, arhitectonica mișcării.

Din ritm derivă *metrul*, care ordonează percepția, este pulsație, succesiunea timpilor tari/slabi.

Dimensiunea dinamic-afectivă a muzicii este dată și de *măsură*.

Calitatea acustico-muzicală a sunetului, care este receptată de zona inconștientului printr-un mecanism psihofiziologic special se datorează – *timbrului*, celei mai subtile caracteristici a sunetului.

Potrivit concepției *dinamice a elementelor limbajului muzical* a lui I. Gagim (Gagim 2004: 76), cele patru însușiri ale sunetului (durata, înălțimea, intensitatea, timbrul) generează elementele muzicii (ritmul, metrul, tempoul; melodia, armonia, modul; dinamica acustică; coloristica sonoră). Autorul menționează că numai în sunarea reală cunoștințele „teoretice” obțin caracter activ-practic:

tonul este elementul prim al muzicii care sintetizează caracteristicile ei esențiale: mișcarea, armonia, vibrația, tensiunea afectivă;

intonația, generată de mișcarea tonurilor, în muzică se caracterizează prin reproducerea exactă a sunetelor după înălțimea lor și interpretarea liniei sonore conform logicii derulării ca discurs semantic;

melodia, motivul – nucleul melodiei,

intervalul – unitatea duală, formal-tehnică și expresivă;

modul – tendința/gravitația reciprocă a sunetelor;

armonia – îmbinarea tonurilor pe verticală în consunarea lor simultană și ca derulare a acordurilor pe orizontală, cuprinzând atât momentul (structura consunărilor), cât și procesul (expresia mișcării acordurilor);

mișcarea/temporalitatea, atribute ale mișcării în timp, ale mișcării muzicii în exterior și în interior (ca dinamică ascunsă).

Pauza este componentă indispensabilă artei sonore. În crearea dinamismului psihologic, afirmă I. Gagim, pauza deține potențialități mai mari decât sunetul, căci așteptarea evenimentului creează o tensiune interioară mai puternică decât evenimentul însuși.

Forma este generată de două aspecte: static-analitic, care realizează funcția de structurare a muzicii; și dinamică, ca formă-proces.

Dinamica este reprezentată prin cele două sensuri descrise anterior.

Conceptele și teoriile sus-numite examinează cunoștințele muzicale din perspectiva procedural-dinamică a muzicii: cunoștințele muzicale conceptualizate muzicologic (totalitatea de noțiuni specifice domeniului muzical) se înscriu organic în procesul de predare-formare a cunoștințelor muzicale.

Iu. Tiulin susține că „dynamismul interior” se atinge prin starea de așteptare a trăirii muzicii de către elevul receptor (Guțu 2009: 354).

Conform lui V. Medușevski și D. Kuklin (Morari, Sânca, Borș, Coroi, Gagim: 2010: 67), cunoștințele muzicale înseși sunt elemente dinamice, dynamismul manifestându-se în *exterior* (forța sunării) și în *interior* (tensiunea afectivă creată de sunete). Un sunet *piano* și altul *forte* declanșează senzații diferite.

Caracterul teoretic-aplicativ al cunoștințelor muzicale este menționat de curriculumul educației muzicale și materializat în manuale.

Întemeierea procesului de formare elevilor a competențelor muzicale pe un sistem specific de principii acordă acestui proces caracter comunicativ didactic: activitatea didactic-educativă este proiectată/programată/ordonată pe unitatea emoțional-rațional a muzicii-receptării muzicale, în baza unei teleologii specifice educației muzicale, pe valorificarea unor conținuturi educaționale selectate-structurate conform unor principii speciale, și prin metodologii specifice de educație muzicală. În acest proces de comunicare didactică participă ambii subiecți ai acțiunii educaționale și ai actului de comunicare – profesorul-comunicant și elevul-destinatar, mesajul comunicat (opera muzicală și discursul profesorului-manualului etc.), mijloacele de comunicare și învățare, acțiunea desfășurându-se printr-un cod de comunicare – limbajul muzical și limbajul pedagogic, deci e un limbaj muzical-verbal, menționează M. Ionescu și M. Bocoș (Ionescu 2000: 309).

Astfel, acțiunile muzical-didactice principale reprezintă domenii de formare a competențelor muzicale (Pâslaru 2001: 5): proiectate, conform lui Vl. Pâslaru, competențele muzicale, în acest context, sunt obiective operaționale; formate – acestea sunt finalități ale educației muzicale. Raportul obiectiv operațional al activităților muzical-didactice este co-lucrativ, prin el realizându-se efectiv formarea competențelor muzicale.

În acțiunea de formare a competențelor muzicale mijloacele comunicării verbale sunt preponderente. În educația muzicală se operează o verbalizare a muzicii prin patru tipuri de activități specifice: audierea, creația interpretarea și reflecția, verbalizarea cărora se face prin *reflecție, meditație, caracterizare, explicare, analiză și apreciere*, unificate de activitatea de receptare a muzicii, contextualizată în baza *principiului corelării și convertirii cunoștințelor muzicale în activități muzical-didactice* (Figura 1).

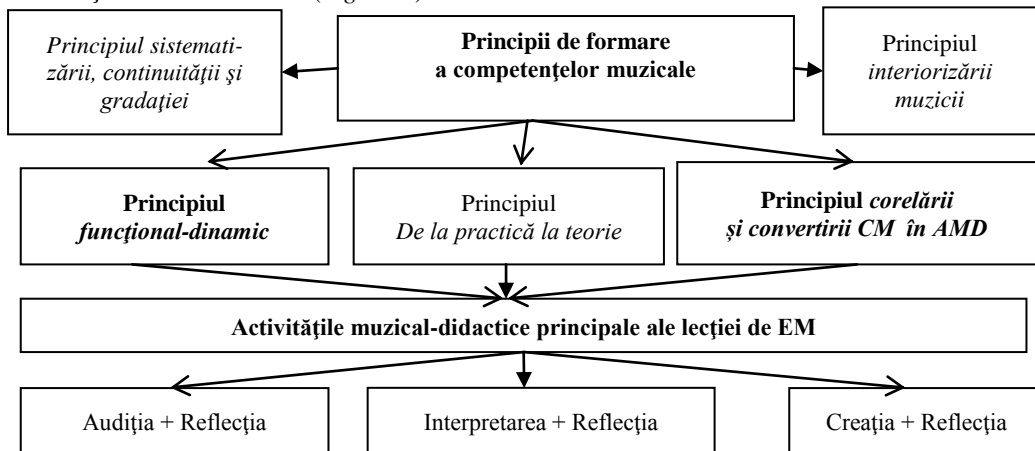


Fig. 1. Schema logică de conversie a principiilor formării competențelor muzicale în activitățile muzical-didactice a lecției

Bibliografie:

1. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*, Chișinău, Editura ARC, 2004.
2. Guțu, Vl., *Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională*, Chișinău, CEP USM, vol. III, 2009.
3. Ionescu, M., *Demersuri creative în predare și învățare*, Cluj-Napoca, Editura presa Universitară Clujeană, 2000.
4. Morari, M., Sânca, A., Borș, I., Coroi, E., Gagim, I., *Curriculum școlar pentru clasele I-IV (Educația muzicală) și clasele gimnaziale Y-YIII*, Chișinău, Liceum, 2010.
5. Oprea, C.-L., *Strategii didactice interactive*, Iași, Editura Polirom, 2009.
6. Pâslaru Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Editura Museum, 2001.

АНСАМБЛЬ СОЛИСТА-ВОКАЛИСТА И КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПИАНИСТА: СПЕЦИФИКА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анна КАРАПЕТЯН, концертмейстер,
Бэлэцкий государственный университет имени Алеку Руссо

Summary: *The article examines vocal (solo singing) based on the work of concertmaster. Those key moments of a concertmaster's activity has been selected and analyzed, which provide success of educational-rehearsal process and solo performance of both soloist and concertmaster. Concertmasters' experience, which is directed on establishing creative cooperating with a teacher, presenter and students vocalists' employment is summarized.*

Key-words: *concertmaster, concertmaster's activity, ensemble, relationship.*

Важная сторона профессионального мастерства музыканта-исполнителя – умение играть в ансамбле с партнером.

Совместное исполнение отличается тем, что и общий план, и все детали интерпретации произведения являются плодом раздумий и творческой фантазии не одного исполнителя, а обоих партнеров по исполнению – вокалиста и концертмейстера – и реализуются они их объединенными усилиями.

Процесс созревания художественного замысла и процесс его претворения в конкретных звуковых образах у партнеров по ансамблювозможен при совместной работе.

Создание общего плана интерпретации, художественного образа произведения в целом – процесс в высшей степени индивидуальный и почти не поддающийся фиксации и наблюдению. Обычно и вокалист, и концертмейстер могут лишь очень приблизительно объяснить словами сущность своих намерений, поэтому они чаще предпочитают непосредственный показ, используя основные средства музыкальной выразительности – фразировку, темп, динамику и т.п.

После предварительного совместного прочтения произведения наступает период репетиций, когда вокалист и концертмейстер вносят свои творческие предложения и выясняется степень близости художественных позиций исполнителей.

Партнеры по ансамблю начинают работу с раскрытия содержания, с выявления художественного образа и стиля произведения и, исходя из этого, ищут характер звучания, краску, нюансы, темп и пр. Работая над вокальным произведением, необходимо бережно обращаться с литературным текстом, вникать в замысел автора. Исполнители должны знать, чем навеяно то или иное стихотворение, при каких обстоятельствах возникло. Для того чтобы почувствовать нужный стиль и характер исполнения, надо чутко и бережно относиться к замыслам авторов литературных текстов и воплощающей их музыке.

К числу основных технических задач в занятиях концертмейстера и солиста относятся общность темпа, ритмическое движение (замедления, ускорения) и динамика исполнения. Необходимо учиться ощущать фразировку солиста, певческое дыхание, воспринимать цезуры, осознавать роль гармонической основы – баса как фундамента.

Концертмейстер должен осознавать наличие трёх основных направлений при создании ансамбля: создание динамического ансамбля; создание ритмического ансамбля; создание эмоционального ансамбля.

Общность динамических оттенков – это неотъемлемый компонент ансамбля. Фортепиано как сопровождающий инструмент должно звучать чуть слабее певческого голоса. Какова бы ни была динамическая шкала в сочинении, соотношение это надо соблюдать, но разница в силе звука должна быть минимальной. Наиболее распространены две ошибки: первая – попытка «перекрыть» голос певца, другая крайность – игра серым, бескрасочным звуком, от правильно найденной фортепианной звучности часто зависит и звучание сольной партии. Не поддержанное пианистом *crescendo* у певца не создаст впечатления общего усиления звучности. Нередки случаи, когда в фортепианной партии сочинения не указаны оттенки, имеющиеся у певца, концертмейстеру нужно следить за малейшими изменениями в силе звучания голоса.

Знакомясь с произведением, нужно установить характер звучания в соответствии с содержанием и образом музыкального материала.

Большое внимание следует уделять качеству фортепианного звука. Звук должен быть певучим, разнообразным. Ф.М.Блуменфельд говорил, что надо воспитывать в молодых пианистах «вокальное», а не «ударное» отношение к звуку.

Очень большое значение при работе над динамикой ансамбля имеет знание стилевых особенностей композитора. Иные концертмейстеры злоупотребляют своей энергией, заменяют взволнованность экзальтацией, либо «шепчут» то, что должно быть пропето, теряя мелодическую линию в сопровождающих её гармониях и подголосках. Воспитание чувства меры – это одна из задач концертмейстера.

Большое значение имеет понимание концертмейстером трёх важных моментов: является ли партия сопровождения поддержкой, сопоставлением или противоречием по отношению к партии солиста. Эти три момента образуют соответственно три степени смысловой связи: фон, диалог, конфликт.

Надёжным помощником при создании более точного звукового баланса на *crescendo* и *diminuendo* вокальной музыке является словесный текст. Конкретность образа, выраженная в стихотворном тексте, подсказывает более точную меру динамических нюансов.

Весьма важными факторами, регулирующими меру динамики в сопровождении, являются род и тембр солирующего голоса и его тесситура.

Проблема темпа и ритма наиболее сложная; здесь многое зависит от художественной индивидуальности исполнителей. Пианист-аккомпаниатор должен обладать хорошо развитым ритмическим чувством, быть ритмическим фундаментом для певца. Главная задача пианиста – приводить к «стержневому», единому темпу все отклонения, даже в пределах полутакта, которые допустит певец. Для выработки гибкости, умения следить за изменяемым солистом темпом необходимо контролировать буквально каждый звук.

Работа над ритмическим ансамблем начинается с первых тактов вступления произведения. Играя вступление к вокальному произведению, пианист сразу же определяет общий темп, поэтому перед тем, как начать, надо сосредоточиться и мысленно пропеть первые такты вокальной партии в пределах фразы, в условленном заранее с солистом темпе, иначе фортепианное начало может оказаться в одном темпе, а вступление певца – в другом.

Самой большой сложностью при создании ансамбля является всё-таки агогика вокального исполнения. Малоопытному концертмейстеру отступление певца представляются произвольными, неожиданными. Надо ясно понять, что «...вокальное исполнительство не «покушается» на основы музыкального ритма – живая ритмизованная ткань музыки насыщена вокальностью, песенностью. Чем яснее это будет пианисту, тем осмысленнее будет и его сольная инструментальная «речь». Необходимо обладать чуткостью к ритмическим отступлениям солиста, его намерениям.

Наиболее распространённая формаагогическогоотклонения – принцип икта, или главного момента. Естественное тяготение к сильному моменту, относительная его протяжённость и последующее восстановление основного темпа – гибкая и подвижная форма живой речи, представляющая немалые трудности как для певца, так и для концертмейстера.

Большое внимание при работе над агогикой вокального произведения уделяется *паузам*. Пауза не только разделяет, но и соединяет слова, сообщая им гораздо большую эмоциональную значительность. Пианисту очень точно необходимо «заполнять» время паузы у солиста, не затягивая темпа, чтобы сохранить общий ритмический рисунок.

В начале работы с певцом неопытные пианисты, следуя за голосом, зачастую невольно останавливаются на паузах, как бы «поджидая» вступления певца. Если певец также недостаточно опытен, он может, со своей стороны, недооценивать значение аккордов сопровождения и ошибочно принять за начало всей фразы именно «свои» ноты, игнорируя фортепианный аккорд, с которого фраза фактически начинается. Таким неопытным ансамблистам полезны произведения с диалогической фактурой.

Концертмейстер в начале работы в классе вокала не знает законов дыхания – не только художественно-певческого, учитывающего логику фразы, но также дыхания как физического процесса. Если процесс дыхания в жизни осуществляется произвольно, то в пении он сознательно регулируется. Аккомпаниатору должны быть хорошо известны возможности дыхания данного солиста, максимальная для него продолжительность певческого звука. Различные по характеру произведения требуют различного дыхания. Оно всегда и расхо-

дуется по-разному: если интервалы удобны, мелодия плавная, оно берется экономно и его достаточно на большую музыкальную фразу. В широкой кантилене, или если фраза содержит неудобные интервалы, запас дыхания у певца может иссякнуть раньше. Дыхание меняется при смене темпа, и оно будет по-разному взято при исполнении спокойного лирического произведения или быстрого, энергичного. Дыхание также расходуется по-разному. Пианист должен помочь певцу. Искусство аккомпаниатора заключается в том, что он верно ощущает запас дыхания у певца. А оно почти никогда не бывает одним и тем же, оно зависит и от физического состояния исполнителя, и от его психологической настроенности.

Если певец хорошо владеет дыханием – пианист должен играть свою партию в установленном темпе. Если же он ощущает, что у солиста дыхание короче, то нужно ускорить темп, так чтобы это вынужденное ускорение не было бы слишком заметным. Здесь обычно действует тот же закон, что и в сольном исполнительстве: всякое ускорение вызывает необходимость в последующем замедлении. Поэтому концертмейстер, давая певцу возможность свободно излагать музыкальную фразу, должен одновременно контролировать его, следить, чтобы все замедления и ускорения не нарушали логики художественной соразмерности в исполнении.

Дыхание, как любой другой компонент музыкального исполнения, служит художественной выразительности образа. Поэтому немаловажную роль в исполнении играет так называемое художественное дыхание, не подчиняющееся обычным физическим канонам. Иногда для усиления выразительности певец может петь на одном дыхании несколько фраз, а иногда, чтобы придать фразе большую художественную убедительность или отделить одну фразу от другой, берет как бы «полувдох», даже если физически дыхания хватило бы еще надолго.

Для аккомпаниатора вопрос дыхания в ансамбле чрезвычайно важен. Основной закон ансамбля – дышать одновременно с певцом. Необходимо следить за совпадением моментов дыхания, чтобы не создавалось впечатления своеобразной синкопы: «фортепиано – певец».

Следующим существенным моментом в вокальной музыке является *агогика интонаций*. Она особенно ярко проявляется в экспрессивности интервального скачка. Ход мелодии на большой интервал всегда свидетельствует о значительном эмоциональном сдвиге и весьма часто влечёт за собой расширение длительности. Концертмейстеру необходимо помнить, что вокальные опевания имеют тенденцию к более спокойному, неторопливому движению, поэтому мелкие длительности у певца обычно требуют сдержанности движения.

Неотъемлемым качеством профессии концертмейстера является эмоциональная чуткость, так как постоянно приходится сталкиваться с различными артистическими индивидуальностями, и нужно, чтобы каждому из них было удобно, чтобы творческое состояние солиста было поддержано чутким партнёром, который мог бы не только покорно следовать за намерениями певца, но и предугадывать их и даже воздействовать на них. Особенно большое значение имеет слаженность эмоционального ансамбля в концертной обстановке. От мастерства и вдохновения концертмейстера почти всегда зависит творческое состояние, настроение, артистический подъём солиста, точность интерпретации произведения в целом.

Недопустимо для концертмейстера внедрять свою трактовку в тех случаях, когда его личное восприятие нотного текста и образа отличается от трактовки солиста. В ходе совместной работы на занятиях можно спорить, апробировать различные варианты трактовки, но при этом не сковывать творческую инициативу солиста. Но во время выступления на концерте это совершенно недопустимо. Знаменитый английский аккомпаниатор Джеральд Мур в своей книге «Певец и аккомпаниатор» пишет: «...на концерте певец всегда прав. Каждый хороший аккомпаниатор спасает жизнь певцу чаще, чем это можно представить».

Огромное значение во время исполнения произведения на концертной эстраде имеет мобильность, активная реакция концертмейстера. Если певец вдруг по причине пришедшего к нему вдохновения, меняет своё толкование произведения прямо тут же на эстраде, чуткий концертмейстер мгновенно должен разгадать его замысел.

Концертмейстер должен развивать творческое воображение, а не только совершенствовать свой технический аппарат. Способность услышать фортепианную партию как бы в разных оркестровых тембрах помогает пианисту выразительно сыграть свой текст. Кон-

цертмейстер при этом должен понимать, что воспроизведение тех или иных инструментальных тембров имеет своей целью не изменять собственный тембр фортепиано, а способствовать созданию художественных образов.

Существенным для успешной деятельности в классе вокала является уровень слухового восприятия концертмейстера. Недостаточное слуховое гармоническое развитие пианиста сказывается прежде всего в небрежном отношении к звучанию басового голоса – фундамента гармонии, ладовой опоры. Он важен для певца-солиста и потому, что певец, слыша бас, легче ощущает гармоническую окраску своей мелодической линии, и потому, что басовый голос нередко служит для певца метроритмическим ориентиром.

Концертмейстер должен выучить свою партию с той же тщательностью, с которой он готовит сольный репертуар. Только тогда, не связанный трудностями и неожиданностями, он сможет свободно следовать за певцом, чувствовать его намерения, гибко и чутко откликаться на все динамические и темповые изменения, внимательно реагировать на внезапные или случайные отклонения солиста от заранее намеченного плана и сохранять ансамбль. Лишь когда пианист до конца уверен в себе, он не станет в звучании «прятаться» за певцом.

При совместном исполнении вокалиста и концертмейстера равно необходимо и умение увлечь партнера своим замыслом, передать ему свое видение музыкальных образов, убедить в правдивости и естественности своей интерпретации авторских указаний, и умение увлечься замыслом партнера, понять его пожелания, заинтересоваться и принять их, почувствовать своими, вжиться в них.

Сила дарования, яркость замысла, рельефность показа, педагогические способности партнеров по ансамблю – это предпосылки умения увлечь при совместном исполнении. А такие аспекты, как: сходство индивидуальностей, общность воспитания, широта музыкального кругозора, эмоциональная отзывчивость, богатство воображения, гибкость исполнительского таланта – помогают партнерам понять друг друга, увлечься предлагаемым замыслом. В основе создания единого плана интерпретации произведения в работе вокалиста и пианиста лежат взаимопонимание и согласие.

Библиография:

1. Виноградов К. *О специфике творческих взаимоотношений пианиста- концертмейстера и певца* // Музыкальное исполнительство и современность. Вып. 1 М., Музыка, 1988.
2. Винокур Л. *Первоначальное обучение искусству аккомпанемента*, М., Музыка, 1978
3. Готлиб А.Д. *Основы ансамблевой техники*, М., Музыка, 1971.
4. Горошко Н.Н. *Современная подготовка пианиста – концертмейстера: от узкой направленности к разностороннему воспитанию исполнительского мастерства* // Музыкальное образование на пороге XXI века в контексте эволюции отечественного музыкального искусства: Материалы Российской научно – практической конференции 17–18 декабря 1998г./Оренбургский Государственный педагогический университет; Ред. коллегия: М.С.Каргопольцев, Г.П.Коломиец и др. Изд-во ОГПУ, 1998.
5. *Концертмейстерский класс: метод.разработка по курсу* / Моск. ин-т культуры. Сост. Курасова Т.И., Норинская Л.Д., М., 1993.
6. Крючков Н. *Искусство аккомпанемента как предмет обучения*, Л.,Музгиз, 1961.
7. Кубанцева Е.И. *Концертмейстерский класс*, М., Музыка, 2002.
8. Кубанцева Е.И. *Методика работы над фортепианной партией пианиста – концертмейстера* // Музыка в школе. – 2001.– No 4.
9. Кубанцева Е.И. *Процесс учебной работы концертмейстера с солистом и хором* // Музыка в школе, 2001, No 5.
10. Люблинский А. *Теория и практика аккомпанемента. Методические основы*, Л., Музыка, 1972.
11. Мур Дж. *Певец и аккомпаниатор*, М., 1987.
12. Радина И. *О работе концертмейстера со студентом-вокалистом* // О мастерстве ансамблиста. Сб. науч. Трудов, Л., Изд-во ЛОЛГК, 1986.
13. Живов Л. *Подготовка концертмейстеров – аккомпаниаторов в музыкальном училище* //
14. Методические записки по вопросам музыкального образования, М., 1966.
15. *О работе концертмейстера*: Сб. статей / Под ред. М.А. Смирнова, М., Музыка, 1974. Чачава В. *Некоторые вопросы обучения концертмейстеров* // Фортепиано, № 2, 2003.
16. *Об искусстве аккомпанемента* // Советская музыка, № 4, 1969.
17. Шендерович Е. М. *Об искусстве аккомпанемента* // С.М., 1969, №4.
18. Шендерович Е.М. *В концертмейстерском классе. Размышления педагога*, М., Музыка, 1996.

PERFORMANȚĂ PRIN CERCETARE ȘI INOVARE ÎN PROMOVAREA REPERELOR SPIRITUAL-MORALE ALE PERSONALITĂȚII

Elena ZOLOTARIOV, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

„Școala ar trebui să-și propună întotdeauna obiectivul ca tânărul care pleacă de acolo să aibă o personalitate armonioasă, nu să fie un specialist”
(Albert Einstein)

Summary: *The article highlights a scientifically validated solution for modernization of the educational process to facilitate the development of free and independent personalities, able to think and act with moral responsibility. The study aims at determining preschool and primary school pupils' pedagogical awareness of an act of moral value. Research results reflect the author's attempt to build a model adjusted to the moral teaching process systems compatible with the rigors of European value space.*

Key-words: *spiritual and moral education, moral personality ideal, morality universal ideal, moral self awareness of behaviour, a systemic model of innovative ethic education.*

Introducere. Direcția principală a preocupărilor de cercetare-inovare reflectate în acest studiu ține de modernizarea bazelor psihopedagogice ale procesului educațional, având segmentul promovării reperelor spiritualității și a moralității în practica învățământului modern. Scopul articolului vizează scoaterea în evidență a unor soluții științific argumentate pentru problemele mari ale domeniului respectiv, provocate de realitățile timpului.

Una dintre aceste provocări solicită modernizarea educației prin care familiile și școala să poată facilita intervenția în vederea dezvoltării unei personalități libere și autonome, capabile să gândească și să acționeze în spiritul responsabilității morale. În noile condiții ale orientării spre democrație și deschidere a lumii moderne se impune necesitatea unei armonizări a individului cu dinamismul vieții sociale, actuale și viitoare, în interesul propriu, dar și al binelui public. Actualmente, cel mai mare pericol pentru dinamismul nostru cultural și moral este, fără îndoială, devvalorizarea valorilor spirituale, printre care și a celor morale. Or, anume această categorie de valori constituie axa internă de bază a unei comunități sociale.

Problema constă în faptul că spiritualitatea și moralitatea, în funcția de ghid al comportamentului, nu se poate afirma de la sine. Așa ajungem la concluzia că instruirea și educația omului trebuie să fie, mai întâi, una *spirituală și morală*. Învățământul în cadrul instituțiilor educative, alături de familie, este prima treaptă căreia îi revine această misiune.

În mod firesc, se nasc întrebările: „Există oare astăzi o reală posibilitate de a obține personalități libere, armonioase, apte de a se integra într-o societate în permanentă schimbare, prin modelul de predare obișnuit?”; „Suntem oare pregătiți pentru a educa personalitatea, viitorul cetățean, pe care îl dorim deștept, dar și cu suflet nobil, liber în cuget și în simțiri, capabil să devină stăpân pe țara sa și pe destinul său?”; „Unde-s strategiile reale de atingere a unei educații spiritual-morale autentice în contextul edificării unei societăți a cunoașterii?”. Sunt niște întrebări cruciale, care ne îndeamnă să spunem lucrurilor pe nume și să facem multe schimbări în spațiul educațional. Pe acest fundal mai mulți experți exprimă îngrijorarea că învățământul modern este izolat de normele morale și de spiritualitate. În consecință, o parte a tineretului rămâne privat de reperele de orientare pe baza valorilor spirituale. El crește, în general, fără careva tendințe spirituale și idealuri, ajungând să fie preocupat doar de împlinirea și atingerea succesului personal în plan material. În jertfă sunt aduse dimensiunile spirituale și morale ale personalității. Aceasta generează diverse crize sociale care afectează lumea în epoca globalizării.

Ce trebuie să întreprindem pe plan tehnic pentru educarea viitorilor cetățeni europeni, capabili de a-și asuma cu toată seriozitatea sarcina de a se făuri pe sine, de a-și crea rostul, misiunea și natura în conformitate cu cele mai elevate și cele mai bune idealuri posibile?

Deja devine clară necesitatea unei adevărate revoluții în metodologia existentă de învățământ și educație pe dimensiunea spiritual-morală, compatibilă cu valorile din circuitul spațiului european. Se impune reorientarea radicală a învățământului modern (re) interpretarea conținutului acestuia cu accent pe largirea, extinderea posibilităților alegerii individuale competente a modului de viață și autodezvoltării personalității. Demersurile pedagogice urmează să-l ajute pe copil să-și realizeze potențialul, dezvoltându-și abilitățile necesare pentru a deveni membru activ și de succes al societății democratice, capabil să se autoguverneze inteligent pe plan moral.

Din păcate, referindu-se la reforma școlii de toate gradele din Republica Moldova, experții remarcă „neglijarea aspectului spiritual al schimbării”, „absența scopului de formare la elevii a culturii de bază” („Făclia”, 16 mai 2014, p. 7), „îndepărtarea învățământului de idealul umanist național și cel universal” („Făclia”, 29 august 2014); „avem elaborări de curriculum și standarde educaționale fără ideal educațional” („Făclia”, 22 august 2014, p. 2); „neacordarea priorității educației în raport cu instruirea”; neraportarea conținutului procesului de învățământ la „nevoile societății de azi și de mâine” („Făclia”, 29 august 2014, p. 7).

Condiția imperioasă pentru redresarea situației existente solicită de la profesioniștii în domeniu să reacționeze energic la suflul european al schimbării în modelarea personalității discipolilor. Reprezentanții generației în creștere merită o educație care va contribui la atingerea echilibrului dintre trup și spirit, de care ducem lipsă în epoca modernă. Dacă tineretul va păși în lume, având nu numai cunoștințe academice relevante, dar și virtuți impecabile, valorile cunoașterii și ale moralității vor merge mână în mână, înnobilând inimile și aspirațiile discipolilor. Implementarea, încă din copilărie, a respectului față de virtute, față de frumosul în plan moral, va face posibilă educarea personalităților, capabile, din adâncul sufletului, să aspire către bunătate, echitate, dreptate și aplicarea standardelor morale în viața de zi cu zi. Atingerea acestui deziderat înlocuiește garantarea accesului pentru elevii și tinerii noștri la un sistem de învățământ întemeiat pe concepțiile europene noi, compatibile cu bazele culturii naționale și universale a modernității, care să permită facilitarea atitudinii conștiente a discipolilor față de lume și locul său în ea. Aceasta îi va ajuta în autodeterminarea responsabilă în viață, inclusiv pe filiera spirituală și morală.

Pentru comunitatea de pedagogi problema constă în capacitatea lor de a-și schimba mentalitatea, idealul, comportamentul. Suntem marcați de pecetea autoritarismului, de vechile tipare de gândire și acțiune cu caracter administrativ-autoritar, prin forța autoritară a profesorului. Aceasta însă nu aduce rezultate cu adevărat performante. În noile condiții favorizate de democrație accentul în monitorizarea calității educației este plasat pe rezultate, pe implicarea/participarea copiilor în procesul didactic, pe motivare, pe crearea de ocazii relevante pentru progresul fiecărui copil. Doar în aceste condiții discipolii noștri vor deveni capabili să asimileze experiența autodezvoltării spirituale și morale. Studiile legităților dezvoltării copilului arată că absorbind, *în mod conștient*, într-un proces educativ *rațional*, tezaurul culturii, copilul se dezvoltă, devine o personalitate armonioasă.

Descrierea cercetării. Am manifestat un interes sporit pentru identificarea unor mijloace prin care problemele mai sus enunțate pot fi soluționate. Întrebarea-cheie: Cum să asigurăm reconstituirea demersurilor, pentru a putea facilita dezvoltarea la copii și elevi a capacităților de personalitate conștientă pe plan moral, liberă în deciziile pe care le ia, aptă de a se integra într-o societate în continuă schimbare? Astăzi avem un proiect de cercetare științifică dedicat condițiilor pedagogice ale conștientizării valorii morale a unui act de către copiii de 5-6 ani (și mai mari). Studiul vine să contribuie la reorientarea instituției educative în vederea încercării de a ghida pașii discipolilor pe calea asimilării experienței de *autoconștientizare* a calității morale a comportamentului și comunicării în situații specifice.

Ideea este ca, începând de la vârsta timpurie, în conștiința și comportamentul unui copil să se fixeze clar modelul de interpretare morală a faptelor în baza criteriilor idealului universal de interacțiune cu mediul imediat, întâi de toate – cu oamenii, natura vie și, în primul rând, cu sine însuși. Este importantă manifestarea *practică* a calităților evidențiate, în relațiile cu cei apropiați, cu tot ce ne înconjoară. Căutarea tehnicilor de educație, pentru a asigura cel mai bun nivel de dezvoltare a aspectelor indicate: **spiritual** – cel superior și **practic**; comportamental – una dintre sarcinile urgente ale științei psihologo-pedagogice și a practicii.

Scopul programului de cercetare pe care l-am dezvoltat de mai mult timp, vizează facilitarea intervențiilor pentru o anumită *stabilizare* a individului, favorizându-i capacitatea de a acționa în împrejurări specifice în baza autoconștientizării reperelor idealului etern-uman, dobândind autonomie pe plan spiritual-moral.

Reprezentările copiilor cu vârsta cuprinsă între 5-6 și 10-11-12 ani despre valoarea morală a acțiunilor în raport cu cei din jur fac *obiectul* studiului de cercetare. Considerăm această etapă a vieții drept cea mai potrivită pentru acordarea de sprijin educațional în modelarea de către discipoli a comportamentului, conform principiilor și valorilor umaniste naționale și universale. Fiind

deosebit de sensibil, copilul este dispus în această vârstă să accepte orice modele, puse la dispoziție de către educatorul-învățător. Nu este exclusă, fără îndoială, nici partea de contribuție a familiei în acest sens. Ca urmare, aceasta este perioada cea mai indicată pentru dezvoltarea și optimizarea gradului de conștientizare morală de către copil a comportamentului în baza reperelor social aprobate.

Evident, că la vârsta preșcolară (ca și la cea școlară mică) copilul, de multe ori în comportamentul său, acționează în mod impulsiv, fără să se gândească. În același timp, nu putem nega importanța dezvoltării posibilității de a medita asupra scopurilor și intențiilor sale, de a cunoaște valoarea morală a acestora și a face alegerea conștientă în raport cu tot ce ne înconjoară. Investigarea abilităților de interpretare a unui act în baza criteriilor morale (pe un eșantion de cca 1000 de copii) mi-a permis să constat, că aceste abilități se cer a fi îmbunătățite. Acest lucru facilitează intervenția specializată pe această dimensiune.

În lucrările recente cu referință la învățământul (educația) etic al copiilor de vârstă preșcolară nu sunt evidențiate condițiile pedagogice de conștientizare morală a unui act. Deși nu putem spune că autorii nu acordă atenție acestei probleme, totuși, mulți din ei pornesc de la așa-numita abordare *etico-normativă*, conform căreia educația morală se reduce la asimilarea regulilor specifice standardelor și probelor de acțiuni, inclusiv de conștientizare, aceasta ca o consecință directă și imediată a sensibilizării. Aici nu sunt „implicații” factorii interni, cum ar fi, inițiativa copilului în asimilarea valorilor spirituale și morale. Conform concepției cultural-istorice a psihologului L. Vygotsky, numai în această activitate pot fi dezvoltate trăsăturile unei personalități, care i-ar permite omului în creștere să aibă o judecată independentă, pentru a răspunde cerințelor morale adoptate de societate. Favorizarea gradului de conștientizare de către copil a propriilor sale acțiuni constituie o modalitate eficientă de a „conecta” procesele interne la condițiile externe ale educației.

Studiul de cercetare pe care l-am desfășurat scoate în evidență faptul că dezvoltarea aspectului de conștientizare morală a comportamentului, la momentul actual, nu poate fi supusă unui management și unei reglementări raționale, în plan educațional. Acest lucru este firesc, deoarece, din punctul meu de vedere, în teoria și practica de educație, în esență, nu există o analiză sistemică a fenomenelor. Ca urmare, se atestă mai multe deficiențe privind capacitatea de conștientizare morală a unui act de către preșcolari și elevii ciclului primar.

Efectele negative ale dezvoltării inadecvate a competențelor respective, lipsa acestora afectează sfera spiritual-morală a copilului atât pe termen scurt, cât și pe termen lung. Astfel, precum am constatat, fără repere de orientare, conștiința nu actualizează caracteristicile esențiale ale unei acțiuni morale – *rezonanța* (efectul) acesteia pentru starea de bine a subiecților implicați într-o situație specifică (A. Guseinov, O. Drobnitsky și a.). În consecință, autostimularea modificării propriilor intenții și acțiuni în funcție de circumstanțele brusc apărute, devine dificilă, pe motivul incapacității subiectului de a-și controla această activitate. Respectiv, copilul nu va fi capabil să cunoască, pe cont propriu, prețul moral al comportamentului, deși, probabil, va putea reproduce normele morale relevante situației, auzite de la adulți. De asemenea, el nu își va putea conștientiza trăirile personale ca pe o sursă pentru automotivarea acțiunilor, actualizând, totodată, metoda corectă de expunere logico-verbală a conținutului acesteia.

Lipsa de cunoștințe *sistemice* despre valoarea morală a unui act (scop, motiv, acțiuni, operațiuni, rezultat), a cunoștințelor generalizate privind semnificația *social-obiectivă* și *individual personalizată* a unei acțiuni, logica raționării ei pe criterii morale duce la formarea unei imagini deteriorate despre capacitatea copilului de a face față interrelațiilor umane. Aceasta a fost prima mea descoperire făcută în cadrul cercetării. A doua descoperire m-a ajutat să înțeleg, că nu este suficientă o intervenție orientată doar spre cunoștințele, abilitățile de conștientizare morală a unui act de către copil. Lipsa cunoștințelor sistemice despre valoarea morală a acțiunilor este, în mare măsură, rezultatul influențelor provenite din relația cu adulții (părinți, educatori), valorilor promovate de ei în mediul în care trăiește copilul.

Prin urmare, învățarea conștientizării morale a faptelor depinde și de modul în care adulții favorizează sau, din contra, blochează dezvoltarea competențelor și atitudinilor respective la copii. Am depistat, în baza datelor cercetării, că înșiși pedagogii nu conștientizează formarea abilităților copiilor de a analiza comportamentul altora și al lor în corelare cu valorile morale universale drept o sarcină independentă. Mai mulți educatori/învățători nu acordă atenție proiectării activității speciale a copiilor cu privire la înțelegerea sensului moral al actelor, oferindu-le pro-

priul model de analiză și apreciere a comportamentului pe criterii morale, cel mai frecvent, neacordat la reperatele idealului național și universal. Motivul constă, probabil, în faptul că mentorii nu dispun de informație despre acest model din cauza neelaborării criteriilor științifice justificate pentru detectarea lui. Prin urmare, cadrele didactice tind să acționeze în funcție de impresiile generale despre un anumit copil, de intuiție etc. În plus, obișnuirea copiilor să-și conștientizeze acțiunile nu este concepută de mentori ca un **sistem de condiții, mijloace și metode de educație și formare**. Potrivit sondajului, interviurilor realizate cu educatorii (mai mult de 60 de persoane), circa 90% din aceștia nu programează, de fapt, sarcina de a modela conștientizarea valorii morale a unui act pentru implementarea în munca de zi cu zi cu copiii (Золотарева 1993).

Constrângerile depistate m-au inspirat către căutarea modalităților pentru a face mai eficient în plan spiritual și moral discursul pedagogic, focalizându-l pe conștiința de sine a discipolilor, pe conștientizarea și asumarea responsabilității pentru actele săvârșite intenționat. Punctul de pornire a fost prognozarea legităților procesului de conștientizare a calității morale a unui act, mecanismului psihologic al funcționării lui în condiții specifice. Am încercat să descompun acest proces în componente constituante pentru a le putea încorpora într-un program de instruire specializată – unități de formare. Astfel, s-a reușit dezvoltarea unui model virtual de conștientizare morală a acțiunilor. Acest model a devenit ulterior platforma științifică pentru dezvoltarea noii concepții de modelare a designului procesului didactic, cu detalieri de implementare.

Anticipând această activitate de implementare, am lansat un subproiect „*Templul moralității – Profesionist 21 (Temp-21)*”, consacrat practicii învățământului (educației) etic inovator de nivel preșcolar/primar. A fost elaborat și probat, cu titlul de experiment, un Program euristic de formare a practicienilor și managerilor pentru promovarea inovării. Acest program trasează o nouă strategie a școlii naționale pe dimensiunea spiritual-morală; în el este prezentă regândirea obiectivelor, conținuturilor, metodelor de predare, în special pentru „învățarea prin acțiune”, fiind puse acum în serviciul cadrelor didactice, managerilor (Zolotariov 2014, Vol. 2). Am conceput această inițiativă ca pe o parte componentă a programului de sprijin pentru reformarea componentei spiritual-morale a procesului de învățământ în Republica Moldova. Rezultatele au fost deja valorificate în plan practic, având ca suport didactic lucrările noastre publicate anterior (Золотарева 2004; Zolotariov 2005; Золотарева 2012).

Inspirat din cele mai recente evoluții ale gândirii pedagogice, compatibil cu standardele europene, modelul sistemic de proces didactic edificat în contextul cercetării permite copilului să devină capabil și motivat, pentru a-și subordona acțiunile principiilor morale – calități indispensabile existenței și dezvoltării unor relații sociale corecte. Oferta de studiu specializat, destinat preșcolarilor și elevilor mici, reprezintă o fină încercare de echilibrare a forțelor inimii și rațiunii unui copil, în vederea facilitării conștientizării calității morale de comportament în baza reperelor idealului universal.

Ideea mi-a fost alimentată de concepțiile filosofice și umaniste, religioase și nereligioase, cu privire la viața omului. Aceste teorii pun în valoare *spiritul*, definindu-l drept calitate inerentă „omeniei” ca o condiție indispensabilă a existenței și activității omului în epoca globalizării (Dialogul civilizațiilor..., 2013).

Folosind pârgghiile și elementele prevăzute de programa de studiu pentru preșcolari și elevii mici (poezie, muzică, gimnastică etc.) le-am direcționat spre afirmarea valorilor și demnității morale, contribuind, pe această cale, la afirmarea implicită a condițiilor de susținere a capacităților de perfecționare și autodesăvârșire a sufletului uman. Este vorba nu despre o perfecționare a modelului obișnuit de predare, ci despre crearea unui nou model de învățământ (educație) etic, pe care l-am conceput ca și un proiect ambițios.

Modelul inovator de demers educațional se axează pe **mobilizarea și utilizarea rezervelor ascunse** ale copilului; **auto-îmbunătățirea și auto-reglementarea structurilor sale funcționale**. Toate acestea implică înțelegerea și recunoașterea de către mentor a esenței dezvoltării și formării spirituale și morale a omului în creștere. Prin urmare, activitățile de predare și educație sunt direcționate nu spre scopul restrâns de înarmare a copiilor cu cunoștințe, abilități, aptitudini, specifice sferei spiritual-morale, ci spre formarea unor calități ale moralității discipolilor. Sarcina centrală este **manifestarea, dezvoltarea, avântul stării spiritual-sufletești interne a individului** – surse și forțe călăuzitoare ale întregii vieți umane, inclusiv a puterii morale, precum și a puterii copiilor de a-și pune în acțiune propriile decizii.

Cunoaștem că în acest domeniu problemele sunt mari, dar există și soluții. Am propus una din ele, cu rezultate garantate. Ea presupune construirea și punerea în practică a unui demers de formare, ajustat în mod special, axându-l pe facilitarea abilităților copiilor *de a încorpora inteligența emoțională în mecanismul de conștientizare* competentă a sensului moral al faptelor. Acest lucru va contribui, în ultimă instanță, la constituirea unui *mod de gândire*, justificat din punct de vedere moral, care îi va ajuta copilului să determine valoarea morală autentică a acțiunilor proprii și ale celorlalți. Astfel, discipolul va deveni capabil să-și *autostimuleze* angajamentul interior de aplicare a acestora în practica vieții de zi cu zi. Valorificarea acestei *strategii*, începând cu treapta inițială a învățământului, am conceput-o ca pe o necesitate stringentă, determinată de tendințele principale în dezvoltarea societății contemporane.

Având o nouă concepție, a fost nevoie și de o nouă tehnologie, modalitate de a o realiza. Ea presupune folosirea unor instrumente moderne, care generează o energie suplimentară, în vederea favorizării moralității și spiritualității discipolilor. Noua tratare trebuia să-l stimuleze pe copil din punct de vedere intelectual, impulsionând deschiderea lui către ceilalți, către lumea exterioară și contopirea cu ea. Se preconiza instruirea unei „punți” de legătură între lumea interioară fină a unui copil și cea exterioară, reclamând alte norme, valori, reguli de teorie și metodă pedagogică.

Am realizat, în baza cercetării, că adevărata problemă este: Cum să obținem ca schema logico-verbală de *judecată morală* social semnificativă să devină *un bun* al personalității copilului?; Ce trebuie să întreprindem în plan practic pentru ca modelul de raționament moral justificat să ajungă a fi perceput de către educabil ca un *instrument și criteriu* pentru evaluarea morală a actelor proprii și a celorlalți? În căutarea răspunsurilor relevante am folosit multe idei noi, care rareori se utilizează în modelul obișnuit de predare.

Puterea de acțiune pe care punem preț în sistemul de predare special dezvoltat izvorăște din filosofia și pedagogia inimii – *cordocentrism*. Sensul acestei doctrine constă în faptul că maturitatea morală a personalității, în condițiile unei realități pragmatice, poate fi asigurată doar prin conștientizarea dimensiunii interioare a vieții. Educația culturii inimii este o educație a personalității și moralității. Dimensiunea interioară a vieții în cordocentrism se asociază cu alegerea valorilor morale (Panfil Yurchevici, Grigorii Scovoroda, Fetullah Gülen ș.a.). Principiul de frunte este voința personală a omului, care trebuie antrenată, prin educarea spirituală a Inimii și rațiunii (Konstantin Ușinski) (Кэрол 2011; Carrol 2012; Dialogul civilizațiilor..., 2013).

În consonanță cu aceste idei, am fundamentat aranjamentele proprii ale sistemului practic de instruire specializată. Ele preconizează asigurarea posibilităților discipolului de a-și activa în inimă iubirea către superior și ideal, definită de experți ca o a doua „naștere” – *spirituală* – a omului.

Rezultate și concluzii. Sub influența învățământului specializat pe care l-am testat în grupurile experimentale (din mediul urban și rural) s-au dezvoltat abilitățile copiilor de a descoperi adevărul moral despre ei înșiși și despre ceilalți; de a se uni în jurul unei speranțe și a unui vis comun al unui posibil viitor din punct de vedere moral; de a crea și a încerca noi moduri în care oamenii pot interacționa, „aliniindu-se” la imaginea mentală despre valoarea morală a faptelor; de a descoperi, a compara, a analiza evenimentele vieții – prin prisma inteligenței emoționale etc. În grupurile de control aceste schimbări nu au avut loc: copiii erau pe treapta de a prinde caracteristici exterioare, neesențiale ale comportamentului – irelevante sub aspectul moral autentic.

Am explicat această diferență prin caracteristicile calitative ale managementului pedagogic, care asigură funcționarea mecanismului de *armonizare* – aliniere la un model social perfect de moralitate. Stăpânirea de către copiii din grupurile experimentale a capacității de a se armoniza cu idealul de acțiune morală oferă, probabil, dinamizarea mișcării conștiinței spre valorile morale colective și noile oportunități de autoperfecționare morală a copiilor.

În final, s-a reușit crearea unei alternative la ceea ce era anterior – *Noua paradigmă* de ajustare a ansamblului de intervenții formativ-educative moral-concepute. Ea asigură posibilitatea educatorului-învățător de a lucra la nivelul învățământului preșcolar/primar, operând cu discursuri inteligente, pornite de la practică, de la însăși viața unui copil. Acțiunile instructiv-educative se focalizează nu pe scopul îngust limitat de formare a unor elemente separate ale conștiinței morale a copiilor (norme, reguli, abilități etc.), ci pe *tabloul general* al funcționării *meccanismului de conștientizare* a valorii morale a unui act, în baza reperelor esențiale ale idealului social-semnificativ. Am luat modelul mental moral justificat de interacțiune a conștiinței și auto-

conștiinței și am organizat, în mod special, însușirea acestuia. Finalitatea dobândită – absorbția *schemei logico-verbale* de judecată morală de către copil în calitate de instrument și criteriu de interpretare morală a acțiunilor proprii și străine și angajamentul liber în realizarea practică a comportamentului respectiv.

Putem înțelege relevanța strategiei de lungă durată a Noii paradigme, care permite să punem începutul *conștiinciozității* morale a omului în creștere, compatibilă cu criteriile idealului moral. Suntem martorii unui salt important în dezvoltarea teoriei și practicii de predare, care creează posibilitatea de a lucra, în sensul renașterii idealurilor spirituale, morale de judecată și de comportament a subiectului – obiectiv de cea mai mare semnificație în condițiile democratizării societății.

Noul model de învățământ vine să schimbe accentele: de pe transmiterea regulilor și normelor de conduită pe care copilul trebuie să le urmeze – pe crearea de oportunități pentru aplicarea modurilor generalizate de activitate mentală, prin care copilul însuși „produce” experiența morală, cunoștințele etice.

Tradițional, demersurile pedagogice au drept bază concepția abordării etico-normative, precum m-am convins în urma investigațiilor realizate, nu garantează învățământului etic o autentică funcționalitate. Din contra, instrumentarul metodic al demersului inovator, pe care l-am dezvoltat, face ca postulatele filosofice etice, în curs de asimilare, să funcționeze la nivel cognitiv, afectiv și practic, așa cum ele interacționează în viața umană. Copilului i se oferă șansa de a-și activa în sine potențialul idealului uman înăscut, ceea ce presupune autoreflexie sau cugetare despre sine.

Toate acestea se întâmplă grație concentrării educației pe activitatea interioară specifică de conștientizare a relațiilor interumane, pe valorile naționale și universale, în care crede societatea și civilizațiile, pe capacitatea copilului de a interpreta sensul moral al actelor în termenii criteriilor esențiale ale idealului universal.

Libertatea de gândire, de exprimare și spiritul de căutare în comun a soluțiilor pentru problemele etice este o oportunitate vitală, oferită de modelul inovator de proces educațional. Se creează condițiile favorabile pentru ca fiecare discipol să poată gândi liber, creându-și propria judecată despre latura morală a fenomenelor explorate. Atenția pedagogică este focalizată pe dimensiunea lăuntrică a relațiilor interumane, pe libertatea gândirii și a exprimării ideilor lansate de către copil.

Insuflându-le dragoste, afecțiune și bunăvoință, pedagogul le ajută discipolilor, prin stimularea libertății de gândire și aplicarea spiritului creator, să-și edifice o concepție corectă despre calitatea morală a unui act și să se pătrundă de dorința de a săvârși acțiuni adecvate. Bineînțeles, acestea vor fi doar niște adevăruri particulare discutate și implementate de către discipoli, grație funcționării mecanismelor de liber angajament și dezbateri (Zolotariov 2014, Vol. 1).

Noul model al demersului moral conceput reprezintă un pas esențial în calea de reformare a practicii învățământului (educației) etic modern în Republica Moldova. Este vorba nu doar despre punerea în funcțiune a unor valori, standarde educaționale relevante democrației, compatibile provocărilor societății față de domeniul spiritualității și moralității generațiilor de cetățeni. Prezintă o valoare de semnificație aspectul filosofic al metodei de judecată morală, absorbite de către discipoli. Capacitatea de interpretare a sensului moral al acțiunilor în termenii idealului universal implică *cugetare* – germeii înțelegerii de către copil a semnificației lucrurilor. Ea schimbă percepția actelor, ajutându-i educabilului în cunoașterea realității din perspectiva vieții lăuntrice, văzându-se pe sine din diferite ipostaze; programează înțelegerea unicității stării lăuntrice a omului, care poate fi și neatrăgătoare, dar totuși interesantă. Este cheia spre înțelegerea de către un copil a tabloului intern al lumii, spre determinarea importanței celor analizate pentru om, făcându-le parte din sine, din viața sa – versiunea verbală a Eu-lui.

Consider că munca efectuată în contextul studiului de cercetare realizat implică potențialul de a contribui la schimbarea culturii oamenilor, impulsionându-le lărgirea orizontului de gândire și influențând, pe această cale, asupra culturii în ansamblu. Prin urmare, există motive de a atribui modelului edificat de învățământ inovator o semnificație universală.

Bibliografie:

1. Carol, Jil B., *Dialogul civilizațiilor* / trad. de Victor Moraru, Chișinău, Sn., 2012.

2. *Dialogul civilizațiilor: etică, educație, libertate și responsabilitate într-o lume în schimbare*, Chișinău, Sn., Tipogr. „Almor-Plus”, 2013.
3. Zolotariov, E., *A vedea cu Inima*. Manual-suport pentru promovarea reperelor spiritual-morale în practica învățământului modern. În 2 vol., Chișinău, SA „Tipografia Reclama”, 2014.
4. Zolotariov, E., *Plăsmuind un suflet nobil...* Studiu integrat de etică pentru preșcolari și elevi. Manual pentru profesorul-educator, Chișinău, Sn. „Tipografia Reclama”, 2005.
5. Золотарева, Е., *К вершинам нравственности. Системная модель инновационного образования*, Кишинэу, 2012.
6. Золотарева, Е., *Педагогические условия осознания ребенком-дошкольником нравственной ценности поступка*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук., Рос. Акад. образования. Исслед. центр семьи и детства, – Москва, 1993.
7. Золотарева, Е., *Чтоб добрым ум и умным сердцем было...* Образовательный курс этики для старших дошкольников и младших школьников. Пособие для учителя, Кишинэу, 2004.
8. Кэрл, Дж., *Диалог цивилизаций. Исламское учение Гюлена и гуманизм*, Москва, Изд-во Новый Свет, 2011.

SECȚIUNEA ȘTIINȚE EXACTE ȘI ECONOMICE

METODE INTERACTIVE ÎN PROCESUL DE EDUCAȚIE

Daniela GÎFU, dr., cerc. șt.,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”

Summary: *The paper presents some interactive methods in education, which have a stimulating role of the collaborative work among participants. Undergoing transformations of the contemporary society are reflected in education, the interactivity being not only a challenge, but also a necessity to rethink the formal, nonformal and informal education. In other words, the cooperative learning is proving to be the key to accumulate and synthesize the received knowledge, the learning becoming more consistent than the individual studying. The need to apply interactive methods and techniques becomes imperative due to the emergence of the new information technologies which are more competitive and sophisticated.*

Key-words: *interactive techniques, cooperation, professor-student relationship, instinct, learning motivation.*

Introducere

Începând cu sfârșitul secolului al XX-lea, educația își eficientizează metodele de instruire pe parcursul întregii vieți. Prognozele pe termen mediu relevă o serie de priorități educaționale (Drucker 1999), ca efect al implementării noilor tehnologii, accentuând vizibil rolul educației în democrație (Dewey 1972) și, implicit, în soluționarea unor probleme ale respectului de sine (Branden 1996). Aceste noi tehnologii au o contribuție semnificativă în relația profesor-student, degrevându-l pe cel dintâi de sarcina adoptării unei învățări de rutină, corectivă și repetitivă, dar – mai ales – mare consumatoare de timp.

Premisa acestei lucrări este aceea că *interactivitatea devine o necesitate în regândirea educației formale.*

Și când spunem interactivitate în procesul de educație avem în atenție *învățarea prin cooperare sau învățarea în grup* care „asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă.” (Cerghit 1997: 54). Se dovedește a fi cheia acumulării și sintetizării cunoștințelor receptate de educați, totodată, și motivarea acestora de a urma un anumit nivel de educație și, de ce nu, de a atinge standarde adoptate de cele mai importante instituții de învățământ superior.

Lucrarea este structurată în 5 secțiuni. După o scurtă introducere despre importanța problematicei aduse în discuție, în secțiunea a doua vom aminti prioritățile educației secolului al XXI-lea, diferite de educația tradițională din secolul trecut. Secțiunea a treia accentuează rolul și importanța conceptului de învățare prin cooperare, punctând deopotrivă factorii favorizanți și pe cei defavorizanți, urmând ca în secțiunea a patra să fie descrise câteva tehnici interactive în procesul de educație. La final, în secțiunea a cincea, vom sublinia câteva concluzii care reies din acest articol și care, sperăm noi, vor trezi interesul asupra acestui topic.

Priorități educaționale

Una dintre accepțiunile conceptului de *educație* îi aparține lui Durkheim, identificând-o drept *socializare*, și are ca obiect nu omul așa cum l-a creat natura, ci omul pe care îl vrea societatea. Ființa socială se va suprapune peste cea individuală (Durkheim 1981).

Deși educația este mai ales o activitate proprie, care pune accent pe efortul individual în acumularea și înțelegerea unui bagaj cât mai variat de informații, trebuie să avem în vedere și *relațiile interpersonale*, care devin un factor indispensabil în procesul de învățare personală și colectivă. Specific celei de-a doua dimensiuni este faptul că stimulează interacțiunea dintre personalitățile și mințile participanților la actul de învățare, care atrage „optimizarea comunicării, observând tendințele inhibitorii care pot apărea în interiorul grupului” (Pânișoară 2003: 140). Cu alte cuvinte, învățarea prin cooperare stimulează *inteligența*. Vorbim, în fond, de adaptarea unui individ la mediu (spre exemplu, mediul educațional), fiind rezultatul legăturii dintre procesele de asimilare (de noi informații după o schemă mentală existentă) și de acomodare (spre exemplu, atunci când schema mentală trebuie să-și modifice forma pentru a se potrivi cu informația nouă asimilată).

Conform teoriei stadialității cognitive a lui Piaget³⁵, stimularea inteligenței depinde atât de factori interni (moștenirea inițială), cât și de factorii externi (caracteristicile mediului în care se desfășoară un educat) (Piaget 1965).

După câțiva ani, același autor afirmă că inteligența este strâns legată și de „reflecția interioară și abstractă” (Piaget 1972: 65), importantă pentru dezvoltarea cognitivă și metacognitivă a individului. Fără reflecție, nu există cunoaștere, elaborare, creație. Simpla informație lăsată în seama memoriei încă nu este cunoaștere adevărată (Cerghit 2006: 191). Cu alte cuvinte, individul care se servește de reflecție în procesul de învățare reușește să facă conexiuni între informațiile preluate, care sunt mult mai bine înțelese, acumularea devenind una de profunzime (Chiș 2005) și, prin urmare, de durată.

Cerința prioritară a educației este aceea de a asigura o metodologie diversificată bazată pe îmbinarea activităților de învățare și de muncă independentă, cu activitățile de cooperare, de învățare în grup și de muncă interdependentă (Piaget 1965). Un rol fundamental îl are și educatorul, cel care coordonează, monitorizează și supervizează permanent armonizarea celor două categorii de activități.

„Calitatea pedagogică a metodei didactice presupune transformarea acesteia dintr-o cale de cunoaștere propusă de profesor într-o cale de învățare realizată efectiv de preșcolar, elev, student, în cadrul instruirii formale și nonformale, cu deschideri spre educația permanentă.” (Cristea 1998: 303), cunoscută ca *Life Long Learning* (LLL). Eficacitatea acesteia se poate realiza doar prin interactivitate, care presupune atât cooperare, cât și competiție, ele nefiind antitetice (Ausubel 1981).

În consecință, educația este un proces progresiv și cumulativ prin care educatul asimilează normele, valorile, comportamentele, modurile de a gândi atât în context instituționalizat, cât și în context informal. Desigur, rolul școlii rămâne unul foarte important, dar trebuie regândit după preceptele interactivității.

Druker descrie școala ca fiind instituția care furnizează o alfabetizare universală de cel mai înalt grad; oferă motivația de a învăța și de a se acomoda cu disciplina învățării continue; furnizează informațiile și cunoștințele necesare, atât ca substanță, cât și ca proces etc.

Educația, începând cu secolul al XX-lea, nu mai poate să constituie un monopol exclusiv al școlii (Druker 1993: 115). Mai mult, același autor afirmă, în *Societatea postcapitalistă*, că la baza productivității cunoașterii trebuie pusă concentrarea acesteia în produse, servicii, metode, tehnologii, modele și practici de organizare (Druker 1997: 69-80).

Învățarea prin cooperare

Este sau nu este importantă cooperarea în actul educațional? Desigur este o întrebare retorică, asupra căreia ne vom apleca, tocmai pentru a-i sublinia rolul în relația educat-educat. Cooperarea se realizează doar atunci când membrii unui grup reușesc să ducă la îndeplinire o anumită sarcină (ex. un proiect de seminar) prin interacțiune. Ideal este atunci când fiecare ajunge la rezultate bune și foarte bune în procesul de învățare.

În condițiile îndeplinirii unor sarcini, simple sau mai complexe, cooperarea generează un comportament competitiv, bazat pe următoarele etape (Bocoș 2002; Fluerăș 2005): destructurarea cognitivă (grupul se confruntă cu sarcinile cooperative și încearcă să înțeleagă intensitatea lor), reflecția și tatonarea (inventarierea datelor pe care membrii grupului le au despre sarcina respectivă, dar și identificarea surselor de informare la care au acces), interacțiunile și schimburile verbale între membrii grupului și între aceștia și profesor (clarificarea noțiunilor și articularea lor pe baza unui exercițiu de dezbatere democratic), structurarea/reconstrucția (integrarea noțiunilor într-o structură coerentă, un produs reprezentativ al grupului).

Finalizarea temei, de cele mai multe ori, este facilitată de o multitudine de ipoteze, care stimulează efortul individual raportat la cel colectiv. Cooperarea are o serie de avantaje, care dinamizează procesul de învățare: interdependența pozitivă, responsabilitatea individuală, stimularea inteligenței interpersonale, interacțiunea față-n față, împărțirea sarcinilor de grup, autodescoperirea propriilor abilități sau/și limite, mai ales, atunci când educații trebuie să-și autoevalueze calitatea efortului depus etc. De fapt, învățarea prin cooperare dezvoltă capacitățile educaților de a lucra

³⁵ Cea mai cunoscută teorie privind dezvoltarea cognitivă, elaborată de Jean Piaget între anii 1896-1980. El De fapt, este un studiu al dezvoltării inteligenței la copil, care în fond poate fi aplicată și la orice nivel de educație.

împreună – componentă esențială pentru viața socio-profesională ulterioară (Johnson & Johnson 1983 apud. Oprea 2003).

Din cele subliniate, deducem mai ales latura benefică a învățării în grup. Totuși sunt și aspecte care evidențiază aspectele mai puțin benefice ale cooperării. Ambele dimensiuni le vom consemna mai jos, dat fiind că școala ar trebui să le monitorizeze cu atenție.

Factorii favorizanți

Metodologia educației (post)moderne este axată pe promovarea metodelor interactive care solicită educatul mai mult, trezind în el spiritul competitiv. Vorbim despre necesitatea și eficacitatea cooperării, din care pot fi desprinse câțiva factori favorizanți: stimularea în sarcină, diversificarea resurselor grupului (memorie, stocare, atenție etc.), creșterea șanselor ca cel puțin un membru să aibă soluția, compensarea greșelilor întâmplătoare, corectarea „petelor oarbe”, stimularea apariției de idei noi – o rezultantă a interacțiunii cumulative, învățarea din experiența altora etc.

„Pedagogia modernă [...] nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit creator a oricărui aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele.” (Cerghit 1997: 44).

Din cele relatate, constatăm că eficiența educației interactive este sporită prin directa implicare a educatului și mobilizarea sa cognitivă. De altfel, nu putem vorbi de o metodă anume care să fie cea mai eficientă în educație. Fiecare student are propria sa individualitate, motiv pentru care este recomandabil să fie aplicate tehnici diverse de predare-învățare prin care fiecare participant la un program de formare se poate evidenția (spre exemplu, un rol pe care-l poate primi în grupul de care aparține este foarte posibil să fie unul benefic inteligenței și personalității sale).

Factorii defavorizanți

Interactivitatea în educație atrage după sine și câteva dezavantaje, care rezultă dintr-o oarecare constrângere a participanților de a răspunde într-un anumit timp la o sarcină dată. Moment în care apar: divergențe asupra scopurilor, intereselor și obișnuințelor, dificultățile de comunicare, dificultățile de coordonare, distragerea și supraestimarea, dependența excesivă de ceilalți etc. Vorbim, de fapt, de blocaj creativ între răspunsurile individuale la nivel de grup.

Motivația învățării

În concepția lui Dewey, întemeietorul școlii progresiviste, strategiile școlii tradiționale sunt combătute cu vehemență de adepții primei școli. Analizate în comparație, pentru a se înțelege caracterul necesar și suficient al noii politici educaționale, vom desprinde caracteristicile fiecăreia dintre cele două școli, subiect de reflecție cu privire la eficientizarea procesului de educație.

Dacă în școala tradițională, totul înseamnă „împunere de sus și din afară”; educații sunt „spectatori teoretici”, „absorbanți de cunoștințe”, iar centrul de greutate se află în afara educatului, în școala progresivistă, totul se axează pe „exprimarea și cultivarea individualității”, „învățarea prin experiență”, centrul de greutate aflându-se în „acomodarea cu o lume în schimbare”.

Instinctele

Educația proliferază ideile venite pe diverse canale³⁶ (de exemplu, învățăm din cărțile semnate de o serie de autori, care, la rândul lor, scriu pe baza unor lecturi semnate de alți autori, pe principiul „cărțile se scriu din cărți”). Instinctiv, educatul devine conștient de importanța educației în viața sa, chiar dacă de cele mai multe ori școala nu-l motivează îndeajuns. Și când spunem școală, din nou, instinctiv ne gândim la profesori, care – la rândul lor – și-au pierdut optimismul pedagogic.

În acest context, principalele instincte ale educaților într-un program de formare interactiv sunt: social (lucrează în grupuri), de a produce (este stimulat să-și expună propriile opinii, care pot deveni soluțiile unei anumite probleme), de a investiga (poate cerceta ideile/opiniile celorlalți coechipieri), artistic (devine creativ).

Dacă educatul își dorește cu adevărat ca eforturile depuse în educația sa să se reflecte în viitorul său profesional, trebuie să înțeleagă imperioasa nevoie de o educație de calitate. În fond, această aserțiune este valabilă atât pentru educat, cât și pentru educator, ambii având roluri importante în strategiile de predare și învățare.

³⁶ La Conferința Anuală a Asociației Learn & Vision, ed. a II-a, Cluj-Napoca, 30-31 mai 2014, aceste idei au fost numite *idei de mâna a doua*.

Tehnici interactive

Regăsim în literatura de specialitate o serie de autori (Ionescu & Chiș 1992/2001; Marcu & Filimon 2006; Ungureanu 1999; Steele *et al.* 2000 etc.) care accentuează nevoia de formare a profesorilor³⁷ și dezvoltarea gândirii critice prin adoptarea unor strategii interactive de predare și învățare.

Vom descrie câteva metode interactive aplicate în procesul de educație, care s-au dovedit eficiente în relația profesor-student.

I. Tehnica peretelui de afișaj

Fiecare cursant primește o coală A4, un instrument de scris și 3 Post-it-uri. Se cere:

- să identifice punctele tari, slabe, oportunitățile și amenințările cu privire la propria formare;
- se formulează trei obiective de scurtă durată pe care doresc să le atingă la curs. Fiecare obiectiv va fi trecut pe câte un Post-it.
- se prezintă pe scurt obiectivele pentru curs și se afișează pe Flipchart, în dreptul numelui;
- pe o coală A2 sau A1, în dreptul secțiunii *Obiective propuse*, se trece numele cursanților. Coala se va păstra până la sfârșitul programului de formare.

Timp de lucru: 25 minute.

II. Analiza SWOT

Este una dintre cele mai cunoscute tehnici de evaluare a unei activități (educaționale, manageriale etc.). Se dovedește a fi o metodă simplă de analiză și poate fi aplicată de toți cei care cunosc și înțeleg o anumită stare de fapt (spre exemplu, la finalul unui semestru, profesorul dorește să facă o evaluare a comportamentului unui anumit colectiv la o disciplină urmată, lăsându-i pe studenți să identifice punctele relevante pe cele patru secțiuni).

Analiza SWOT (fig. 1) vine din limba engleză de la inițialele cuvintelor Strengths (puncte tari), Weaknesses (puncte slabe), Opportunities (oportunități) și Threats (amenințări).



Fig. 1. Analiza SWOT

Cu ajutorul analizei SWOT pot fi identificate punctele tari și cele slabe, examinându-se oportunitățile și amenințările unui proiect, ale unui program sau ale unei persoane (poate fi analizat, spre exemplu, profesorul de către studenți) și poate fi utilizată ca element de realizare a bilanțului de sfârșit de semestru sau de an.

Timp de lucru: 30 minute.

III. Evaluare

De asemenea, putem gândi și un alt tip de evaluare, care e de dorit să fie aplicat la începutul unui demers educativ. Cu alte cuvinte, profesorul propune studenților să identifice propriile nevoi de formare și formularea a minim trei obiective pe termen scurt pentru curs.

Se poate aplica tactica anonimatului sau se pune la vot modul cum vor fi aduse spre înștiințare aceste obiective. De asemenea, pot fi expuse și analizate comparativ, obiectivele profesorului vs. obiectivele studenților.

Timp de lucru: 20 minute.

IV. Brainstorming

Se definește conceptul prioritar al cursului (fiecare cursant trebuie să elaboreze câte o definiție);

³⁷ În perioada comunistă aceste formări se numeau reciclări. Reciclarea avea loc o dată la cinci ani.

Se notează ideile pe tablă, organizate sub forma unui ciorchine. Conversația finală pornește de la cuvintele-cheie care trebuie argumentate.

Timp de lucru: 20 minute.

V. Tehnica de spargere a gheții – Adevărat, Adevărat, Fals

Profesorul solicită cursanților să formuleze trei afirmații despre propria persoană, din care două vor fi adevărate și una falsă.

Fiecare cursant se prezintă prin intermediul acestor asumții. Ceilalți colegi trebuie să identifice afirmația falsă.

Timp de lucru: 20 minute.

VI. Tehnica ȘTIU-VREAU SĂ ȘTIU – AM ÎNVĂȚAT

Profesorul solicită cursanților să noteze în rubrica ȘTIU informațiile pe care le au despre tema predată. Se lucrează în perechi, cursanții vor nota tot ce știu despre subiectul dat.

Timp de lucru: 10 minute.

VI. Eseul

Vor fi elaborate scurte eseuri (un eseu/echipă) în care se va descrie importanța temei predate. Fiecare eseu va primi un titlu sugestiv și va fi prezentat în fața colectivului.

Timp de lucru: 20 minute.

VII. Cvintetul

Se concepe o poezie cu cinci versuri, structurate astfel:

- *Titlu* (un substantiv);
- Prezintă o *descriere* (două adjective);
- Exprimă *acțiuni* (3 verbe la gerunziu);
- Exprimă *sentimente* (4 cuvinte);
- Sintetizează într-un cuvânt *esențialul*.

Cursanții au la dispoziție un anumit timp pentru realizarea cvintetului, care va fi adus în discuție la finalul programului. Poate fi aplicat și pentru o temă pentru acasă.

Timp de lucru: 20 minute.

VIII. Debriefing – 20 minute

În cadrul acestei metode amintim trei tehnici, care pot fi gândite complementar:

VIII.1. Tehnica bulgărelui de zăpadă este o metodă de comunicare și de cooperare pentru realizarea unei sarcini. Cursanții se împart în grupe de câte doi.

Se dă tema: *Identificați ...*

Cursanții, grupați câte patru, vor utiliza o Fișă de lucru. Vor discuta pe marginea argumentelor notate în tabel, formulând concluzii pe baza celor mai pertinente argumente.

Argumentele finale PRO vor fi notate pe colile verzi (minim 3 argumente) și cele CONTRA, pe colile roșii. Un reprezentant al fiecărui grup va lipi cartonașele cu argumente pe tablă și le va prezenta celorlalte grupuri. Cartonașele vor fi grupate pe tablă, pe culori, pentru a putea fi comparate și analizate.

Timp de lucru: 25 minute.

VIII.2. Linia valorilor poate fi folosită ca metodă de dezbateri și de susținere, argumentare a unui punct de vedere. Pe baza celor discutate la activitatea anterioară se plasează pe o linie imaginară, în funcție de felul în care vede personal problema discutată (pro, contra sau indecis cu privire la realizarea temei).

Fiecare cursant își poate exprima părerea personală față de cele discutate.

Timp de lucru: 15 minute.

VIII.3. Obiecte găsite este o tehnică de spargere a gheții, de asigurare a unui climat favorabil pentru activitățile de formare. Fiecare cursant are la dispoziție un timp ca să aducă diferite obiecte pe care le găsește în cadrul instituției referitor la descrierea temei.

Cursanții³⁸ sunt așezați în cerc și au misiunea de a prezenta cât mai interesant tema respectivă și de a-i convinge pe ceilalți că merită să afle mai multe despre ea. Această activitate urmărește crearea unui climat plăcut, detensionat.

După terminarea jocului, profesorul inițiază o discuție despre scopul acestei activități.

Timp de lucru: 20 minute.

³⁸ Cursanții sunt invitați să ofere și alte exemple de aplicare a celor trei metode amintite.

IX. Feed-back – bilețele de ieșire

Fiecare cursant primește 3 Post-it-uri de culori diferite, de exemplu galben, verde și albastru. Pe fiecare bilețel va scrie un enunț corespunzător cerințelor:

Culoarea **galbenă**: *conținutul a fost....*

Culoarea **verde**: *metodele utilizate*

Culoarea **albastră**: *formatorul*

Bilețelele de ieșire vor fi lipite pe coala A2 și reprezintă atât un instrument de feed-back, cât și un punct de plecare pentru îmbunătățirea activității de predare-învățare.

Timp de lucru: 10 minute.

X. Tehnica Amestecați-vă – Formați perechi – Înghețați

Se repartizează cursanții pe grupe. Profesorul stabilește o sarcină de lucru: *Precizați ... pe baza căreia au de descris fiecare etapă a procesului, au de comparat ideile pe echipe de lucru, au de argumentat punctul de vedere al fiecărui grup.*

Timp de lucru: 15 minute.

XI. Copacul ideilor

Cursanții sunt grupați în grupe de câte cinci. Fiecare grupă are câte o coală A2 și markere. Profesorul prezintă sarcina de lucru: *Realizați o*

La finalizarea temei un reprezentant al fiecărui grup va prezenta celorlalți Copacul ideilor. Sunt comparate reprezentările și se fac sugestii pentru îmbunătățirea reprezentărilor.

Timp de lucru: 30 minute.

XII. Jocul de rol

Este o metodă de învățare activă, bazată pe explorarea experienței participanților, oferindu-le un scenariu în care fiecare persoană are un anumit rol de îndeplinit. Elementul principal al acesteia este discuția și învățarea mai mult din propria experiență și din a celorlalți. Se lucrează pe grupe.

Este de dorit ca educații să simuleze o situație reală.

Timp de lucru: 15 minute.

XIII. Degetele vii

Se desenează o mână pe o coală A4. Pe desenul rezultat se notează, în funcție de semnificația fiecărui deget, următoarele:

Degetul mare: *Vreau să aprofundez*

Degetul arătător: *Am reținut*

Degetul mijlociu: *Nu mi-a plăcut*

Degetul inelar: *Atmosfera la curs a fost*

Degetul mic: *A fost prea scurt ...*

Timp de lucru: 10 minute.

Concluzii

Acest studiu vine să sublinieze imperatiile interactivității educaționale în raport cu așteptările și nevoile societății umane. Metodologia educației (post)moderne, axată pe promovarea metodelor interactive, solicită vădit mecanismele inteligenței, imaginației și creativității. Dezideratele de modernizare a metodologiei didactice se înscriu pe direcțiile aplicării unor metode cu caracter formativ, în valorificarea tehnicilor interactive de educație, cu scopul de a contribui la dezvoltarea potențialului de care dispune un educat.

Școala rămâne principalul responsabil de efectele pe care le are asupra conștientizării faptului că sunt mai mult decât necesare adaptarea și implementarea unor tehnici de învățare bazate pe cooperare. Învățarea prin cooperare determină și stimulează munca în colaborare prin care toată lumea profită (individual și în grup), asigurând învățarea temeinică și de durată.

Mulțumiri: În realizarea acestei cercetări primul autor a primit sprijin financiar de la Erasmus Mundus Action 2 EMERGE Project (2011 – 2576 / 001 – 001 – EMA2).

Bibliografie:

1. AUSUBEL D.R., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, București, Editura Didactică Pedagogică, 1981.
2. BOCOȘ, M., *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*, ediția a II-a, revăzută, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
3. BRANDEN, N., *Cei șase stâlpi ai respectului de sine*, București, Editura Colloseum, 1996.

4. CERBUȘCĂ, P., *Managementul formării la elevi a competențelor de integrare în comunitate*. În Tehnologiile educaționale în contextul formării culturii învățării, Chișinău, 2010, vol. 10, pp. 154-174.
5. CERGHIT, I., *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
6. CERGHIT, I., *Metode de învățământ*, ediție revăzută, Iași, Editura Polirom, 2006.
7. CHIȘ, V., *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*, Cluj-Napoca, Editura PUC, 2001.
8. CRISTEA, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
9. DEWEY, J., *Democrație și educație*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
10. DRUKER, P., *Inovația și sistemul antreprenorial*, București, Editura Enciclopedică, 1993.
11. DRUKER, P., *Societatea postcapitalistă*, București, Editura Image, 1997.
12. DULAMĂ, M.-E., *Metode, strategii și tehnici didactice activizante*, Cluj-Napoca, Editura Clusium, 2002.
13. FLUERAȘ, V., *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Cluj-Napoca, Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
14. IONESCU, M. CHIȘ, V., *Strategii de predare și învățare*, București, Editura Științifică, 1992.
15. IONESCU, M., CHIȘ, V. (coord.), *Pedagogie. Suporturi pentru formarea profesorilor*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001.
16. MARCU, V., FILIMON, L., *Psihopedagogie pentru formarea profesorilor*, Editura Universității din Oradea, 2006.
17. OPREA, C., *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*, București, Editura Universității, 2003.
18. PÂNȘOARĂ, I. O., *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune eficientă*, Iași, Editura Polirom, 2003.
19. PIAGET, J., *Psihologia inteligenței*, București, Editura Științifică, 1965.
20. PIAGET, J., *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*, Human Development, 15, 1-12, 1972.
21. UNGUREANU, D., *Educație și curriculum*, Timișoara, Editura Eurostampa, 1999.
22. STEELE, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, C., *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice*, Vol. I & Vol. II, Cluj-Napoca, Casa de Editură și Tipografia Gloria, 1998.

UTILIZAREA SITUAȚIILOR DIDACTICE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR ÎN CADRUL CURSULUI DE „APLICAȚII GNERICE”

Nicoleta BLEANDURĂ, lect. univ., drd.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: *The article describes the integration model for developing competences in educational situations. It presents the results of the implementation process of such a model within the course of “Generic applications”, taught during the third year of study at the Faculty of Exact, Economic and Environmental Sciences at Alecu Russo Balti State University.*

Key-words: *competence, situation, integration model, performance, pedagogical experiment, univer-sity course, generic applications.*

Introducere

Ținând cont de faptul că finalitatea învățământului superior constă în formarea specialiștilor competenți care vor face față cu succes situațiilor reale din viața profesională/personală sau activitatea socială, se poate afirma că conceperea situațiilor în contextul educativ este crucială pentru desfășurarea procesului instructiv în acest sens.

Noțiunile de competență și situație sînt strîns legate, or competența nu ar putea fi formată decît doar într-o anumită situație. Ph. Jonnaert afirmă că „competența reprezintă combinarea unui ansamblu de resurse, care fiind coordonate între ele, permit de a stăpîni o situație și de a-i răspunde pertinent”. Competența este specifică în așa mod, doar unei situații și unei clase de situații (Jonnaert *et alii* 2004: 672).

Competențe dezvoltate în cadrul cursului „Aplicații generice”

Informatizarea societății prin pătrunderea tehnologiilor informaționale aproape în toate domeniile vieții și explozia informațională din ultimul deceniu prin creșterea volumului de informație într-un ritm extraordinar de mare au condus la aceea că practic fiecare persoană este obligată să dețină atît competențe de utilizare a tehnicii de calcul, dar și de prelucrare a informației. Astfel, în cadrul societății contemporane se pune tot mai mult accentul pe cultura informațională. *Cultura informațională* reprezintă capacitatea de a utiliza tehnologiile computaționale moderne pentru obținerea, prelucrarea și transmiterea informației. În această ordine de idei, fiecare specialist în informatică este obligat să demonstreze un nivel înalt de profesionalism în ceea ce privește mînuirea tehnicii de calcul și folosirea ei atît pentru automatizarea operațiilor de rutină de procesare a datelor, cît și în situații mai speciale care necesită abordări creative.

Cursul „Aplicații generice” are drept scop formarea la studenți a competențelor de utilizare a aplicațiilor generice pentru activitatea de învățare, cercetare, dar și cotidiană de rutină a oricărui specialist în informatică. Cursul este destinat studenților de la specialitățile informatice ale Facultății de științe reale, economice și ale mediului.

În cadrul cursului studenții își vor dezvolta următoarele competențe specifice:

1. Competențe cognitive: de cunoaștere a elementelor de bază comune ale interfețelor grafice ale aplicațiilor generice;
2. Competențe de aplicare: de utilizare a aplicațiilor generice: de procesare a textului, de prelucrare automată a datelor și de prezentare a datelor în rezolvarea situațiilor practice concrete specifice fiecărui tip de activitate, selectând în acest scop variantele optime din cele propuse de aplicațiile generice studiate.
3. Competențe de integrare: de integrare a mai multor instrumente ale aplicațiilor generice în soluționarea cuprinzătoare a unei situații complexe tipice;
4. Competențe de învățare: de a utiliza aplicațiile generice drept un instrument util în diverse activități ulterioare independente de dezvoltare profesională, așa precum învățarea continuă.

La finele cursului studentul va fi capabil să:

1. Aplice posibilitățile de editare și formatare ale aplicațiilor de procesare a textului pentru producerea și prelucrarea unui document textual cu o structură predefinită;
2. Utilizeze formulele și funcțiile disponibile în cadrul aplicațiilor de prelucrare automată a datelor atât pentru prelucrarea datelor, cât și rezolvarea diverselor probleme de calcul cu vizualizarea lor (a datelor prelucrate);
3. Creeze prezentări conform principiilor de design electronic la diverse teme, pentru diverse auditorii și pentru diverse scopuri cu ajutorul aplicațiilor de prezentare a datelor;
4. Elaboreze produse (documente) tipice necesare în viața reală, ce ar întruni cel puțin două subproduse realizate cu ajutorul a cel puțin două aplicații diferite dintre cele studiate.

Situațiile didactice – punct de pornire în formarea competențelor

Deși există diverse puncte de vedere privind abordarea prin competențe în învățământ, aspectul principal constă în legătura competenței de o categorie de situații. „Situația educativă este creată cu intenția de a provoca activitatea necesară pentru a se construi competențele pe care le dorim” afirmă cercetătorul român Mircea Ștefan (Ștefan 2003: 64). Considerând că învățarea nu poate exista decât în situație, aceasta fiind în același timp sursă și criteriu al competențelor, rolul situației este esențial în dezvoltarea competențelor.

Pornind de la „pedagogia de integrare” care constă în formarea resurselor integrate ulterior și mobilizate pentru rezolvarea unor situații complexe (Cabac 2011: 12; Roegiers 2006: 69), etapele procesului de formare a competențelor au loc în trei etape:

- învățarea de bază – etapa la care are loc structurarea resurselor;
- integrarea – etapa la care subiectul acționează pentru a dobândi competența pe baza resurselor posedate;
- adaptarea – exersarea competenței.

Situațiile de învățare servesc studentului la formarea resurselor (cunoștințe, capacități). La această etapă studentul trebuie plasat într-un număr reprezentativ de situații asemănătoare (izomorfe, echivalente) de învățare, care fac parte din aceeași familie de situații. Ulterior, pentru formarea competențelor, studentul urmează să fie confruntat cu situații de integrare, mai complexe. În final, studenții urmează să fie plasați în situații complexe care nu au fost exersate anterior, pentru a fi evaluați. Profesorul aflat în situația de predare a unui curs, va proiecta situațiile didactice, grupându-le ulterior în familii de situații. Astfel, pentru fiecare cunoștință nouă (resursă) profesorul ar trebui să alcătuiască o familie de situații de învățare și pentru fiecare competență – să pună în corespondență o familie de situații de integrare.

Experimentul pedagogic

Desfășurarea experimentului pedagogic în anul de studii 2013-2014 la cursul „Aplicații generice” a avut loc ținând cont de etapele modelului de integrare pentru dezvoltarea competențelor în situații didactice descrise anterior. Fiecărei etape i-au fost puse în corespondență un set de situații didactice corespunzătoare. Întrebarea de bază care a apărut la începutul cercetării a fost dacă implementarea modelului de integrare prin crearea sistemului de situații didactice

pentru dezvoltarea competențelor contribuie la creșterea nivelului performanțelor studenților la disciplina menționată.

Colectarea informațiilor

Pentru realizarea experimentului, eșantionul ales a cuprins grupele IS11Z, MI11Z, și IE11Z din primul an de studii, în total de 54 studenți. Pentru selectarea grupelor de control și experimentale au fost utilizate notele de înmatriculare la universitate (Tabelul 1).

Tabelul 1. Notele de înmatriculare la universitate a eșantionului de studenți

Nr.	Grupa experimentală		Grupa de control		Grupa experimentală		Grupa de control	
	IS11Z(I s)		IS11Z(II s)		MI11Z		IE11Z	
	studenții	nota	studenții	nota	studenții	nota	studenții	nota
1	CM	-	BD	8	BV	8	BA	7
2	BD	7	DP	10	CC	10	BA	8
3	GT	9	GV	8	CA	7	BS	9
4	GS	7	MR	7	FD	8	GD	8
5	IN	7	NV	7	JA	8	IF	7
6	JD	8	PC	10	RE	8	MG	7
7	MS	7	SI	6	RM	8	MI	-
8	ȘA	8	ȘA	7	SE	7	NV	7
9	ȚE	7	NI	-	TA	8	PA	9
10	ȚI	6					RA	9
11	ZE	6					VV	8
12	MO	7					PC	8
13							GA	7

S-a aplicat criteriului U al lui Mann-Whitney pentru estimarea deosebirilor dintre nivelul mediu de pregătire inițial a celor două perechi de grupe.

În baza acestui criteriu s-au verificat ipotezele pentru ambele perechi de grupe:

Ipoteza nulă H_0 : Nivelul mediu de pregătire a grupelor de control nu este mai mic decât nivelul mediu de pregătire a grupelor experimentale.

Ipoteza alternativă H_1 : Nivelul mediu de pregătire a grupelor de control este mai mic decât nivelul mediu de pregătire a grupelor experimentale.

Valorile empirice și critice calculate sînt prezentate în Tabelul 2.

Tabelul 2. Valorile empirice și critice pentru eșantioanele experimentale

Eșantion	Grupa experimentală	Grupa de control	U_{emp}	U_{cr}	p
1	IS11Z(I s)	IS11Z(II s)	56	23	0,05
2	MI11Z	IE11Z	59	30	0,05

În cazul celor două eșantioane $U_{emp} > U_{cr}$. Rezultă că ipoteza nulă H_0 se acceptă, astfel nivelul mediu de pregătire inițial al grupei de control nu este mai mic decât nivelul mediu de pregătire inițial al grupei experimentale, ceea ce înseamnă că între grupe nu există diferențe semnificative.

Analiza rezultatelor

În urma desfășurării experimentului, au fost obținute rezultatele din Tabelul 3. În acest tabel sînt prezentate notele medii generale finale ale grupelor de control și experimentale obținute la disciplina „Aplicații generice”.

Tabelul 3. Notele medii la disciplina „Aplicații generice”

	Grupe experimentale		Grupe de control	
	Grupa	media	grupa	media
1	IS11Z(I s)	8,25	IS11Z(II s)	7,22
2	MI11Z	8,33	IE11Z	6,84

Rezultatele obținute pentru prima pereche de grupe experimentale sînt prezentate în Tabelul 4, iar pentru a doua pereche – în Tabelul 5.

Tabelul 4. Notele obținute în prima pereche de grupe experimentale

Nr.	Grupa experimentală		Grupa de control	
	IS11Z(I s)		IS11Z(II s)	
	Studentzii	nota	studentzii	nota
1	CM	10	BD	6
2	BD	9	DP	8
3	GT	10	GV	9
4	GS	10	MR	8
5	IN	9	NV	7
6	JD	8	PC	9
7	MS	9	SI	6
8	ŞA	9	ŞA	6
9	ŢE	7	N	5
10	ŢI	8		
11	ZE	7		
12	M	6		

Tabelul 5. Notele obținute în a doua pereche de grupe experimentale

Nr.	Grupa experimentală		Grupa de control	
	MI11Z		IE11Z	
	Studentzii	nota	studentzii	nota
1	BV	10	BA	5
2	CC	9	BA	7
3	CA	5	BS	6
4	FD	9	GD	8
5	JA	9	IF	7
6	RE	8	MG	8
7	RM	9	MI	7
8	SE	9	NV	5
9	TA	8	PA	9
10			RA	7
11			VV	6
12			PC	7
13			GA	7

S-a aplicat criteriului U al lui Mann-Whitney pentru estimarea deosebirilor dintre rezultatele celor două perechi de grupe după nivelul mediu de pregătire obținut.

În baza acestui criteriu s-au verificat ipotezele pentru ambele perechi de grupe:

Ipoteza nulă H_0 : Nivelul mediu de pregătire a grupelor de control nu este mai mic decât nivelul mediu de pregătire a grupelor experimentale.

Ipoteza alternativă H_1 : Nivelul mediu de pregătire a grupelor de control este mai mic decât nivelul mediu de pregătire a grupelor experimentale.

Valorile empirice și critice calculate sînt prezentate în Tabelul 6.

Tabelul 6. Valorile empirice și critice pentru eşantioanele experimentale

Grupa experimentală	Grupa de control	U_{emp}	U_{cr}	p
IS11Z(I s)	IS11Z(II s)	25,5	30	0,05
MI11Z	IE11Z	18,5	33	0,05

Deoarece pentru ambele eşantioane $U_{emp} < U_{cr}$, rezultă că ipoteza nulă H_0 se respinge și se acceptă ipoteza alternativă H_1 . Astfel, conform criteriului sus menționat, putem evidenția că între nivelurile de pregătire a studenților din eşantioanele supuse experimentului există diferențe semnificative.

Concluzii

În urma desfășurării experimentului pedagogic descris anterior se poate afirma că implementarea modelului de integrare pentru crearea sistemului de situații didactice a dus la creșterea nivelului performanțelor studenților la disciplina „Aplicații generice”.

Bibliografie:

1. Cabac, Valeriu, *Conceptualizarea curriculumului universitar: logica competențelor și logica obiectivelor*, în *Abordarea prin competențe a formării universitare: probleme, soluții, perspective. Materialele Conferinței Științifice Internaționale consacrată aniversării a 65-a de la fondarea universității de Stat „Alec Russo” din Bălți*, Bălți, Presa universitară bălțeană, 2011.
2. Jonnaert, Philippe et alii, *Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité* în *Revue des sciences de l'éducation* [online] 2004, vol. 30, no. 3 [citată 27 iunie 2010], p. 667-696. Disponibil pe Internet: <<http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012087ar.pdf>>
3. Roegiers, Xavier, *L'APC dans le système éducatif algérien* în *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie, Ministère de l'éducation nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*, UNESCO-ONPS. [online] 2006, [citată 23 februarie 2012], p. 51-85. Disponibil pe Internet: <http://www.bief.be/docs/publications/apc_algerie_070301.pdf>
4. Ștefan, Mircea, *Teoria situațiilor educative*, București, Editura Aramis, 2003, 208 p.

UTILIZAREA REȚELELOR NEURONALE LA GENERAREA PAGINILOR WEB PERSONALIZATE

Sergiu CHILAT, lector universitar, drd.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: *This paper presents a method used to generate a personalized website content. The implementation of this method allows generating personalized content automatically, which leads to increased conversion and sale of products displayed on this website. Automation will be based on a neurofuzzy algorithm and neural network with a set of input user data, determines the type of user, and allows automatic creation of database rules that will be used to generate content.*

Key-words: *Fuzzy logic, neural network, neurofuzzy, personalized content.*

Introducere

Problemele de luare a deciziilor în situații complexe ocupă la moment un loc special în domeniul tehnologiilor informaționale. Modelele matematice sînt utilizate pe larg la descrierea și analiza sistemelor complexe din așa domenii ca: economic, social, industrial etc. Teoria optimizărilor a creat un set de metode, care, cu utilizarea calculatoarelor, facilitează luarea de decizii atunci cînd parametrii sînt cunoscuți și fixați sau cînd parametrii primesc valori aleatorii, dar se supun unor legi sau funcții care generează aceste valori. Există, totuși, anumite probleme care nu pot fi supuse descrierii formale, deoarece parametrii au valori inexacte sau incomplete, iar apartenența la o clasă nu este discretă, ci continuă.

Un caz particular al acestui tip de probleme este și prezentarea eficientă a conținutului pe un web-site. Aici, metodele tradiționale de expunere a informației nu dau un randament maxim. Din această cauză, multe web-situri utilizează mecanisme de prezentare a conținutului personalizat. Spre exemplu, gigantul Amazon, afișează pentru fiecare utilizator al său o pagină principală diferită, iar conform unor studii efectuate de Adobe și Econsultancy, 52% dintre oamenii care vînd produse pe internet, consideră personalizarea conținutului drept o strategie de bază [1]. În acest scop, în baza informațiilor obținute de la vizitatorul sitului, pot fi utilizate diferite strategii: geo-targeting, grupurile de vîrste, cuvintele-cheie utilizate la căutare etc.

În acest articol se va propune o metodă nouă, bazată pe logica fuzzy și rețele neuronale. Această metodă va consta în:

- păstrarea în baza de date a sitului a istoriei vizitelor și acțiunilor vizitatorului;
- analiza istoriei, utilizînd algoritmi speciali creați;
- generarea bazei de reguli;
- afișarea unui conținut personalizat, conform bazei de reguli generate;
- analiza parametrilor de conversie și adaptarea automată a sistemului.

Problema generării paginilor cu conținut personalizat

De cele mai multe ori, la prezentarea conținutului pe un web-site sînt utilizate anumite criterii bine determinate, cum ar fi: prezentarea informației sortate după dată, dintr-o anumită categorie, în dependență de filtrele setate de utilizator etc.

Astfel, toți utilizatorii vîd unul și același conținut, dar, ținînd cont de faptul că fiecare are interesele proprii, așa o prezentare este ineficientă și are multe dezavantaje, printre cele mai principale fiind:

- prezentarea informației cu o utilitate mică pentru utilizator, înaintea celei cu o utilitate mai mare;
- prezentarea aceluiași conținut pentru toți utilizatorii, astfel, micșorîndu-se nivelul de conversie;
- pentru a găsi informația necesară, utilizatorul trebuie să utilizeze elementele de navigare și de căutare puse la dispoziție de site;
- utilitatea elementelor de navigare depinde de experiența utilizatorului și de programatorul care a proiectat interfața.

În ultimul timp, tot mai multe web-situri abordează această problemă foarte serios, deoarece unul din scopurile principale ale unui site, este acela de a prezenta un conținut util pentru un număr cît mai mare de vizitatori. Aici, se pot defini mai multe metode și strategii, fiecare din ele avînd o anumită eficacitate.

Una din cele mai populare și eficiente metode este prezentarea conținutului personalizat. Această metodă are o importanță mare, îndeosebi în cazul siturilor comerciale (internet magazine, portaluri de tip e-commerce etc.).

Nu în zadar, unii din cei mai mari agenți e-commerce și motoare de căutare, acordă o mare prioritate prezentării conținutului personalizat. Printre aceștia se pot menționa:

- www.amazon.com – conform studiilor efectuate [1], ca urmare a aplicării metodei respective, s-a obținut o creștere a numărului de click-uri cu 149%, iar numărul de vizitatori a crescut cu 0.43%;
- www.yandex.ru – ca urmare a lansării platformei „Kaliningrad”, care realizează căutări personalizate, calitatea rezultatelor căutării a crescut cu 75-80% [2], astfel vizitatorul economisind 14% din timp la căutarea informației necesare [2].

Prezentarea metodei de rezolvare a problemei

Metoda propusă va putea fi utilizată în web-siturile de tip e-commerce, pentru care ar putea prezenta un mare interes, deoarece poate duce la creșterea vânzărilor cu pînă la 30-35%.

În acest articol se va propune o metodă nouă, bazată pe logica fuzzy și algoritmi neurofuzzy. Această metodă va consta în:

- păstrarea în baza de date a informației despre vizitatorul sitului, a istoriei vizitelor și acțiunilor sale;
- analiza istoriei vizitelor și acțiunilor, utilizînd algoritmi speciali creați;
- crearea rețelei neuronale;
- instruirea rețelei;
- elaborarea bazei de reguli (variabile lingvistice);
- generarea unui conținut personalizat, în conformitate cu rezultatele generate de rețeaua neuronală și regulile elaborate;
- analiza parametrilor de conversie și adaptarea automată a sistemului.

Stocarea istoriei vizitelor și acțiunilor vizitatorului în baza de date a sitului

Sistemul elaborat în baza metodei propuse va identifica vizitatorul și îi va atribui un identificator unic, care va fi apoi utilizat pentru a duce evidența acțiunilor efectuate la vizitele ulterioare.

Despre fiecare utilizator va fi păstrată următoarea informație:

- numele și datele de contact introduse;
- vîrsta și sexul;
- poziționarea geografică;
- platforma (sistemul de operare, browserul etc.);
- adresa URL de pe care a venit pe vizitatorul pe site;
- cuvintele-cheie utilizate în motorul de căutare.

De asemenea, vor fi fixate următoarele acțiuni ale vizitatorului:

- deschiderea paginii;

- timpul petrecut pe fiecare pagină deschisă;
- lista de pagini vizitate în cadrul unei sesiuni;
- adăugarea sau ștergerea unui produs în/din coșul virtual;
- finalizarea comenzii.

Metoda propusă constă din 2 compartimente:

1. analiza comportamentului și determinarea tipului cumpărătorului;
2. analiza informației despre utilizator și determinarea produselor de care are nevoie.

Analiza comportamentului și determinarea tipului cumpărătorului

La această etapă, sistemul va acumula datele despre comenzile efectuate și produsele cumpărate de utilizator, iar în baza unei rețele neuronale, va determina tipul utilizatorului, pentru a determina ce fel de produse să i se propună (scumpe, ieftine etc.).

Analiza istoriei, utilizând algoritmi special creați

Sistemul va utiliza datele colectate despre utilizator și va face o analiză a acestora. Vor fi analizați următorii parametri:

- numărul total de pagini vizitate;
- numărul de pagini vizitate la o singură vizită (media);
- timpul total petrecut pe site;
- timpul petrecut pe site la o singură vizită;
- numărul de produse comandate;
- numărul de produse cumpărate;
- suma produselor comandate;
- suma produselor cumpărate;
- raportul dintre produsele comandate și cele cumpărate.

Crearea rețelei neuronale

Problema: determinarea tipului clientului în dependență de numărul produselor vizualizate, comandate și procurate.

La etapa inițială în sistem vor fi introduse: setul de formare și datele de testare a rețelei.

Ulterior, se va iniția procesul de învățare a rețelei prin metoda backpropagation (fig. 1), care v-a continua atâta timp cât eroarea generată pentru datele de intrare va scădea. Oprirea procesului de învățare a rețelei se va opri, la momentul în care eroarea obținută pentru datele de testare va începe să crească.

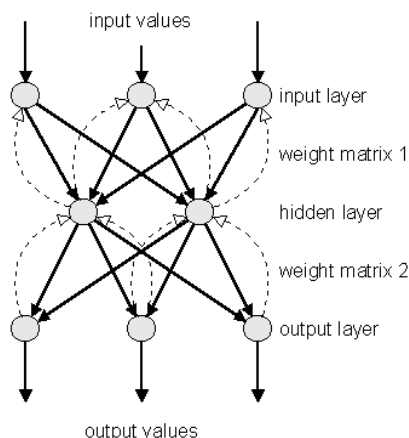


Fig. 1. Învățarea rețelei prin metoda backpropagation

La intrarea rețelei neuronale se vor transmite următorii parametri:

- numărul total al produselor vizualizate;
 - numărul produselor comandate;
 - numărul produselor cumpărate;
 - suma produselor comandate;
 - suma produselor cumpărate;
- Rețeaua va avea 10 ieșiri:
- vizualizează multe produse și le cumpără pe cele scumpe;

- vizualizează multe produse și le cumpără pe cele ieftine;
- vizualizează puține produse și le cumpără pe cele scumpe;
- vizualizează puține produse și le cumpără pe cele ieftine;
- vizualizează multe produse și nu le comandă;
- vizualizează puține produse și nu le comandă;
- vizualizează multe produse și a cumpărat multe;
- vizualizează multe produse și a cumpărat puține;
- cumpără toate produsele comandate;
- doar comandă, dar nu cumpără nimic.

Elaborarea bazei de reguli

Baza de reguli va avea următorul format:

DACĂ condiție ATUNCI acțiune

astfel, baza de reguli (Zadeh 1965: 338, Zadeh 2012: 21) va avea următorul conținut:

DACĂ

vizualizează multe și le cumpără pe cele scumpe

ATUNCI

prezentăm mai întâi produsele mai scumpe;

DACĂ

vizualizează multe și le cumpără pe cele ieftine

ATUNCI

prezentăm mai întâi produsele mai ieftine;

DACĂ

cumpără toate produsele comandate

ATUNCI

oferim o reducere de preț;

DACĂ

doar comandă dar nu cumpără

ATUNCI

nu are posibilitatea de a comanda;

Baza de reguli prezentată este doar un model, dar ar putea fi completată cu reguli noi, pentru a mări exactitatea soluțiilor generate și a adapta sistemul la diferite situații.

Afișarea unui conținut personalizat, în conformitate cu rezultatele generate de rețeaua neuronală și regulile elaborate

În baza datelor obținute la ieșirea rețelei și a strategiilor elaborate (baza de reguli), se va lua decizia ce tip de conținut este mai bine de prezentat unui vizitator concret.

O așa abordare va genera un randament maxim, deoarece, clienților care procură produse scumpe, acest tip de produse li se va prezenta în primul rînd. Exact la fel și în cazul celor care procură produse ieftine. De asemenea, cei care procură mult, vor beneficia de reduceri, iar cei care doar comandă dar nu procură nimic, nu vor mai putea face comenzi.

Analiza parametrilor de conversie și adaptarea automată a sistemului

Încă o funcție de bază este cea de analiză a rezultatelor obținute în urma aplicării metodei și adaptarea automată a bazei de reguli și a rețelei neuronale utilizate. Acest lucru se va face în baza analizei sumelor vânzărilor pe ultima perioadă în comparație cu alte perioade anterioare.

Dacă vânzările descresc, regulile generate de rețeaua neuronală nu sînt calitative și se intervine pentru a o adapta, iar în cazul cînd acestea se mențin la același nivel sau cresc, nu este nevoie de modificat nimic.

V. Analiza informației despre utilizator și determinarea produselor de care are nevoie

Despre fiecare utilizator va fi păstrată următoarea informație:

- numele și datele de contact introduce;

- vîrsta;
- sexul;
- poziționarea geografică;
- platforma (sistemul de operare, browserul etc.);
- adresa URL de pe care a venit pe vizitatorul pe site;
- cuvintele-cheie utilizate în motorul de căutare.

Al doilea compartiment va prezenta produsele în dependență de vîrsta, sexul și interesele utilizatorului.

De exemplu, produsele sînt împărțite în următoarele categorii:

- pentru tineri;
- pentru persoanele de vîrstă medie;
- pentru persoanele de vîrstă înaintată.

Aici nu există o delimitare foarte clară, de aceea datele acumulate despre vîrsta utilizatorilor nu pot fi utilizate direct.

De exemplu, dacă un potențial cumpărător are vîrsta de 32 de ani, nu putem spune cu certitudine că el face parte din grupa persoanelor tinere sau din grupa persoanelor de vîrstă medie. Acest utilizator poate procura atît produse pentru tineri, cît și unul pentru persoane de vîrstă medie, deoarece nu există o limită clară de trecere între aceste categorii de vîrstă.

Chiar dacă ar fi făcută o delimitare clară, aceasta nu va da un rezultat satisfăcător. Presupunem că grupele de vîrstă au următoarele limite bine definite:

- tineri – pînă la 35 de ani;
- de vîrstă medie – de la 35 pînă la 45 de ani;
- de vîrstă înaintată – mai mult de 45 de ani.

Aplicînd aceste limite, cumpărătorul de 32 de ani, aparține primei grupe (tineri). Dacă pe site există destule produse din această categorie, problema este rezolvată. Însă, în cazul în care nu există produse din această categorie, dar există produse din categoria a 2-a (de vîrstă medie) produsele din această grupă nu vor fi propuse cumpărătorului, ceea ce nu este chiar corect, deci, apare o problemă.

Această problemă ar putea rezolvată aplicînd algoritmi cu logică fuzzy.

Inițial, se va realiza distribuția fuzzy a vîrstelor cumpărătorilor (fig. 2).

După cum se poate observa din fig. 2, un utilizator este „foarte” tînăr dacă are vîrsta de 18 ani (valoarea maximală 1), „mai puțin” tînăr la vîrsta de 24 de ani (valoarea 0,8), „puțin” tînăr (valoarea 0,2) la vîrsta de 34 de ani, iar la vîrsta de 44 de ani nu mai este tînăr (valoarea 0).

La fel și pentru persoanele bătrîne, o persoană nu este bătrînă la vîrsta de 24 de ani (valoarea 0), „puțin” bătrînă la vîrsta de 34 de ani (valoarea 0,2), „aproape” bătrînă (valoarea 0,8) la vîrsta de 54 de ani, iar la vîrsta de 65 de ani este bătrînă (valoarea maximală 1).

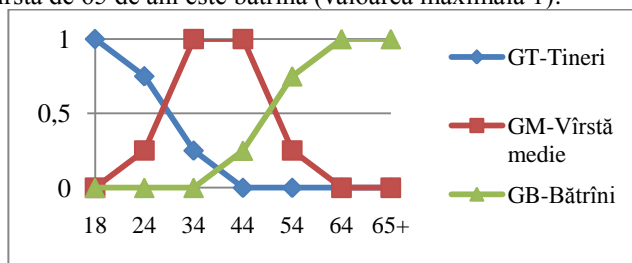


Fig. 2. Diagrama Fuzzy a distribuției vîrstei

Pentru persoanele de vîrstă medie se observă o mică creștere (0,2) a funcției de apartenență de la 18 la 24 ani, și o creștere semnificativă în intervalul 24-34 ani (pînă la 0,8), iar în intervalul 34-44 este atinsă valoarea maximală (1). După 45 ani, valoarea funcției de apartenență descreește, ajungînd la 0 pentru vîrsta de 64 ani.

Astfel, se va crea baza de reguli (Zadeh 1965: 338, Zadeh 2012: 21), care va transforma datele de intrare în date de ieșire în felul următor:

IF age = young THEN content = for young

IF age = medium THEN content = for medium

IF age = old THEN content = for old

În așa mod, la intrare sistemul primește vârsta numerică a utilizatorului, utilizează baza de reguli creată și determină categoria (grupul) din care i se va prezenta conținutul.

Deci, cumpărătorului cu vârsta de 32 de ani i se va prezenta produsul cu funcția de apartenență la grupa pentru „tineri” cu valoare maximă. În cazul în care funcția nu va da rezultate, va fi prezentat conținutul pentru care funcția de apartenență la grupa „de vîrstă medie” va returna valoarea maximă. Astfel, probabilitatea că cumpărătorului i de va propune un produs care ar satisface interesele sale de vîrstă crește, astfel crescînd și numărul produselor vîndute.

Concluzii

Metoda propusă permite selectarea automată a conținutului optim pentru a fi prezentat utilizatorului sitului. Avantajul principal este că fiecărui utilizator i se vor prezenta acele produse pe care cel mai probabil le va procura. De asemenea, metoda propusă pune la dispoziția administratorului un mecanism simplu de creare a regulilor de prezentare a conținutului. Administratorul va scrie o regulă de prezentare în formatul

DACĂ

cumpără toate produsele comandate

ATUNCI

oferim o reducere de preț;

iar algoritmul elaborat va determina automat tipul utilizatorului și îi va prezenta un anumit conținut.

Prezentarea conținutului personalizat are o importanță mare, îndeosebi în cazul siturilor comerciale (internet magazine, portaluri e-commerce etc.).

Metoda propusă poate maximiza profitul, ca urmare a creșterii numărului de produse vîndute.

În cazul în care numărul de pagini (produse) expuse pe site este de ordinul sutelor sau chiar miilor, o căutare eficientă a produsului necesar poate deveni o reală problemă pentru utilizator, fiind posibilă și varianta cea mai pesimistă: produsul necesar există pe site, însă utilizatorul nu îl poate găsi. Aplicînd metoda descrisă în articol, această problemă poate fi rezolvată, deoarece, din baza de date vor fi selectate cele mai relevante produse, acestea fiind propuse utilizatorului în primul rînd, fără ca acesta să mai fie nevoit să utilizeze elementele de navigare și căutare a sitului.

Bibliografie:

1. Как использовать персонализированный контент и поведенческий таргетинг для поднятия конверсии, Available: <http://uniofweb.ru/analytics/1024/>
2. Новая платформа поиска Яндекса с персональными результатами: «Калининград», Available: <http://habrahabr.ru/company/yandex/blog/162245/>
3. L. A. Zadeh. *Fuzzy sets, Information and Control*, vol. 8 (1965), pp. 338-353.
4. L. A. Zadeh. *Computing With Words. Principal Concepts and Ideas* (2012), pp. 21-24.
5. C. A. Smith. *Automated continuous process control* (2002), pp. 115-122.

APLICAREA CALCULELOR DISTRIBUITE LA PROCESAREA IMAGINILOR

Mircea PETIC, dr., lect. sup. univ.,

Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Inga CAMERZAN, dr., cercet. științ.,

Institutul de Matematică și Informatică al AȘM

Grigorii HOROȘ, inginer programator,

Institutul de Matematică și Informatică al AȘM

Summary: *The article contains a description of the image processing research opportunities at pattern recognition level, namely human faces, using distributed computing techniques. The paper contains an overview of the definitions and concepts related to distributed systems and contact area of image processing. It describes the process of pattern recognition. The application is presented at the level of logic diagram, algorithms and technologies used. Application importance is justified by the results obtained after running them.*

Key-words: *distributed system, image processing, pattern recognition, haar-like features, OpenCV.*

În perspectivă atît europeană cît și globală tinerii cercetători din Republica Moldova simt necesitatea de a dobîndi abilități și competențe pentru a fi competitivi și pentru a contribui la dezvoltarea societății (Țițchiev *et al.* 2014). Fiind încă un domeniu destul de nou, dar împreună cu o anumită experiență în procesare de imagini și dezvoltarea infrastructurii de calcul de înaltă

performanță, domeniul devine o oportunitate care oferă multe avantaje la rezolvarea problemelor din diverse domenii.

Pentru a rămâne competitivi pe piața tehnologiilor informaționale, în ultimele decenii, numărul oamenilor de știință și al companiilor ce se bazează pe sisteme de calcul distribuite a crescut semnificativ. Deoarece costurile mentenanței unor super-computere proprii sînt foarte ridicate, nu toate companiile sau grupurile de cercetare își permit costurile generate de achiziția infrastructurii necesare rulării propriilor aplicații sau experimente. Astfel aceștia trebuie să apeleze la resurse provenite din surse externe (Morar 2012).

În acest context, scopul acestui articol constă în cercetarea posibilităților de procesare a imaginilor la nivel de recunoaștere a formelor, folosind tehnici de calcul distribuit.

Din aceste considerente articolul este structurat în felul următor: inițial se face o trecere în revistă a definițiilor și noțiunilor ce țin de sisteme distribuite și legătura acestora cu domeniul de procesare a imaginilor; în continuare se descrie procesul de recunoaștere a formelor, și anume a fețelor umane folosind algoritmul de clasificare. Aplicația realizată este descrisă la nivel de schemă-logică, algoritm (Haar-like features) și tehnologiile folosite (OpenCV, node.js); în final, sînt prezentate rezultatele obținute în urma rulării aplicației cu unele concluzii și problemele depistate în urma aplicării algoritmului de recunoaștere a obiectelor pe imagini.

Prin sistem distribuit de calcul sau sistem informatic distribuit se înțelege o mulțime de programe peste o rețea de noduri (calculatoare, multiprocesoare, procesoare paralele masive, stații de lucru, clustere, grid etc.) care au acces fiecare la o memorie proprie (dar pot avea acces și la anumite memorii comune partajate), fiind conectate între ele prin niște linii de comunicație (fir, fibră optică, unde radio, sateliți), avînd diverse topologii de conexiune (magistrală comună, stea etc.), sistemul fiind conceput cu scopul partajării unor resurse sau/și pentru rezolvarea concurentă a unor aplicații paralele sau paralelizabile (Dzițac&Moldovan 2006).

Procesarea imaginilor reprezintă un caz particular de utilizare a sistemelor și tehnologiilor de procesare distribuită a informației. Rezolvarea acestei probleme necesită folosirea sistemelor distribuite, deoarece de cele mai multe ori aceasta necesită resurse de calcul mari.

Pentru echilibrarea încărcării, se poate realiza aplicația astfel încît aceasta să ruleze pe mai multe servere. Și anume această abordare va fi folosită la dezvoltarea acestui proiect. Se va utiliza un server principal, cu capacitatea de 1Gb RAM, un alt server va fi folosit pentru stocarea de fișiere, cu capacitatea de 1Gb RAM și 60Gb spațiu liber, și 3 noduri pentru recunoaștere de imagine, cu capacitatea de 2Gb RAM. Acest lucru îi va permite aplicației să fie foarte rapidă și fiabilă.

Procesarea imaginilor reprezintă un punct de interes comun pentru mai multe comunități științifice în vederea reducerii timpului de procesare și proiectare a unor algoritmi optimizați de prelucrare (Țițchiev *et al* 2013). Are la bază o teorie matematică riguroasă, dar implementările deseori sînt destul de mari și consumatoare de resurse (putere de calcul, memorie), în special cînd este vorba despre utilizarea în timp real a informațiilor extrase din imagini, după cum s-a menționat și mai sus pentru a putea face față necesităților date și se vor utiliza oportunitățile oferite de către sistemele distribuite.

Prelucrarea și analiza imaginilor cuprinde ansamblul de tehnici și metode de achiziție, stocare, afișare, modificare și exploatare a informației vizuale cuprinsă în imagini. În particular, analiza imaginilor se referă la capacitatea de a descrie, înțelege și recunoaște scene, obiecte din scene și legăturile dintre acestea. Domeniul prelucrării imaginilor este unul foarte dinamic, și în această lucrare vom utiliza sintetizarea făcută de către Pavlidis în (Pavlidis 1982).

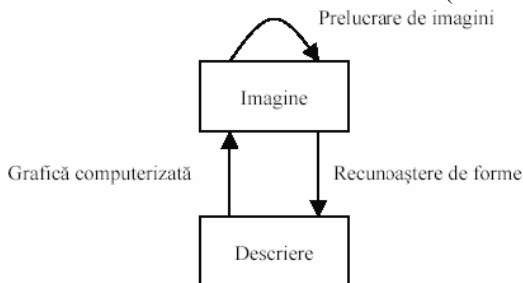


Figura 1. Domeniul prelucrării imaginilor

Luînd în considerare schema din Figura 1, ce reprezintă domeniul de prelucrare a imaginilor, ținem să precizăm că în continuare ne vom concentra asupra recunoașterii de forme. Recunoașterea formelor (Mark 2003) reprezintă o modalitate de a extrage informații din imaginile achiziționate. Este un domeniu larg, ce include: recunoașterea scrisului, recunoașterea feței umane, recunoașterea amprentelor etc. Recunoașterea formelor constă într-o clasificare și/sau o descriere a conținutului imaginii.

În acest articol vom utiliza clasificarea care constă în atribuirea unei forme necunoscute din imagine la o clasă dintr-un set predefinit de clase. După aplicarea operației de clasificare vom obține la ieșire o imagine nouă care reprezintă o hartă a obiectelor determinate.

Algoritmii de clasificare se bazează pe extragerea caracteristicilor (trăsăturilor) pe o măsură a similarității (de exemplu distanța). Pentru selectarea caracteristicilor este necesară o cantitate destul de mare de informație. Un clasificator conține trei module:

1. modulul de clasificare propriu-zis;
2. modulul de învățare (presupune prezența unui set de imagini de antrenare);
3. modulul de selecție și extragere a caracteristicilor.

Toate aceste module sînt implementate în limbajul C++ ca părți componente a aplicației finale.

Pentru a ilustra funcționarea sistemului de calcul distribuit bazat pe recunoașterea de forme a fost elaborată o aplicație Web care recunoaște fețele umane și care oferă următoarele funcționalități:

- Încărcarea imaginilor pe server (este permisă în regim multiutilizator);
- Stocarea imaginilor pe un server de fișiere;
- Recunoașterea imaginilor (este permisă de asemenea în regim multiutilizator), care se efectuează cu ajutorul unui modul elaborat în limbajul C++ utilizînd biblioteca OpenCV;
- Ștergerea imaginilor de pe server.

Aplicația elaborată utilizează un sistem distribuit de calcul care oferă facilități de utilizare eficientă a resurselor disponibile. Schema funcțională a aplicației elaborate este prezentată în Fig. 2.

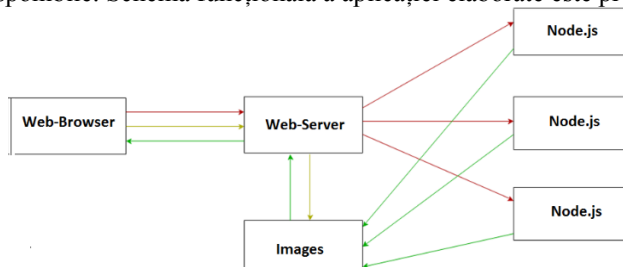


Figura 2. Schema funcțională a aplicației elaborate

Prezența în Figura 2 a liniilor roșii denotă faptul că prin această operație imaginile sînt încărcate pe server nefiind încă procesate. Operația indicată prin linie verde semnifică faptul că la acel moment deja imaginile au fost prelucrate. Operațiile reprezentate prin linii galbene determină cererea imaginilor prelucrate de către browser. Calculul distribuit utilizat în aplicație este argumentat prin faptul că utilizarea celor trei noduri va permite efectuarea rapidă și eficientă a calculelor necesare recunoașterii formelor.

Pentru a putea recunoaște un obiect din imagine (în particular față) se va utiliza algoritmul Haar-like features care permite acest lucru. La baza recunoașterii respective se utilizează dreptunghiuri cu culori alb și negru care pot avea diferite poziții și mărimi pe imagine.

Recunoașterea se face în următorul mod: Dreptunghiul cu trăsăturile Haar se deplasează deasupra imaginii care se procesează (Bradski&Kaehler 2008). Pentru a realiza implementarea algoritmului Haar-like features s-a ales drept instrument librăria OpenCV care oferă posibilități de realizare al acestuia.

OpenCV este o librărie open source de recunoaștere a imaginilor inițial creată de către Intel. Această librărie este scrisă în C și C++, și are module pentru Python, Ruby, Matlab și alte limbaje. Ea este gratuită pentru uz comercial, deoarece are licența BSD. Această librărie este cross-platform: lucrează în Mac OS X, Windows și Linux.

Utilizînd OpenCV, au fost implementate următoarele funcționalități:

- Încărcarea imaginilor utilizând funcția: `cv::imgread()`
- Lucrul cu fișiere .xml asupra cărora se aplică algoritmul Haarcascades utilizând funcția: `cv::CascadeClassifier.load()`
- Recunoașterea imaginilor utilizând funcția `cv::CascadeClassifier.detectMultiScale()`
- Numărarea obiectele de pe imagine.

Pentru a putea utiliza aplicația on-line, oferindu-i posibilitate de acces de oriunde și oricând, s-a folosit instrumentarul oferit de către Node.js. Acesta este o platformă pentru rularea programelor scrise în JavaScript pe server. El este cross-platform și lucrează cu cele mai cunoscute sisteme de operare: Linux, Windows și MacOS (Cantelon et al, 2013).



Figura 3. Rezultatul execuției aplicației pentru o imagine

Oportunitățile utilizării NodeJS constau în lucru ușor cu fluxuri multiple.

Viteza de lucru a aplicației este mai înaltă datorită faptului că NodeJS utilizează motorul de rulare al JavaScript-ului V8 (Laganier 2011).

Pentru a verifica eficiența utilizării acestei aplicații a fost utilizat un set de imagini de diferite dimensiuni care corespund formatului .jpeg. În Figura 3 este prezentat un rezultat al rulării aplicației pe o imagine care conține mai multe fețe. Din imagine se observă că toate fețele au fost detectate, fiind încercuite. În cazul acesta este vorba de o imagine de o calitate bună care nu prezintă momente mai complicate pentru algoritmul de detectare.

Datele concrete în urma rulării aplicației sînt prezentate în Tabelul 1. Se observă că în medie au fost folosite imagini care conțin în mediu 3-4 fețe.

Tabel 1. Rezultatele în lucru ale aplicației

Caracteristica	Valoarea
Numărul de imagini (buc.)	102
Numărul de fețe total (buc.)	390
Numărul mediu de fețe pe o imagine	3.82
Numărul de fețe găsite (buc.)	329
Numărul de fețe găsite acolo unde nu erau	80
Numărul de fețe acolo unde erau	51
Timpul de execuție (s)	390

Se observă faptul că aplicația nu recunoaște toate fețele care sînt în imagini. Au fost găsite în plus fețe acolo unde nu erau și nu au fost găsite fețe acolo unde ele erau.

În urma analizei rezultatelor au fost scoase în evidență problemele care nu permit recunoașterea obiectelor din imagini. Acestea sînt următoarele:

- Probleme cu luminozitatea și contrastul;
- Nu se depistează fețele care sunt sub un unghi de deviație mai mare de 30 grade;
- OpenCV nu recunoaște imagini cu dimensiuni mici.

Prelucrarea imaginilor este un domeniu complex și foarte dinamic, cu numeroase aplicații în diverse domenii (biologie, medicină etc.). În prezent există un șir de algoritmi ce permit extragerea informațiilor utile din imagine. Scopul acestui articol a fost prezentarea implementării

ce utilizează calculele distribuite ca factor de eficientizare a resurselor utilizate în prelucrarea imaginilor.

Aceste rezultate sunt un prim pas în determinarea unui algoritm care va putea efectua ulterior și o căutare a întregii imagini dintr-o bază de date. Acestea vor putea fi utilizate în particular la căutarea în bazele de date cu imagini medicale a unor particularități specifice unei patologii sau depistarea unei patologii după imaginea dată.

Bibliografie:

- [1] Pavlidis T., *Algorithms for Graphics and Image Processing*, Computer Science Press, 1982.
- [2] Mark C. M., *Metode de prelucrare a imaginilor* Anale. Seria Informatică. Vol. I fasc. II, p. 188-204, Universitatea Tibiscus, Timisoara, 2003.
- [3] Morar G. A., *Utilizarea resurselor de calcul distribuite pentru o execuție eficientă a aplicațiilor de business complexe*. Rezumat teză de doctorat, 2012, 43 p.
- [4] Țițhiev I., Petic M., Iliuha N., *Opportunities for young researchers from Republic of Moldova*, Proceedings of the Third International Conference on «INFORMATICS AND COMPUTER TECHNICS PROBLEMS» (PICT – 2014), 27-30 May, 2014 Chernivtsi, Ukraine, p. 197-198.
- [5] Dzițaț I., Moldovan G., *Sisteme distribuite modele informatice*, Editura Universității Agora, Oradea, 2006, 146 p.
- [6] Bradski G., Kaehler A., *Learning OpenCV*, O'Reilly Media, 2008, p. 524-526.
- [7] Laganière R., *Computer Vision Application Programming Cookbook*. BIRMINGHAM – MUMBAI. First published: May 2011.
- [8] Țițhiev I., Petic M., Macari V., *Posibilități de procesare paralelă ale imaginilor prin intermediul funcțiilor OPENCV*, Conferința internațională științifico-practică "Dezvoltarea inovațională din Republica Moldova: problemele naționale și tendințele globale", 7-8 noiembrie, p. 589-591, 2013.
- [9] Cantelon M., Holowaychuk T. J., Harter M., Rajlich N., *Node.js in Action*, Manning Publications Company, 2013, 395 p.

MODELUL FLIPPED CLASSROOM ÎN PREDAREA INFORMATICII

Olesea SKUTNIŢKI, lect. univ., drd.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: *The article describes the idea of a 'flipped classroom' model. One possible way to resolve the contradiction between the need for individualization and massive instruction approach is the use of Internet services for interactive interaction teacher - pupil - pupil. 'Flipped classroom' is the form of instruction in which the teaching-learning process takes place in traditional full-time classes with the use of e-learning technologies.*

Key-words: *flipped classroom, mixed learning, active-participative training, Bloom's taxonomy.*

Societatea contemporană se caracterizează prin schimbări rapide și profunde, reușita cărora depinde, în mare măsură, de nivelul pregătirii membrilor săi. Din aceste considerente, formarea profesională a viitorului specialist presupune educarea unei individualități creative, care corespunde cerințelor societății la orice etapă de dezvoltare a acesteia.

Departamentul de Stat al Muncii, din Statele Unite ale Americii, în rezultatul studiului realizat în anul acesta, precizează că 65% dintre elevii de astăzi, vor practica, după absolvirea studiilor, o meserie care încă nu există (Destepti.ro 2014). În acest context, apare necesitatea identificării modalităților de creare a condițiilor și mecanismelor de pregătire a viitorilor specialiști pentru activitatea într-o lume din ce în ce mai complexă și impredictibilă.

Responsabilitatea de a prevedea competențele de care actualii elevi/studenti vor avea nevoie mîne îi revine sistemului de învățămînt. Astfel, modelul clasic al învățării, avînd în centrul său profesorul și sala de clasă, trebuie abandonat treptat, în favoarea unui mediu stimulat și dinamic, orientat pe: autodeterminare, autoinstruire, socializare și dezvoltare a individualității.

Una din condițiile principale ale acestei orientări o reprezintă acceptarea de către profesor a rolului de: metodist, consultant, moderator, manager, ce permite elevului/studentului să atingă un nou nivel de relații, axate pe dialog și polilog, să participe la dirijarea activității didactice.

Utilizarea unei abordări noi a organizării procesului didactic în condițiile informatizării procesului de instruire este posibilă datorită varietății metodelor moderne de învățare. Una din aceste metode este cea a „clasei inversate”.

În cercetarea metodei clasei inversate sînt actuale 3 întrebări la care se cere răspuns: ce este? cum se aplică? pentru ce se utilizează?

Principiul „clasei inversate” constă în consultarea la distanță de către elevi/studenți a materialului nou, timpul orelor de clasă fiind repartizat pentru rezolvarea problemelor, situațiilor propuse de profesor, consultații și alte activități activ-participative. Adică tema pentru acasă se transferă în clasă și invers (Macasieb 2013). Modelul „clasa inversată” reprezintă unul din modelele instruirii mixte, numit „blended learning”. „Clasa inversată” reprezintă o formă care presupune atât instruirea tradițională de clasă, cât și utilizarea tehnologiilor de instruire la distanță.

Termenul „flipped classroom”, care și înseamnă „clasă inversată” a apărut prin anii 2010 în SUA ca o metodă modernă de promovare a lecțiilor, ce „răstoarnă” modelul tradițional al taxonomiei lui Bloom (Sams 2010).

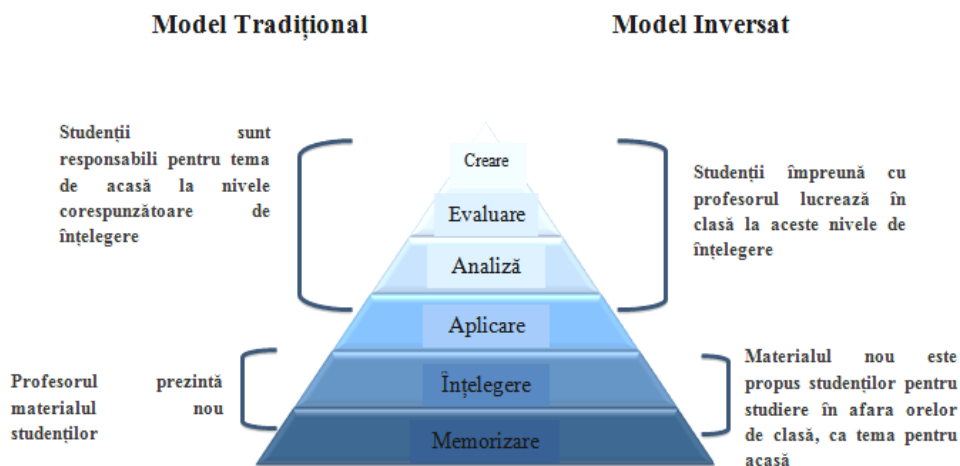


Fig.1. Modelul Taxonomiei lui Bloom

Procesul de instruire în acest format se desfășoară în felul următor: elevii/studenții vizionează lecții video, materiale didactice pregătite de profesorul cursului, iar funcția de bază a orelor de clasă o reprezintă aplicarea cunoștințelor acumulate (participarea la dezbateri, soluționarea problemelor, efectuarea lucrărilor de laborator, elaborarea proiectelor).

Ca o provocare sună următoarele întrebări, care cer răspuns:

- de ce este nevoie de „răsturnat” instruirea tradițională?
- care este factorul decisiv ce stă la baza inversării: curiozitatea, experimentul sau existența problemei (număr de probleme), cu care profesorul se confruntă în activitatea sa?

Următoarele afirmații argumentează necesitatea aplicării tehnologiei „clasei inversate”, prin faptul că:

- elevul obține cunoștințele la timpul dorit;
- elevul obține cunoștințele într-un ritm propriu;
- consultațiile individuale oferă posibilitatea observării progresului și nivelului fiecărui elev în parte;
- are loc economisirea timpului din clasă din contul prelegerii în favoarea aplicării;
- metoda nu cere tehnologii și dispozitive sofisticate;
- elevul utilizează surse de informație variate.

Pot fi menționați următorii factori decisivi ce au determinat realizarea inversării:

- caracterul pasiv al activității elevului, lipsa inițiativei și dorinței de a lucra independent;
- rolul profesorului preponderent îl determină transmiterea informației, evaluarea și menținerea disciplinei la ore;
- apariția cantității imense de tehnologii și mijloace informaționale;
- cerințele societății: abordare creativă, gândire critică, comunicabilitate și colaborare, flexibilitate, inițiativă și independență, responsabilitate, trăsături de lider, cultura informației, cultura în domeniul TIC, calități socioculturale;
- ponderea lucrului în clasă VS tema pentru acasă;

- memorizarea inefficientă.

Volumul informațional referitor la modalitatea de „inversare a clasei”, existent pe Internet, îl scutește pe ditorul de a aplica această tehnologie în practică de necesitatea de a „descoperi bicicleta”, însă nu îl protejează de erorile ce pot interveni în procesul aplicării acesteia.

Pentru asigurarea reușitei procesului de „inversare a clasei” este necesar de a:

- elabora materiale didactice sub formă de prezentări video;
- alege un sistem de dirijare a procesului de instruire (Edmodo, Moodle etc.);
- determina strict termenul de realizare a însărcinărilor;
- asigura accesul la materialele didactice pentru cei care nu au Internet acasă;
- explica concepția modelului părinților.

Cu același scop în niciun caz nu se recomandă de a:

- miza pe responsabilitatea elevului de a studia materialul didactic (a se propune însărcinări pentru verificare);
- spera la reușita tuturor studenților în mod egal;
- aștepta aprobare unanimă a metodicii din partea colegilor;
- uita de cerințe noi față de profesor;
- avea încredere în actualitatea continuă a materialului elaborat (Edwards 2012, Яскевич 2014).

Din momentul apariției ideii „clasei inversate”, aceasta a reprezentat obiectul dezbaterilor aprinse, în încercarea de a determina avantajele și dezavantajele tehnologiei aplicate. Se consideră că partea forte a acesteia o reprezintă:

- abordarea individuală;
- implicarea elevilor (un nou nivel de comunicare dintre profesor și elev/student);
- cufundarea în viața reală (soluționarea problemelor pe măsura apariției);
- învățarea în afara clasei (economisirea timpului în favoarea aplicării cunoștințelor);
- mai mult timp liber pentru profesor (aprecierea se realizează în cadrul orelor de studiu).

În calitate de dezavantaje ale tehnologiei pot fi menționate:

- volum mare de lucru pentru pregătirea materialelor didactice;
- dependența de asigurarea tehnică a școlii și elevilor (Латыпова 2013).

În cursul de Informatică școlară sînt teme la care ar fi binevenită aplicarea metodelor activ-participative în cadrul lecțiilor. În calitate de exemplu poate servi tema „Structura calculatorului și rețelele de calculatoare” propusă pentru studiul în clasa X. Deseori elevii fac cunoștință cu componentele calculatorului din materialul teoretic însoțit de ilustrarea grafică, fără a le vedea în realitate. Ideea de asamblare a calculatorului trezește un interes deosebit din partea elevilor.

Se propune de a modifica mersul tradițional al lecției la tema respectivă. Etapa de pregătire a lecției este reprezentată de plasarea materialelor și instrucțiunilor pe o platformă (Moodle, Edmodo, etc.) (Dunn 2013) la preferința profesorului, elevii, la rîndul său, accesează adresele propuse de profesor, pentru studiul independent al conținutului și mersului lecției.

Lecția propriu-zisă presupune fixarea cunoștințelor prin intermediul însărcinărilor practice de asamblare a calculatorului, efectuate în grup, care permite elevilor de a studia în detalii componentele, locul și rolul acestora în funcționarea calculatorului.

Concluzii

Ideea de bază a tehnologiei „clasa inversată” constă în faptul că elevilor/studenților li se propune de a face cunoștință cu materialele lecției din timp, pînă la promovarea acesteia. Tema pentru acasă o reprezintă studiul independent al materialelor, care pot fi vizionate de atîtea ori, de cît este necesar elevului pentru a le înțelege și însuși.

Pentru monitorizarea procesului materialele sînt însoțite de întrebări de control, în rezultatul răspunsurilor la care se determină nivelul reușitei.

Atît reușita elevilor/studenților cît și a tehnologiei aplicate depinde, în mare măsură, de responsabilitatea celui ce studiază. Această formă de organizare a lecției oferă posibilitatea stimulării și orientării elevilor/studenților spre activitatea participativă reală.

Este evident că școala viitorului trebuie să țină piept cerințelor sociale ale timpului respectiv. Însă devenirea școlii ca ceea ce trebuie să fie – garanția progresului, depinde de nivelul de organizare și responsabilitate a societății, mijloacele materiale de care dispune societatea, pentru implementarea unor metode moderne de învățare și strategii.

Bibliografie:

1. Echipa Destepti.ro Metode de invatare moderne [online] [citata 3 octombrie 2014], disponibil pe Internet: <<http://destepti.ro/metode-de-invatare-moderne>>
2. Латыпова, Е., Первые шаги по организации перевернутого класса [online] [citata 7 octombrie 2014], disponibil pe Internet: <<http://elatylova.tumblr.com/post/40525028778>>
3. Яскевич, С. Топ-10 правил при переводе класса на новую методику – перевернутое обучение [online] [citata 3 septembrie 2014], disponibil pe Internet: <<http://www.ed-today.ru/20-top-10-pravil-pri-perevode-klassa-na-novuyu-metodiku-perevjornutoe-obuchenie>>
4. Edwards, D. Top 10 Do's and Don'ts When Flipping Your Classroom [online] [citata 5 septembrie 2014], disponibil pe Internet: <<http://syded.wordpress.com/2012/09/15/top-10-dos-and-donts-when-flipping-your-classroom-edchat/>>
5. Dunn, J. The 10 Best Web Tools For Flipped Classrooms [online] [citata 26 septembrie 2014], disponibil pe Internet: <<http://www.edudemic.com/web-tools-for-flipped-classrooms/>>
6. Macasieb, D. A realist's guide to flipping the classroom [online] [citata 5 octombrie 2014], disponibil pe Internet: <<http://pedsovet.org/forum/index.php?act=attach&type=blogentry&id=52448>>
7. Sams, A. The Flipped Classroom [online] [citata 5 octombrie 2014], disponibil pe Internet: <<http://www.youtube.com/watch?v=2H4RkudFzlc&feature=youtu.be>>

CERCETĂRI EXPERIMENTALE PRIVIND OBTINEREA PELICULELOR DE OXIZI PE SUPRAFETELE SEMICONDUCTOARE CU APLICAREA PLASMEI

Pavel TOPALA, dr. hab., prof. univ.,
Vladislav RUSNAC, dr., conf univ.,
Dorin GUZGAN, doctorand,
Alexandr OJEGOV, asist. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;
Vasile MELNIC, doctorand,
Anton BALANDIN, doctorand,
Universitatea Tehnică a Moldovei

Summary: *The paper presents the results of experimental investigations aimed at the formation of thin oxide films on semiconductor surfaces by plasma applying. The morphology of obtained films depending on the electrode base material is examined. A special interest presents clusters formed on the semiconductor surfaces after processing, which highlights new properties that differ from the properties of the separate molecules and of the base material.*

Key-words: *discharge, impulse, cluster.*

1. Introducere

Micșorarea gabaritelor și sporirea siguranței de funcționare a sistemelor electronice necesită crearea aparatelor noi, precum modificarea tehnologiilor și a mijloacelor tehnice în elaborarea acestor sisteme. Dezvoltarea actuală, a nano-tehnologiilor, stimulează dezvoltarea metodelor de cercetare a peliculelor subțiri [8]. Acest tip de pelicule se utilizează pe larg în prezent în așa domenii cum sunt: microelectronica, tehnica de calcul, optica, optoelectronica, diferite domenii tehnice etc.

Tehnica peliculelor subțiri se bazează pe utilizarea straturilor de metale, dielectrici sau semiconductoare cu grosimea de la 10 nm și până la 1 μm.

Proprietățile acestor straturi (pelicule), în mare măsură, depind de natura materialului de bază și, nu în ultimul rând, de tehnologia de obținere a acestora.

Există mai multe procedee de obținere a peliculelor subțiri, fiecare dintre ele prezentând avantaje și dezavantaje, în funcție de tipul și compoziția peliculei ce urmează a fi realizată și anume [8]:

- evaporarea termică în vid și condensarea vaporilor pe suportți solizi aflați la temperaturi adecvate;
- pulverizarea catodică;
- depunerea electrochimică din soluții de electroliți;
- descompunerea pe suportți solizi a unor compuși metaloorganici sau metaloanorganici;
- restabilirea chimică a metalelor din soluții de săruri (pe cale termică);
- restabilirea metalelor din săruri prin bombardament ionic;
- epitaxia cu fascicule de ioni etc.

2. Metodica cercetării experimentale

Cercetările experimentale s-au efectuat în condiții normale, în aer, la temperatura camerei. Pentru efectuarea cercetărilor experimentale privind prelucrarea suprafețelor semiconductoare cu aplicarea plasmelor a fost utilizată o instalație specială, schema electrică a căreia este prezentată în figura 1.

Instalația este alcătuită din următoarele părți principale: generatorul de impulsuri de tipul RC (1); blocul de amorsare (2) și blocul de comandă (3). Blocul de comandă permite reglarea fină a frecvenței de descărcare în limitele 1...300 Hz. Dacă ne referim la această schemă, se observă că blocul de comandă este destinat nu numai pentru variația frecvenței de descărcare, dar permite și efectuarea sincronizării impulsurilor de amorsare cu impulsurile de putere.

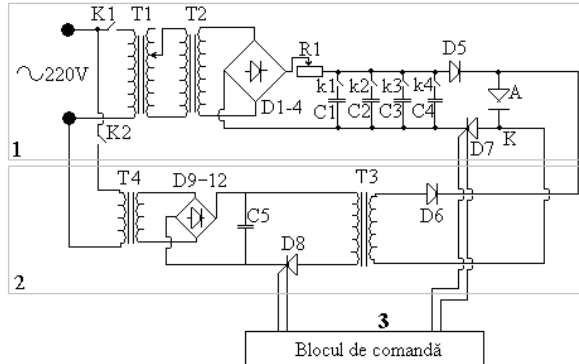


Fig. 1. Schema electrică principală a instalației [1]:
(1 – generator de impulsuri de putere; 2 – blocul de amorsare);

Într-un șir de surse bibliografice [2, 3, 4], a fost menționat că mărirea interstițiului influențează esențial calitatea suprafeței obținute în urma prelucrării cu aplicarea plasmelor. În afară de aceasta, poziția electrozilor de bază în raport cu piesa de prelucrat tot trebuie să fie selectată în limitele largi. Acest lucru este necesar cu scopul modificării ariei zonei de atac.

Vederea generală a dispozitivului mecanic utilizat la prelucrarea suprafețelor semiconductoare este prezentată în figura 2.

Anterior, a fost menționat că suprafața anodului în procesul plasmelor suferă o încălzire mai puternică în comparație cu suprafața catodului, din motivul că acestuia îi revine o mai mare parte de energie. Reieșind din aceste considerente, pe parcursul cercetărilor experimentale piesa de prelucrat se conecta în circuitul de descărcare în calitate de catod.

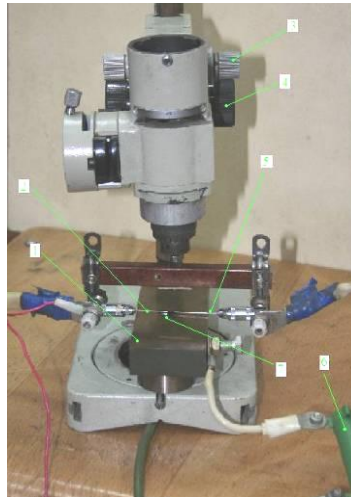


Fig. 2. Vederea generală a dispozitivului mecanic utilizat la prelucrarea suprafețelor semiconductoare:
(1 – placa conductoare; 2, 5 – electrozii de bază; 3 – mîner de reglare fină a interstițiului; 4 – mîner de reglare brută a interstițiului; 6 – rezistența activă; 7 – plăcuța semiconductoare).

În cazul prelucrării materialelor semiconductoare, dimensiunea zonei de atac depinde de proprietățile termoelectrice ale materialului supus prelucrării. Aplicarea impulsurilor de amorsare și a celor de putere conduce la străpungerea electrică a semiconductorului, acesta pierzându-și proprietățile de semiconductor, din care motiv a fost utilizată o nouă schemă tehnologică elaborată de autorii lucrărilor [5].

Vederea generală a acestei scheme tehnologice se prezintă în figura 3.

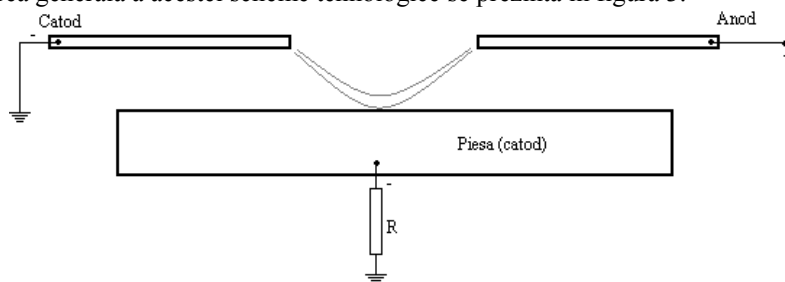


Fig. 3. Schema tehnologică de prelucrare a suprafețelor probelor executate din materiale semiconductoare

După cum se observă din această schemă, descărcarea electrică în impuls apare între electrozii de bază (anod și catod) și nemijlocit piesa de prelucrat confecționată din material semiconductor, care la rândul său tot se conectează în circuitul de descărcare în calitate de catod numai prin intermediul unei rezistențe active R, ceea ce permite a evita străpungerea ei. În acest caz, canalul de plasmă ce apare în rezultatul descărcării electrice între electrozii de bază, datorită conectării piesei de prelucrat în calitate de catod prin intermediul rezistenței active R, contactează parțial cu suprafața probei, modificând proprietățile acesteia.

Este necesar de menționat că cu scopul localizării precise a descărcării electrice în impuls între electrozii de bază capetele active ale acestora prealabil se ascuțeau [6]. În calitate de electrozi de bază în procesul de prelucrare se utilizau electrozi confecționați din oțel slab aliat și wolfram (W), iar în calitate de material semiconductor plăcuțe de siliciu (Si).

Suprafețele semiconductoare prelucrate cu aplicarea plasmei se cercetau cu ajutorul microscopului MBS-9, XJM600T și microscopului electronic. Este necesar de menționat că utilizarea schemei prezentate în figura 3 permite a obține pe suprafețele semiconductoare pelicule subțiri de oxizi fără deteriorarea acestora. În procesul cercetărilor experimentale, mărimea interstiului nemijlocit între electrozii de bază constituia $S_{e,b} = 2\text{mm}$, iar între electrozii de bază și piesă $S_{e,p} = 1,5\text{mm}$.

3. Rezultatele cercetărilor experimentale și analiza lor

În rezultatul prelucrării semiconductorului cu aplicarea plasmei conform schemei prezentate în figura 3, pe suprafața acestuia se formează o peliculă subțire de oxid. Apariția peliculei subțire de oxid se explică prin existența petei de contact între canalul de plasmă și suprafața prelucrată [7]. În afară de aceasta, plasma ce se formează în interstițiu conține ionii pozitivi de oxigen, care sub acțiunea forțelor electrodinamice se deplasează la suprafața piesei prelucrate. Datorită acestui fapt, are loc activarea suprafeței semiconductorului ce duce nemijlocit la oxidarea acesteia și difuzia elementelor mediului înconjurător în adâncimea piesei.

În figurile 4, 5 și 6 este prezentată morfologia suprafețelor probelor semiconductoare oxidate în urma aplicării plasmei. În general, în procesul prelucrării materialului de siliciu, pot apărea două tipuri de oxizi: monoxidul de siliciu (SiO) și dioxidul de siliciu (SiO_2). Monoxidul de siliciu reprezintă o îmbinare nestabilă care în mediul înconjurător lent se oxidează până la SiO_2 . Reprezintă un strat de culoare cafenie întunecată cu proprietăți dielectrice și mecanice sporite. De obicei, monoxidul de siliciu în stare solidă nu se dizolvă în acizi. În prezent, prin diferite procedee pot fi obținute pelicule subțiri de monoxid de siliciu posedând proprietăți de izolare, protecție, pasivare, optice în dispozitive semiconductoare etc. Dioxidul de siliciu pe larg este răspândit în natură. Reprezintă o substanță extrem de dură și rezistentă la temperaturi înalte. Se caracterizează prin proprietăți dielectrice și de ecranare în procesele de impurificare controlată (mascare). Stratul de dioxid de siliciu (SiO_2) se comportă ca o barieră la pătrunderea impurităților în substratul de siliciu (Si).

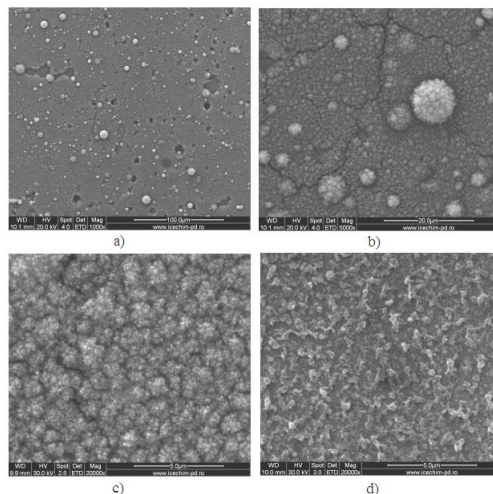


Fig. 4. Morfologia suprafeței probei semiconductoare după oxidarea superficială cu aplicarea plasmă: (Materialul electrozilor de bază – oțel cu conținut mic de carbon; $S_{e,p} = 1,5\text{mm}$; $S_{e,b} = 2\text{mm}$; $U = 100\text{V}$; $C = 100\mu\text{F}$).

Morfologia peliculelor de oxizi, obținute în urma prelucrării suprafețelor semiconductoare cu aplicarea plasmă, în mare măsură depinde de materialul electrozilor de bază. Dacă comparăm suprafețele obținute în urma prelucrării, putem afirma că în cazul electrozilor de bază confecționați din oțel, morfologia peliculei de oxid este mai pronunțată și neuniformă (fig. 4, a – d).

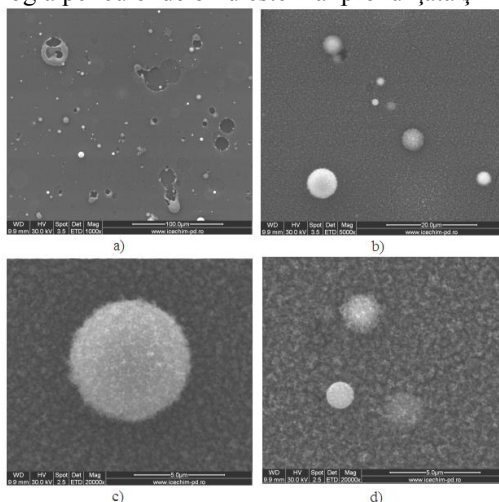


Fig. 5. Morfologia suprafeței probei semiconductoare după oxidarea superficială cu aplicarea plasmă: (Materialul electrozilor de bază – W; $S_{e,p} = 1,5\text{mm}$; $S_{e,b} = 2\text{mm}$; $U = 120\text{V}$; $C = 100\mu\text{F}$).

Utilizarea electrozilor de bază confecționați din wolfram (W) permite de a obține pelicule de oxizi cu morfologia mai fină și mai uniformă (fig. 5, 6, a - d).

Din analiza morfologiei suprafețelor semiconductoare obținute în urma prelucrării cu aplicarea plasmă, se observă că concomitent cu formarea peliculelor subțiri, este posibilă și formarea clusterelor. Sub noțiunea „cluster” se înțelege un grup de atomi, molecule sau ioni, ce se află la distanțe mici unul de altul și între care există forțe de legătură puternice. După esență, nu există o diferență calitativă între clusteri mici și molecule, cu excepția că cluster are posibilități de creștere pe calea adăugării atomilor noi.

După gradul măririi sistemului de clusteri, aceasta evidențiază proprietăți noi ce diferă de proprietățile atât ale moleculelor separate, cât și ale materialului de bază. În natură există mai multe tipuri de clusteri: clusteri metalice; fulerene; clusteri moleculare; clusteri semiconductoare etc.

În general, clusteri pot exista în orice stare a materiei: stare solidă, lichidă, gazoasă sau în stare de plasmă. După cum se observă din fig. 4 – 6, numărul de clusteri și dimensiunile acestora

ra depind de materialul electrozilor de bază și regimuri energetice de prelucrare. În cazul electrozilor de bază confecționați din oțel, pe suprafețele oxidate este prezent un număr foarte mare de clustere, dimensiunile cărora variază în limitele largi. Utilizarea electrozilor de bază, confecționați din wolfram, permite de a micșora numărul de clustere și dimensiunile acestora ce apar în urma prelucrării suprafețelor semiconductoare (fig. 6, a - d).

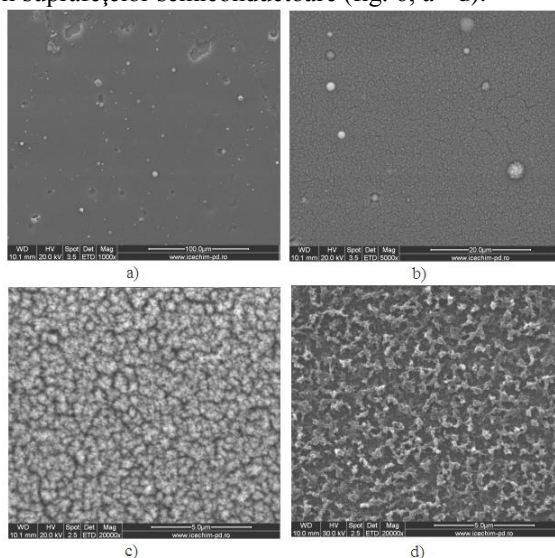


Fig. 6. Morfologia suprafeței probei semiconductoare după oxidarea superficială cu aplicarea plasmei: (Materialul electrozilor de bază – W; $S_{e,p} = 1,5\text{mm}$; $S_{e,b} = 2\text{mm}$; $U = 100\text{V}$; $C = 100\mu\text{F}$).

Efectuînd analiza rezultatelor experimentale, se observă că în afară de pelicule de monoxid de siliciu SiO și dioxid de siliciu SiO_2 , pe suprafețele semiconductoare pot apărea clustere metalice, semiconductoare și combinate care conțin atomii ambelor materiale. Posibil că formarea clusterelor în urma prelucrării cu aplicarea descărcărilor electrice are loc datorită ionizării interstițiului dintre electrozi (emisia ionică) și condensării vaporilor de materiale utilizate.

4. Concluzii

- apariția peliculei subțire de oxid se datorește existenței petei de contact între canalul de plasmă și suprafața prelucrată;
- concomitent cu formarea peliculelor subțiri de oxizi de siliciu, pe suprafețele semiconductoare în procesul prelucrării, în dependență de regimuri energetice și natura materialului electrozilor de bază pot apărea și clustere care reprezintă un grup de atomi, molecule sau ioni aflate în strînsă legătură între ele;
- clustere obținute pot fi formate din atomii unui singur material sau a mai multor materiale utilizate în procesul de prelucrare.

Bibliografie:

7. РУСНАК, Владислав, ГУЗГАН, Дорин, *Влияние магнитного поля на формирование конусов Тэйлора в процессе электроимпульсной обработки материалов*, *Машиностроение и техносфера XXI века*, Том 3, Донецк, 2010, с. 67-72.
8. TOPALĂ, Pavel, *The energy distribution in the gap at the gap tehnological applying of the electrical discharges in impulses*, Iași, Editura PIM, *Nonconventional tehnologies reviev*, 2007, Nr. 1, p. 129-132.
9. TOPALA, Pavel; STOICEV, Petru, *Tehnologii de prelucrare a materialelor conductibile cu aplicarea descărcărilor electrice în impuls*, Chișinău, Tehnica Info, 2008, 265 p.
10. САФРОНОВ, И. И.; ТОПАЛА, П. А.; ГОРБУНОВ, А. С., *Электроэрозионные процессы на электродах и микроструктурно-фазовый состав легированного слоя*, Chișinău, Tehnica-Info, 2009, 393 p.
11. TOPALĂ, Pavel, *Electrical charge as mesure for removed metal mass the electrical discharge machining*, Iași, Editura PIM, *Nonconventional tehnologies reviev*, 2007, Nr. 4, p. 103-108.
12. HIRBU, Arefa; TOPALA, Pavel; CANTER, Valeriu; OJEGOV, Alexandr, *Multi-canal electrode for plasma formation by electrical discharges in impulse with auto-ionization*. The 18-th International

salon of research, innovation and technological transfer „Inventica 2014”, 2-4 July 2014, Iasi, Editura Performantica, 2014, p. 553-554.

13. TOPALA, Pavel; TIGHINEANU, Ion; STOICEV, Petru; OJEGOV, Alexandr; HIRBU, Arefa, *Metod of formation nano-metric oxide and hydro-oxide strata in amorphous state*. The 18-th International salon of research, innovation and technological transfer „Inventica 2014”, 2-4 July 2014, Iași, Editura Performantica, 2014, p. 556-557.
14. *Нанотехнология в ближайшем десятилетии. Прогноз направления развития* // Под ред. М.К.Роко, Р.С.Уильямса и П.Аливисатоса: Пер. с англ. Москва, Мир, 2002, 292 с.

PREPARAREA ȘI CERCETAREA PROPRIETĂȚILOR STRUCTURALE ALE STRATURILOR SUBȚIRI POLICRISTALINE DE ZnS_xSe_{1-x}

Mihail POPA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: ZnS_xSe_{1-x} thin films were prepared from evaporated technique on the glass substrates using powders of ZnS and ZnSe. Structure analysis of the thin films had been perfected from XRD technique, morphology of surface had been obtained from SEM and the composition of the thin films was carried out by using EDAX techniques.

Diffraction patents determined that ZnS_xSe_{1-x} thin layers have a cubic structure of zinc blended type, with a strong orientation of the crystallite after the crystalline plane (111). The lattice parameter of the ZnS_xSe_{1-x} thin films ranges from the value $a = 5,63246\text{Å}$ (for $x = 0$) up to $a = 5,41607\text{Å}$ ($x = 1$), and the crystallite size determined by X-ray diffraction patterns are comprised between 13.526Å and $5,304\text{Å}$.

Images EDAX confirm predetermined composition of components.

Key-words: thin films, cubic structure, X-ray diffraction, scanning electron microscopy.

I. Introducere

Materialele pentru sisteme optice contemporane, din domeniul lungimilor de undă vizibil și infraroșu, trebuie să posede valori ridicate de rezistență mecanică, duritate, coeficient de transmisie, omogenitate optică, rezistență la eroziune și stabilitate termică. Progresele realizate în fizica semiconductorilor din ultimii ani au condus la dezvoltarea unei direcții de cercetare noi, numită *ingineria benzii interzise*, adică formarea intenționată a semiconductorilor cu o lățime energetică prestabilită a benzii interzise. Acest lucru se datorează faptului că valoarea E_g depinde de lungimea de undă de funcționare a dispozitivelor optoelectronice [1].

Compușii semiconductori de tip $A^{IV}B^{IV}$, cu bandă interzisă largă, sunt atractive, deoarece ele au multe aplicații în dispozitive electronice și optoelectronice nanostructurate. Materiale de perspectivă, care și-au găsit multe aplicații în pregătirea elementelor optice, care lucrează în domeniul lungimilor de undă vizibil și infraroșu, și care îndeplinesc cele mai multe dintre cerințele descrise mai sus, sunt semiconductorii policristalini de ZnS și ZnSe. Mult mai puțin studiați sunt soluțiile solide de ZnS_xSe_{1-x} ($0 < x < 1$). Interesul pentru prepararea și cercetarea proprietăților fizice ale sulfuroselenidelor de zinc este determinată de posibilitatea de variație a proprietăților fizice ale acestora, odată cu schimbarea compoziției lor. Materialul semiconductor de tip ZnS_xSe_{1-x} trebuie să combine caracteristicile optice ridicate ale ZnSe și rezistență mecanică de ZnS. Este interesantă utilizarea sulfuroselenidelor de zinc ca materiale pentru optica gradientală.

În literatura de specialitate există unele informații cu privire la utilizarea straturilor subțiri policristaline de ZnS_xSe_{1-x} în diverse aplicații optoelectronice, cum ar fi laserii sau diodele laser în domeniul albastru de funcționare [2], în calitate de heterojoncțiuni ale celulelor solare [3, 4]. În ceea ce privește protecția mediului, materiale compozite nanostructurate de tip ZnS_xSe_{1-x} sunt materiale alternative pentru producerea de straturi-fereastră pentru aplicațiile fotovoltaice, înlocuind astfel CdS, care este un material toxic [5].

Prepararea straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} se poate face prin mai multe metode, cum ar fi epitaxie prin flux molecular [6, 7], epitaxia stratului atomic [8], epitaxia metalorganică a stratului atomic [9], epitaxia din fază de vapori metalorganici [10] și ablație laser [11].

Scopul acestei lucrări este de a prezenta rezultatele cercetării cu privire la structura și morfologia suprafeței straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} , obținute prin evaporarea termică în vid în volum cvasi închis.

II. Detalii experimentale

Au fost obținute straturi subțiri de ZnS_xSe_{1-x} prin metoda evaporării termice în vid, în volum evasiinchis, folosind instalația automată pentru evaporare termică în vid tip UVH-70A-1.

Această metodă comportă două etape principale: evaporarea substanței care trebuie depusă și condensarea acesteia pe suportul respectiv. Pentru a se evapora, substanța este încălzită prin efect Joule cu ajutorul curentului electric care parcurge evaporatorul. Prin încălzire, substanța se evaporă și se depune pe suport.

Schema simplificată a camerei de evaporare folosită este prezentată în Fig. 1.

Camera de evaporare (confectionată din cuarț) are trei evaporatoare distribuite sub un unghi de 13° față de verticală, astfel încât axele acestor evaporatoare se întretaie într-un punct de pe suportul orizontal. Fiecare evaporator are câte o spirală de încălzire din wolfram și câte un ecran de protecție. Un termocuplu a fost folosit pentru monitorizarea temperaturii evaporatorului, iar altul – pentru măsurarea temperaturii suportului.

Au fost utilizate diferite suporturi (sticlă și Al_2O_3), menținute la diferite temperaturi [12].

Folosind pulberi de ZnSe (cu puritatea de 99,9%) și ZnS (tot cu puritatea de 99,9%) s-au obținut straturi subțiri pentru diferite valori ale x ($x = 0; 0,2; 0,4; 0,6; 0,8; 1,0$). Distanța evaporator-suport a fost modificată între 70 și 120 mm. Temperatura suportului în timpul depunerii a fost cuprinsă între 300 și 600K, iar temperatura evaporatorului a variat între 1000 și 1500K.

Morfologia suprafeței straturilor subțiri a fost studiată prin microscopie electronică de baleaj (SEM), cu ajutorul microscopului electronic cu baleaj, de tip TESLA BS-300, cu rezoluție de 10nm.

Pentru măsurători XRD (difracție de radiații X) s-a folosit difractometrul tip DRON – 2, care folosește radiația CoK_α cu lungimea de undă $\lambda = 1,790\text{\AA}$.

Grosimea, d , a straturilor subțiri a fost măsurată cu microscopul interferențial MII-4 (tip Linnik) sau din imaginile SEM.

III. Rezultate experimentale. Analiză

A fost studiată structura cristalină a straturilor prin difracție de radiații X. S-a găsit că straturile sunt policristaline și au o structură cubică, de tip blendă de zinc, cu o puternică orientare a cristalitelor cu planele (111) paralele la suprafața suportului (Fig. 1 și 2). Poziția acestui pic deviază de la $2\theta = 27,40^\circ$ pentru straturile de ZnSe pînă la $2\theta = 28,52^\circ$ pentru straturile de ZnS. Au fost obținute straturi cu grosimi cuprinse între 0,5 și 1,7 μm .

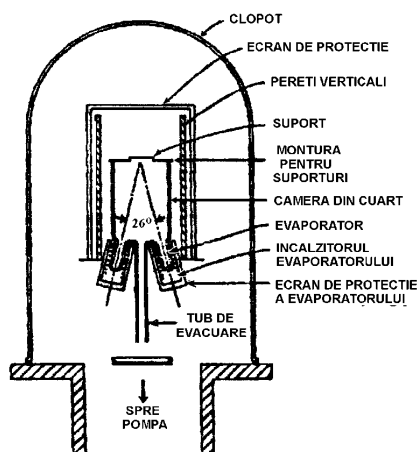


Fig. 1. Schema simplificată a camerei de evaporare cu trei evaporatoare [12]

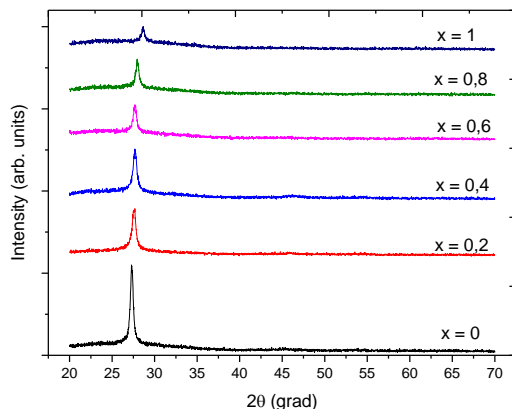


Fig. 2. Evoluția difractogramelor pentru straturile subțiri de ZnS_xSe

Constanta rețelei cristaline pentru structura cubică, a , a fost calculată din relația:

$$d = \frac{a}{\sqrt{(h^2 + k^2 + l^2)}}, \quad (1)$$

unde d este distanța interplanară pentru planul cristalin (111), iar h , k și l sunt indicii Miller pentru planul respectiv. Distanța interplanară, determinată din analiza difractogramelor de raze X, are valori cuprinse între $d = 3,25190 \text{ \AA}$ pentru $x = 0$ și $d = 3,12706 \text{ \AA}$ pentru $x = 1$.

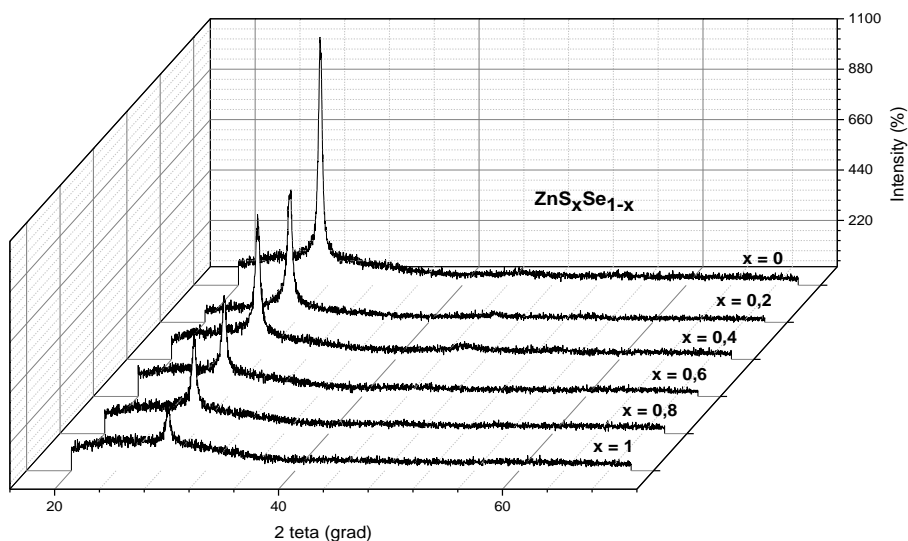


Fig. 3. Analiza XRD pentru straturile subțiri de ZnS_xSe_{1-x}

Parametrul rețelei cristaline a straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} variază de la valoarea $a = 5,63246 \text{ \AA}$ (pentru straturile de ZnSe) și $a = 5,41607 \text{ \AA}$ (pentru straturile de ZnS). Aceste valori sunt în bună concordanță cu valorile indicate în alte articole de specialitate [3-5].

Dimensiunea cristalitelor a fost calculată conform relației

$$D = \frac{0,94\lambda}{\beta \cos\theta}, \quad (2)$$

unde λ este lungimea de undă a radiațiilor CuK_α ($\lambda = 1,54060 \text{ \AA}$), β este lățime integrală a jumătății maximului (111) (FWHM), iar 2θ este unghiul de difracție cuprins între 10 și 80° . Datele obținute sunt prezentate în tabelul de mai jos. Dimensiunile cristalitelor determinate din difractogramele de radiații X au fost cuprinse între $13,526 \text{ \AA}$ pentru $x = 0$ și $5,304 \text{ \AA}$ pentru $x = 1$. S-a determinat că în urma tratamentului termic dimensiunea cristalitelor se micșorează.

Tabel 1. Constanta rețelei cristaline, valorile FWHM și dimensiunea cristalitelor pentru picul (111) ale straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x}

x	2θ (grad.)	d (Å)	a (Å)	FWHM	D (Å)
0	27,40	3,25190	5,63246	0,1102	13,526
0,2	27,60	3,22972	5,59388	0,1438	10,371
0,4	27,78	3,20878	5,55761	0,1852	8,055
0,5	27,97	3,18635	5,51876	0,2359	6,326
0,6	28,16	3,16644	5,48427	0,2111	7,075
0,8	28,33	3,14665	5,44999	0,2557	5,842
1,0	28,52	3,12706	5,41607	0,2817	5,304

Imaginile SEM obținute arată că straturile sunt compacte și uniforme, cu granulație fină. Rugozitatea straturilor are valori cuprinse între 20 și 60 nm . Dimensiunea medie a cristalitelor determinată prin microscopie electronică de baleaj variază între 22 și 36 \AA .

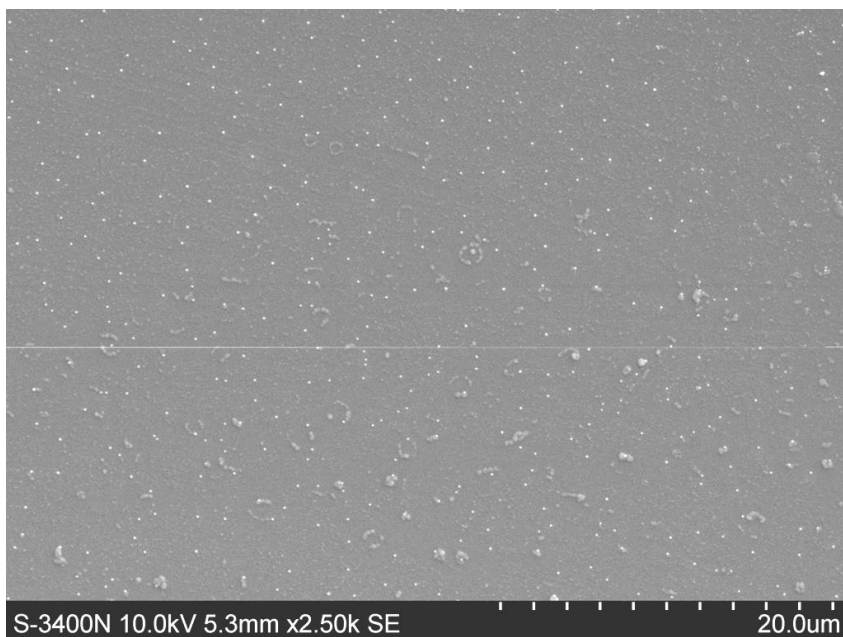


Fig. 4. Imagine SEM la straturile subțiri de $ZnS_{0,2}Se_{0,8}$

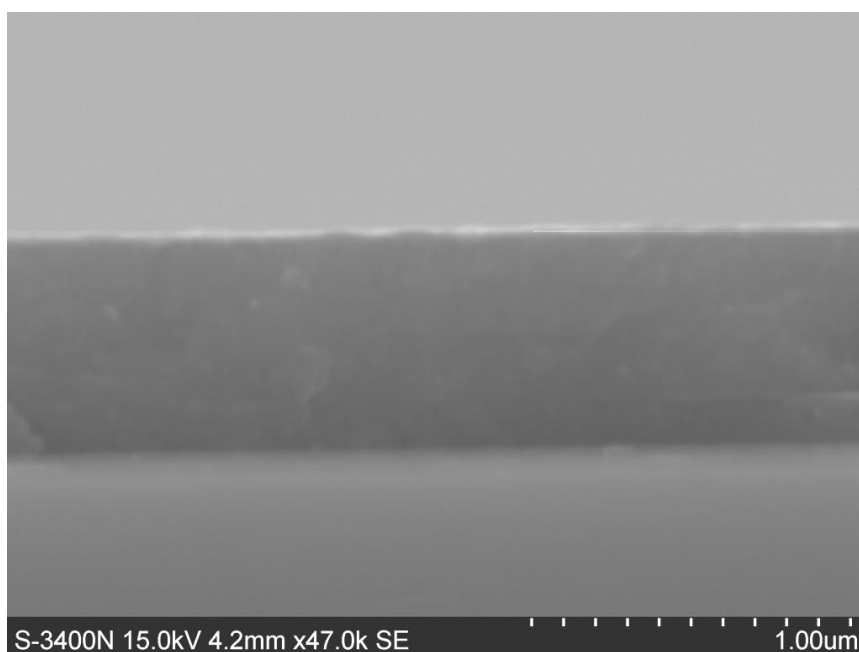


Fig. 5. Imagine SEM la stratul subțire fracționat de $ZnS_{0,2}Se_{0,8}$

EDAX (Energy Dispersive X-ray Analysis) este o tehnică utilizată pe scară largă pentru a analiza componentele chimice dintr-un material semiconductor, aflat la măsurători SEM. Această metodă detectează razele X produse ca rezultat al interacțiunilor fasciculelor de electroni cu probă. Poate fi obținută cartografierea distribuției diferitelor elemente chimice în eșantion.

În Fig. 6 sunt reprezentate diagramele EDAX pentru straturile subțiri de ZnS_xSe_{1-x} , iar în Tabelul 2 se indică procentajul atomic inițial și final al elementelor chimice din straturile subțiri obținute. Cu erori de circa 2-4% se confirmă compoziția elementelor chimice din compușii semiconductori de tip ZnS_xSe_{1-x} . Prezența procentajului mic de carbon C în structurile obținute, probabil, este determinată de substraturile amorfe din sticlă, care conțin acest element în structura lor.

Tabelul 2. Procentajul atomic al elementelor din analiza EDAX

ZnS _x Se _{1-x}	Zn (%)		S (%)		Se (%)		C (%)
	teoretic	exper.	teoretic	exper.	teoretic	exper.	experimental
ZnS	50	52.2	50	46.0	-	-	1.8
ZnS _{0,8} Se _{0,2}	50	52.0	40	35.9	10	10.1	2.0
ZnS _{0,6} Se _{0,4}	50	51.6	30	27.7	20	18.9	1.8
ZnS _{0,5} Se _{0,5}	50	51.5	25	22.8	25	23.2	2.5
ZnS _{0,4} Se _{0,6}	50	50,9	20	19.1	30	28.2	2.4
ZnS _{0,2} Se _{0,8}	50	50.6	10	9.6	40	37.8	2.0
ZnSe	50	50.3	-	-	50	47.1	2.0

Rezultate similare privind structura și morfologia suprafeței straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} au fost obținute de Venkata Subbaiah and col. [3]- [4] și Ambrico and coll. [11].

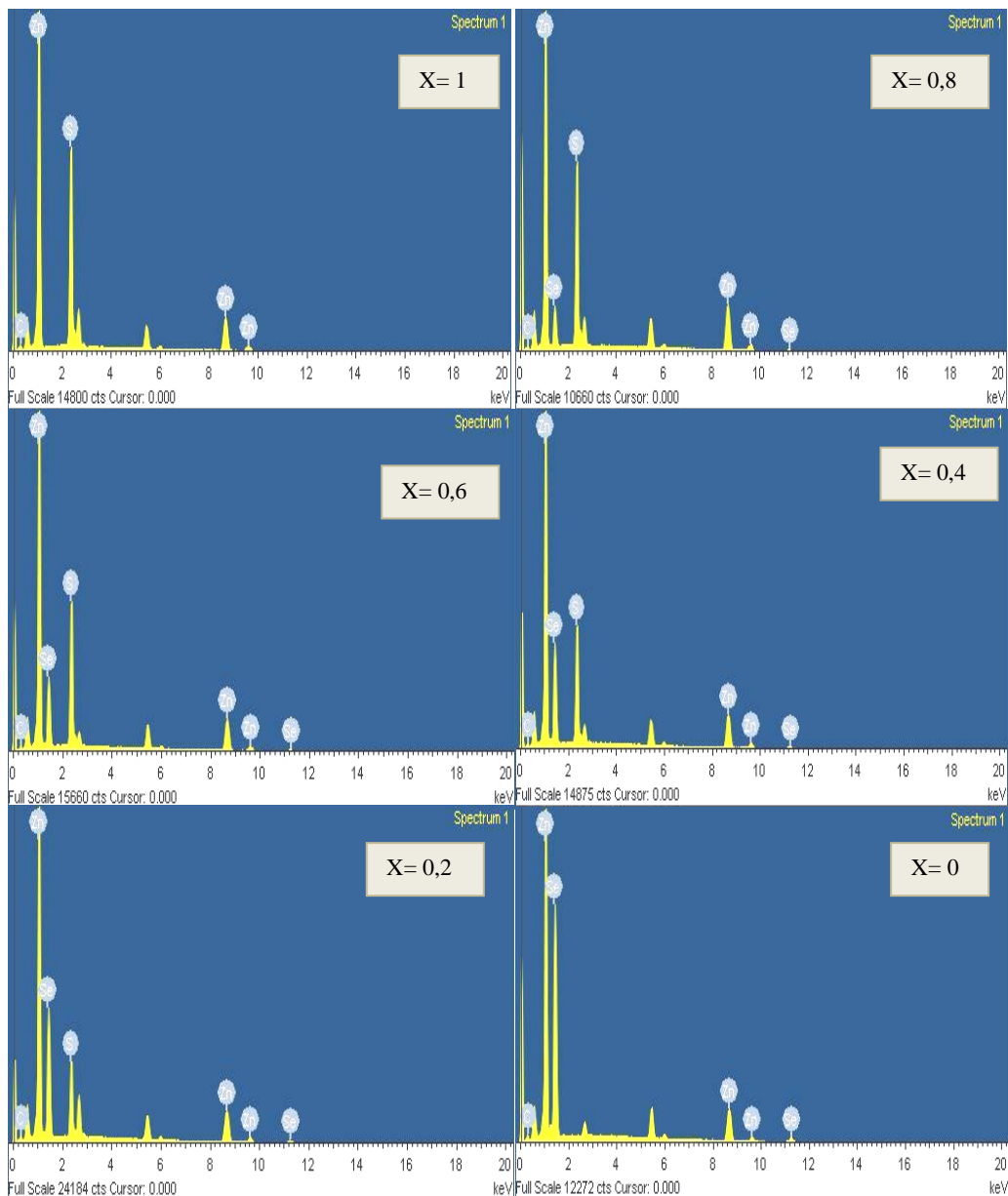


Fig. 6. Imaginile EDAX pentru straturile subțiri de ZnS_xSe_{1-x}

IV. Concluzii

În această lucrare am descris noi rezultate obținute la studiul structurii și morfologiei suprafeței straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} . Straturile depuse posedă un grad bun de cristalinitate, în ciuda caracterului amorf al substratului.

Rezultatele obținute demonstrează marele avantaj oferit de metoda evaporării termice în volum cvasiînchis de preparare a straturilor subțiri de cristalinitate sporită. Aceasta este o metodă mai puțin costisitoare față de alte metode, iar straturile subțiri au multiple aplicații în diferite dispozitive optoelectronice.

Bibliografie:

1. BEN FREDJ, A., DEBBICHI, M., SAID, M., *Influence of the composition fluctuation and the disorder on the bowing band gap in semiconductor material*, în *Microelectronics Journal*, 2007, vol. 38, p. 860-870.
2. PATIL, D.S., GAUTAM, D.K., *Analysis of effect of temperature on ZnSSe based blue laser diode characteristics at 507 nm wavelength*, *Physica B* 344 (2004), p. 140-146.
3. VENKATA SUBBAIAH, Y.P., PRATHAP, P., REDDY, K.T.R., MANGALARAJ, D., KIM, K. AND JUNSIN, YI, *Growth and characterization of ZnS_xSe_{1-x} films deposited by close-spaced evaporation*, *Journal of Physics D: Applied Physics*, 40 (2007), p. 3683-3688.
4. VENKATA SUBBAIAH, Y.P., PRATHAP, P., RAMAKRISHNA REDDY, K.T., MILES, R.W., YI, J., *Studies on $ZnS_{0.5}Se_{0.5}$ buffer based thin film solar cells*, *Thin Solid Films* 516 (2008), p. 7060.
5. HARISHCHANDRA, K. SADEKAR, ANIL VITHAL GHULE, RAMPHAL SHARMA, *Band engineering by substitution of S by Se in nanostructured $ZnS_{1-x}Se_x$ thin films grown by soft chemical route for non-toxic optoelectronic device applications*, *Journal of Alloys and Compounds*, 509 (2011), p. 5525-5531.
6. LAI, L.S., SOU, I.K., LAW, C.W.Y., WONG, K.S., YANG, Z., WONG, G.K.L., *ZnSSe-based ultraviolet photodiodes with extremely high detectivity*, *Optical Materials*, Volume 23, Issues 1-2, July-August 2003, p. 21-26.
7. KEN-ICHI, OGATA, J. JOHN, DAVIES, DANIEL, WOLVERSON, SHIZUO, FUJITA AND SHIGEO, FUJITA, *The gyromagnetic ratio of the compensating donor centre in nitrogen-doped ZnS_xSe_{1-x}* , *Semicond. Sci. Technol.* 15 (2000), p. 209-213.
8. HSU, C.T., *Growth of ZnS_xSe_{1-x} layers on Si substrates by atomic layer epitaxy*, *Materials Chemistry and Physics*, Volume 58, Issue 1, 25 February 1999, p. 6-11.
9. SONG, J.H., SIM, E.D., BAEK, K.S., CHANG, S.K., *Optical properties of ZnS_xSe_{1-x} ($x < 0.18$) random and ordered alloys grown by metalorganic atomic layer epitaxy*, *Journal of Crystal Growth* Volumes 214–215, 2 June 2000, p. 460-464.
10. PRETE, P., LOVERGINE, N., PETRONI, S., MELE, G., MANCINI, A.M., VASAPOLLO, G., *Functional validation of novel Se and S alkyl precursors for the low temperature pyrolytic MOVPE growth of ZnSe, ZnS and ZnSSe*, *Materials Chemistry and Physics*, Volume 66, Issues 2-3, 16 October 2000, p. 253-258.
11. AMBRICO, M., PERNA, G., SMALDONE, D., SPEZZACATENA, C., STAGNO, V. AND CAPOZZI, V., *Structural and optical parameters of ZnS_xSe_{1-x} films deposited on quartz substrates by laser ablation*, *Semicond. Sci. Technol.* 13 (1998), p. 1446-1455.
12. POPA, M., RUSU, G.I., *Obținerea straturilor subțiri de ZnSe prin metoda evaporării termice în vid*, *Fizică și Tehnică: procese, modele, experimente*, 1/2006, p. 30-31.

CERCETAREA SPECTRELOR DE TRANSMISIE ȘI ABSORBȚIE ALE STRATURILOR SUBȚIRI DE TIP ZnS_xSe_{1-x}

Mihail POPA, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: *The reflection and transmission spectra (in the range from 300nm to 1400nm) were recorded using a PMQ – II (Carl Zeiss, Jena) spectrophotometer.*

The absorption coefficient, α , was determined from transmission spectra. The values of optical band gap, E_g , have been determined by extrapolating the linear portions of curves $(\alpha h\nu)^2 = f(h\nu)$ for $(\alpha h\nu)^2 \rightarrow 0$. For the analysed samples these values ($E_g = 2.68 - 3.5eV$) are in a good agreement with the values of band gap energy obtained for bulk crystals.

Key-words: *reflection spectrum, absorption spectrum, a semiconductor band gap width, spectrophotometer.*

I. Introducere

Studiul unor proprietăți optice ale straturilor subțiri semiconductoare, cum ar fi spectrele de transmisie, reflexie și absorbție, dispersia indicelui de refracție în anumite domenii spectrale,

precum și influența tratamentului termic asupra acestora, permite obținerea de informații importante privind structura de benzi energetice a semiconductorilor și mecanismul de interacțiune a radiației electromagnetice cu stratul subțire. Corelând aceste rezultate, cu cele obținute în studiul fenomenelor de transport ale acestora, se pot obține informații exacte cu privire la mulți parametri fizici și caracteristicile principale ale materialelor semiconductoare.

Scopul lucrării este de a prezenta unele rezultate experimentale obținute la studiul proprietăților optice ale straturilor subțiri semiconductoare de ZnS_xSe_{1-x} .

II. Considerații teoretice

Când un fascicul de lumină monocromatică trece printr-un strat subțire, intensitatea sa scade atât datorită reflexiei la suprafața stratului, cât și datorită absorbției luminii în strat [1-4].

Dacă J_0 reprezintă intensitatea luminii incidente, J_R – intensitatea luminii reflectate, J_T – intensitatea luminii transmise, J_A – intensitatea luminii absorbite, atunci în acord cu legea conservării energiei există o relație evidentă

$$\frac{J_R}{J_0} + \frac{J_T}{J_0} + \frac{J_A}{J_0} = 1, \quad (1)$$

sau

$$R + T + A = 1, \quad (2)$$

în care R reprezintă coeficientul de reflexie, T este coeficientul de transmisie, iar A – fracțiunea de lumină absorbită.

Pe măsură ce fasciculul de lumină străbate stratul subțire, intensitatea luminoasă scade, astfel încât după parcurgerea distanței dx din interiorul semiconductorului, scade cu valoarea dJ . Această variație (scădere) va fi evident proporțională cu grosimea dx , precum și cu intensitatea luminoasă în punctul x , adică [1,3,5],

$$-dJ = \alpha J dx. \quad (3)$$

Integrând această relație se obține

$$\int_{J_0}^J \frac{dJ}{J} = -\int_0^d \alpha dx, \quad (4)$$

de unde

$$J = J_0 e^{-\alpha d} = J_0 e^{-\frac{d}{L_\lambda}}, \quad (5)$$

în care $L_\lambda = \frac{1}{\alpha}$ este lungimea de absorbție, iar d – grosimea stratului.

Dacă se ține seama de reflexia la suprafața stratului, atunci în loc de J_0 se va lua $J_0(1-R)$ și relația (5) se scrie sub forma

$$\int_{J_0(1-R)}^J \frac{dJ}{J} = -\int_0^d \alpha dx \quad (6)$$

și deci legea de absorbție a luminii devine [1,3,5,6]

$$J(d) = J_0(1-R) e^{-\alpha d}. \quad (7)$$

Dependența coeficientului de transmisie de frecvența luminii folosite, $T(\nu)$, de lungimea de undă, $T(\lambda)$, sau de energia fasciculului incident, $T(h\nu)$, se numește *spectru de transmisie*. Analog, dependențele $\alpha(\nu)$, $\alpha(\lambda)$ sau $\alpha(h\nu)$ reprezintă *spectrul de absorbție*.

Un eșantion este format din două componente principale: suportul transparent din sticlă și stratul subțire de ZnS_xSe_{1-x} . În acest caz, coeficientul de transmisie a eșantionului va fi

$$T_{es} = \frac{J_{T_2}}{J_0} = \frac{J_{T_2}}{J_{T_1}} \cdot \frac{J_{T_1}}{J_0} = T_{sup} \cdot T_{str}. \quad (8)$$

De aceea, pentru determinarea experimentală a coeficientului de transmisie s-au parcurs următoarele etape:

- măsurarea coeficientului de transmisie a eșantionului (suport + strat) (T_{es}),
- măsurarea coeficientului de transmisie a suportului (T_{sup}),
- calcularea coeficientului de transmisie a stratului subțire conform relației

$$T = T_{str} = \frac{T_{es}}{T_{sup}} \cdot 100 \% \quad (9)$$

Formula de calcul a coeficientului de absorbție [1-5] este

$$\alpha = \frac{1}{d} \ln \frac{(1-R)^2}{T} \quad (10)$$

După cum s-a constatat, în cazul straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} reflexia este mică, sub 1% [7]. În acest caz, formula (10) poate fi redusă la relația

$$\alpha = \frac{1}{d} \ln \frac{1}{T} \quad (11)$$

Teoria cuantică a tranzițiilor directe permise stabilește pentru coeficientul de absorbție următoarea relație [1-5]:

$$\alpha(h\nu) = A (h\nu - E_g)^{1/2}, \quad (12)$$

unde mărimea

$$A = \frac{(2m_r^*)^{3/2} \cdot n}{2\pi^2 \hbar^2 c} \cdot P(\omega) \quad (13)$$

este constantă, $P(\omega)$ este probabilitatea tranziției electronului, $m_r^* = \frac{m_e^* \cdot m_g^*}{m_e^* + m_g^*}$ este masa efectivă

redusă a electronului și golului, n este indicele de refracție a stratului, $h\nu - E_g$ – energia fotonului incident.

În majoritatea semiconductorilor de tip $A^{II}B^{VI}$ (CdS, CdSe, ZnS, ZnSe, ZnTe, etc.) și $A^{III}B^V$ (InSb, GaAs, etc.) [7] au loc tranziții directe permise.

Să considerăm că în cazul straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} , studiați de noi, la marginea benzii de absorbție intrinsecă, dependența coeficientului de absorbție de energia fotonilor este dată de relația (12). Ridicând la pătrat această relație obținem

$$\alpha^2(h\nu)^2 = A^2(h\nu - E_g). \quad (14)$$

Reprezentând în coordonate $(\alpha h\nu)^2 = f(h\nu)$ se obține o dependență liniară și extrapolând-o pentru $(\alpha h\nu)^2 \rightarrow 0$ se poate determina lărgimea benzii interzise E_g la temperatura înregistrării spectrului de absorbție.

III. Detalii și rezultate experimentale. Analiză

Pentru studiul proprietăților optice ale straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} au fost înregistrate spectrele de transmisie în domeniul spectral 330–1750 nm, utilizând spectrofotometrul de tip HITACHI U-3400.

Spectrometru HITACHI U-3400 conține o sursă de lumină, care poate fi o lampă specială pentru măsurători în ultraviolet sau o lampă de incandescență pentru măsurători în domeniul vizibil și infraroșu apropiat. Radiația electromagnetică este descompusă de un monocromator care folosește ca element dispersiv o prismă. Ca detector de radiație se folosește un fotomultiplicator, pentru domeniul ultraviolet al spectrului sau o celulă fotoelectrică pentru domeniul vizibil. Între fanta de ieșire a monocromatorului și detector este fixat un dispozitiv în care se introduc probele ce trebuie studiate.

Inițial, spectrele de transmisie obținute au fost analizate în funcție de grosimea straturilor. Grosimea straturilor subțiri reprezintă un parametru important în studiul proprietăților optice și fotoelectrice. Se pot obține straturi cu grosimi prestabilite și aceasta permite prepararea unor eșantioane speciale pentru studiul acestor proprietăți.

În Fig. 1. sunt prezentate spectrele de transmisie pentru straturile subțiri de $ZnS_{0,5}Se_{0,5}$ de grosimi diferite. Transmisia probelor D4 și D8 (Fig. 1) cresc brusc până la o valoare maximă și apoi scad lent în domeniul 500-600 nm, după care evoluția spectrelor depinde de grosimea straturilor. În proba D4 (Fig. 1), cu grosimea $d = 0,5 \mu\text{m}$, apar trei maxime și minime ale transmisiei, iar în proba D8, cu grosimea $d = 0,9 \mu\text{m}$ – cinci. Spectrele de transmisie pentru probele cu grosimi și mai mari de $1 \mu\text{m}$ sînt formate dintr-un ansamblu de maxime și minime, iar diferența dintre transmisia maximă și cea minimă scade odată cu creșterea grosimii straturilor subțiri.

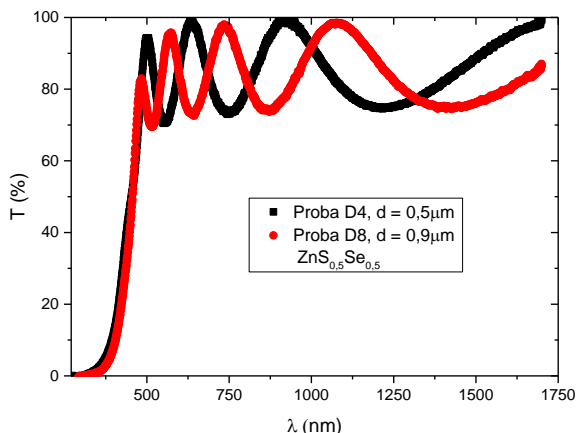


Fig. 1. Evoluția în funcție de grosime a spectrelor de transmisie pentru straturile subțiri de $ZnS_{0.5}Se_{0.5}$

Prezența în spectrele de transmisie a maximelor și minimelor, datorate interferenței fasciculelor rezultate prin reflexiile multiple pe suprafețele stratului, este un indiciu că probele sunt uniforme din punct de vedere al grosimii și că suprafețele straturilor sunt plane. De altfel, acest fapt a fost pus în evidență și prin studii de microscopie de forță atomică [9], din care rezultă că rugozitatea suprafeței libere a stratului este mică. O rugozitate mare sau o neuniformitate a grosimii ar fi dus la dispariția interferenței, adică la dispariția minimelor și maximelor de interferență din spectrele de transmisie [10, 11].

O altă analiză s-a făcut în funcție de creșterea concentrației de S și micșorare a concentrației de Se (Fig. 2). Se observă că odată cu creșterea lui x marginea spectrului de transmisie se deplasează în zona lungimilor de undă mai mici, de la 420 nm pînă la 300nm.

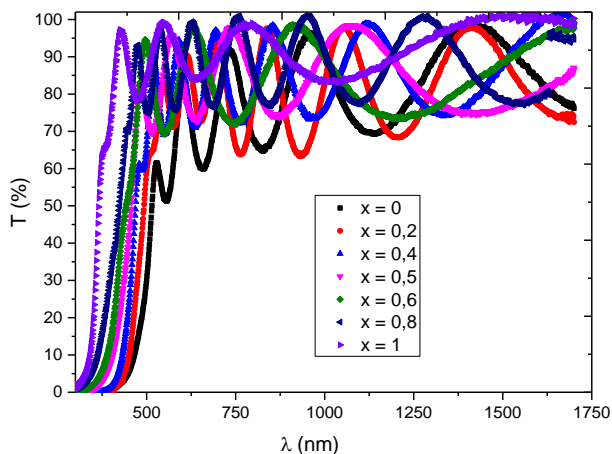


Fig. 2. Evoluția în funcție de x a spectrelor de transmisie ale straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x}

Coefficientul de absorbție al straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} , a fost calculat din spectrul de transmisie, folosind relația (11).

În domeniul energiilor mici ale fotonilor coeficientul de absorbție prezintă o valoare diferită de zero, care poate fi atribuită absorbției luminii la limitele dintre cristalite [12].

Valoarea mai mare a coeficientului de absorbție α în domeniul energiilor mai mari ale fotonilor, din fața marginii absorbției fundamentale, se poate datora defectelor de structură, care acționând asemănător impurităților, determină apariția unor nivele localizate în banda interzisă, de pe care au loc tranziții electronice ca urmare a absorbției radiației incidente.

Autorii lucrărilor [12] și [13] au explicat forma respectivă a spectrelor de absorbție prin rugozitate mică a straturilor subțiri de ZnSe, ceea ce conduce la ideea unor dimensiuni mici ale cristalitelor și respectiv un înalt grad de cristalizare.

În Fig. 4 sunt prezentate dependențele $\alpha^2(h\nu)^2 = f(h\nu)$ pentru șapte straturi subțiri de ZnS_xSe_{1-x} . Creșterea grosimii probelor conduce la creșterea absorbției optice și, respectiv, a lărgimii optice a benzii interzise rezultate din dependența liniară $\alpha^2(h\nu)^2 = f(h\nu)$. Valorile găsite ale lui $E_g = 2,68 - 3,50\text{eV}$ sunt în bună concordanță cu cele stabilite pentru cristalele de ZnSe și ZnS.

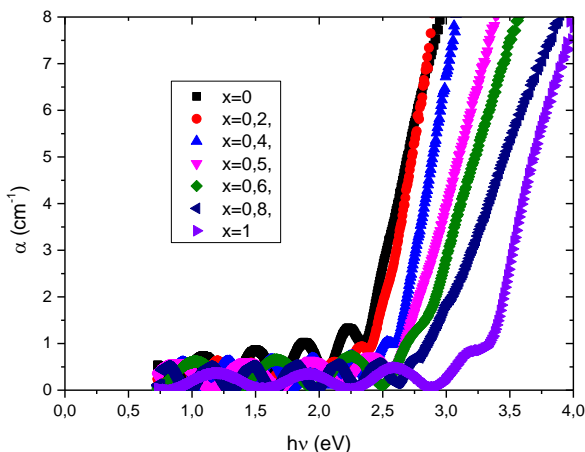


Fig. 3. Evoluția spectrelor de absorbție ale straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} .

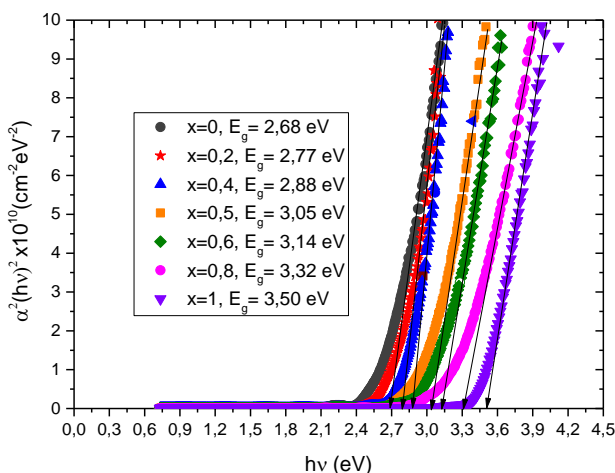


Fig. 4. Dependențele $\alpha^2(h\nu)^2 = f(h\nu)$ ale straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} .

IV. Concluzii

Particularitatea caracteristică semiconductorilor este creșterea bruscă a coeficientului de absorbție intrinsecă într-un interval spectral mic, când energia fotonilor incidenti devine aproximativ egală cu lărgimea benzii interzise. Regiunea de creștere bruscă a coeficientului de absorbție α se numește marginea benzii de absorbție intrinsecă și este legată de caracteristicile tranzițiilor electronilor din banda de valență în banda de conducție, de unde provine și denumirea de mecanism de absorbție bandă-bandă. Studiul marginii absorbției intrinseci a oferit informații despre lărgimea benzii interzise, despre stările electronice la marginea inferioară a benzii de conducție și marginea superioară a benzii de valență și, de asemenea, despre caracterul și mărimea probabilităților de tranziție.

Bibliografie:

1. SPÂNULESCU, I., *Fizica straturilor subțiri și aplicațiile acestora*, București, Editura Științifică, 1975.
2. DIMA, I., LICEA, I., *Fenomene fotoelectrice în semiconductori și aplicații*, București, Editura Academiei R.S.România, 1980.
3. SPÂNULESCU, I., *Celule solare*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.
4. SPÂNULESCU, I., *Dispozitive semiconductoare și circuite integrate analogice*, București, Editura Victor, 1998.
5. BURSUC, I., SULITANU, N., *Solidul. Fenomene. Teorii. Aplicații*, București, Editura Științifică, 1991.
6. KITTEL, C., *Introducere în fizica corpului solid*, Editura Tehnică, București, 1973.
7. AMBRICO M., PERNA G., SMALDONE D., SPEZZACATENA C., STAGNO V. AND CAPOZZI V., *Structural and optical parameters of ZnS_xSe_{1-x} films deposited on quartz substrates by laser ablation*, *Semicond. Sci. Technol.* 13 (1998), p. 1446-1455.
8. NICOLAESCU, I., *Introducere în fizica corpului solid*, Pitești, Editura „Cultura”, 1997.
9. RUSU, G.I., POPA, M.E., RUSU, G.G., SALAORU, I., *On The Electronic Transport Properties of Polycrystalline ZnSe Films*, *Appl. Surface Science*, 218 (2003), p. 222-230.
10. SWANEPOEL, R., *Determination of the thickness and optical constants of amorphous silicon*, în *J. Phys. E: Sci. Instrum.*, 1983, V. 16, p. 1214-1222.
11. SWANEPOEL, R., *Determination of the surface roughness and optical constants of inhomogeneous amorphous silicon films*, în *J. Phys. E: Sci. Instrum.*, 1984, V. 17, p. 896-903.
12. BENNETT, H.E., and BENNETT, J.M., *Physics of Thin Films* (G.Hass and R.E.Thun, eds) vol. 4, Academic Press, New York, 1987, p. 1-96.
13. MOSS, T.S., BURRELL, G.Z., ELLIS, B., *Semiconductor Optoelectronics*, New York, Butter Worts, 1973.

DETERMINAREA DIN SPECTRELE DE REFLEXIE A LĂRGIMII BENZII INTERZISE A COMPUȘILOR SEMICONDUCTORI DE TIP ZnS_xSe_{1-x}

Mihail POPA dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Summary: Spectroscopic technique is very useful for characterising semiconducting materials. We demonstrate here a new method for determination the energy band gap of thin films from reflectance data.

Key-words: reflection spectrum, absorption spectrum, a semiconductor band gap width, spectrophotometer.

I. Introducere

În ultimii ani se manifestă un interes deosebit privind studiul proprietăților fizice ale straturilor subțiri semiconductoare pentru utilizarea acestora în diverse dispozitive optoelectronice [1]. Pentru acest studiu este necesară cunoașterea caracteristicilor structurale ale materialului semiconductor. În acest articol voi prezenta o metodă relativ nouă de determinare a lărgimii benzii interzise din spectrele de reflexie ale straturilor subțiri semiconductoare [2].

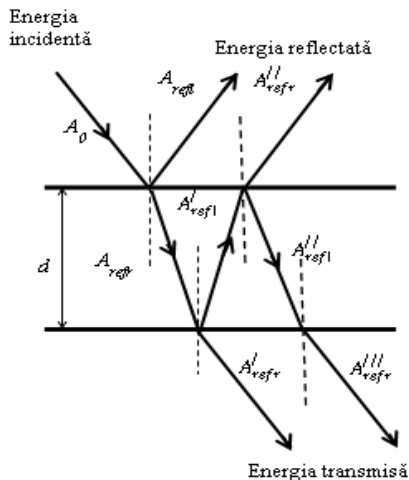


Fig. 1. Reprezentarea fenomenelor de reflexie și transmisie într-un strat subțire

II. Considerații teoretice

Coeficientul de reflexie la interfață se definește ca raportul dintre energia reflectată și energia incidentă. Fie că I_0 este intensitatea incidentă a luminii ce cade pe suprafața stratului subțire de grosime d , termenii r_1 , r_2 și r_3 sunt coeficienții de reflexie din față, din interior și din spatele probei. În Fig. 1 se arată că dacă lumina cade sub un unghi mic de incidență (de circa 5°), o parte din ea se reflectă înapoi în același mediu (aer), o altă parte se reflectă în interiorul stratului subțire, iar cea de-a treia parte se transmite în mediul al treilea.

Fie A_0 amplitudinea razei incidente, iar amplitudinile razei reflectate și refractate de la suprafață sunt date de expresiile

$$A_{refl} = A_0 r_1 \exp\left(\frac{-j\pi}{2}\right), \quad (1)$$

$$A_{refr} = A_0 (1 - r_1) \cdot \exp[-(\alpha + j\beta)d] \quad (2)$$

unde α este coeficientul de absorbție, β este factorul de fază, iar d este grosimea stratului subțire.

Raza refractată de la suprafața de separație a mediilor I și II (Fig. 1) trece prin stratul subțire și apoi se reflectă la interfață (suprafața de separație interioară) dintre mediile II și III. Amplitudinea unei reflectate în interiorul stratului subțire este dată de relația

$$A_{refr}^I = A_0 (1 - r_1) r_2 \cdot \exp[-(\alpha + j\beta)d] \cdot \exp\left(-\frac{j\pi}{2}\right). \quad (3)$$

Această rază parcurge din nou stratul subțire și la interfața mediilor II și I o parte din ea se reflectă, iar o altă parte se refractă. Amplitudinile razelor reflectate și refractate sunt:

$$A_{refl}^{II} = A_0 (1 - r_1) r_2 r_3 \cdot \exp[-2(\alpha + j\beta)d] \cdot \exp\left(-\frac{j\pi}{2}\right), \quad (4)$$

$$A_{refr}^{II} = A_0 (1 - r_1) r_2 (1 - r_3) \cdot \exp[-2(\alpha + j\beta)d] \cdot \exp\left(-\frac{j\pi}{2}\right). \quad (5)$$

Neglijând reflexiile ulterioare, am obținut că amplitudinea rezultantă a razei reflectate

$$A = A_{refl} + A_{refr}^{II} \quad (6)$$

sau

$$A = A_0 r_1 \exp\left(-\frac{j\pi}{2}\right) + A_0 (1 - r_1) r_2 (1 - r_3) \cdot \exp[-2(\alpha + j\beta)d] \cdot \exp\left(-\frac{j\pi}{2}\right), \quad (7)$$

sau

$$A = A_0 \cdot \exp\left(-\frac{j\pi}{2}\right) [r_1 + (1 - r_1) r_2 (1 - r_3) \cdot \exp[-2(\alpha + j\beta)d]]. \quad (8)$$

Analog, obținem

$$A^* = A_0 \cdot \exp\left(+\frac{j\pi}{2}\right) [r_1 + (1 - r_1) r_2 (1 - r_3) \cdot \exp[-2(\alpha - j\beta)d]]. \quad (9)$$

Prin urmare, intensitatea fasciculului reflectat

$$I = A \cdot A^* = A_0^2 [A + B \exp[-2(\alpha + j\beta)d]] \cdot [A + B \exp[-2(\alpha - j\beta)d]], \quad (10)$$

unde $A = r_1$ și $B = (1 - r_1) r_2 (1 - r_3)$. Deschidem parantezele pătrate ale relației (10) și obținem:

$$I = A_0^2 [A^2 + AB \exp(-2(\alpha + j\beta)d) + AB \exp(-2(\alpha - j\beta)d) + B^2 \exp[-4\alpha d]]. \quad (11)$$

sau

$$I = I_0 [A^2 + 2AB \cos(2\beta d) \exp(-2\alpha d) + B^2 \exp[-4\alpha d]]. \quad (12)$$

Folosind alte notații putem scrie

$$I = I_1 + I_2 \exp(-2\alpha d) + I_3 \exp(-4\alpha d), \quad (13)$$

unde $I_1 = I_0 A^2 = I_0 r_1^2$, $I_2 = 2AB I_0 \cos(2\beta d) = 2I_0 r_1 (1 - r_1) r_2 (1 - r_3) \cos(2\beta d)$, iar $I_3 = I_0 B^2 = I_0 (1 - r_1)^2 r_2^2 (1 - r_3)^2$.

Pentru straturile subțiri, de grosime comparabilă cu lungimea de undă, termenul $\cos(2\beta d)$ poate fi considerat a fi constant și egal cu unitatea, deoarece pentru straturile subțiri termenul $\beta d = \left(\frac{2\pi}{\lambda}\right) d$ este întotdeauna un multiplu lui π , și astfel $\cos(2\beta d) = 1$. Rezultă că I_2 este un termen constant. Datorită coeficientul de absorbție destul de mare, al treilea termen din ecuația (13) poate fi neglijat comparativ cu al doilea termen, și obținem

$$I = I_1 + I_2 \exp(-2\alpha d), \quad (14)$$

unde termenul I_1 reprezintă reflexia de la suprafața exterioară a stratului subțire, iar $I_2 \exp(-2\alpha d)$ – reflexia de la suprafața interioară a stratului subțire. Astfel,

$$I_1 = I_{min}. \quad (15)$$

Substituim relația (15) în (14) și putem scrie

$$I = I_{min} + I_2 \exp(-2\alpha d) \Rightarrow I - I_{min} = I_2 \exp(-2\alpha d). \quad (16)$$

Logaritmăm relația (16)

$$\ln(I - I_{min}) = \ln(I_2) - 2\alpha d \quad (17)$$

Pentru a determina termenul $\ln(I_2)$ vom considera o regiune unde $\alpha = 0$, pentru care $I = I_{max}$. Rezultă că

$$\ln(I_{max} - I_{min}) = \ln(I_2), \quad (18)$$

și substituind relația (18) în (17), obținem

$$2\alpha d = \ln\left(\frac{I_{max} - I_{min}}{I - I_{min}}\right). \quad (19)$$

Ținând cont că coeficientul de reflexie $R = I / I_0$, obținem

$$2\alpha d = \ln\left(\frac{R_{max} - R_{min}}{R - R_{min}}\right) \quad (20)$$

unde R_{max} și R_{min} sunt valorile maxime și minime în spectrul de reflexie.

Pentru materialele cu bandă interzisă directă putem scrie relația lui Tauc [1-2]:

$$\alpha h\nu = A(h\nu - E_g)^{1/2}, \quad (21)$$

unde A este o constantă care este diferită pentru diferite tranziții. Din relația (20) deducem că există o proporționalitate directă între termenul $\ln[(R_{max} - R_{min})/(R - R_{min})]$ și α . Dacă construim graficul dependenței $(\alpha h\nu)^2 = f(h\nu)$ obținem o linie dreaptă. Extrapolând această dreaptă pentru $(\alpha h\nu)^2 = 0$ putem determina lărgimea benzii interzise E_g .

În mod similar se poate construi graficul dependenței

$$\left[h\nu \cdot \ln \left(\frac{R_{max} - R_{min}}{R - R_{min}} \right) \right]^2 = f(h\nu), \quad (22)$$

și pentru valoare nulă a ordonatei $\left[h\nu \cdot \ln \left(\frac{R_{max} - R_{min}}{R - R_{min}} \right) \right]^2 \Rightarrow 0$, intersecția dreptei de extrapolare cu ordonata ne indică lărgimea benzii interzise E_g .

III. Detalii experimentale. Rezultate experimentale. Analiză

Spectrele de reflexie ale straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x} au fost obținute în domeniul spectral 330-1100 nm, utilizând spectrofotometrul de tip HITACHI U-3400.

În Fig. 1 și 2 sunt reprezentate spectrul de transmisie, și respectiv, spectrul de reflexie ale straturilor subțiri de $ZnS_{0,5}Se_{0,5}$. Observăm că în domeniul lungimilor de undă 380-1080nm reflexia în straturile respective nu depășește 0,5%, transmisia este cuprinsă între 75-100%. Aceasta ne vorbește de faptul că straturile sunt transparente, iar absorbția undelor electromagnetice în straturile respective este destul de mică.

De asemenea, se constată că maximele de transmisie coincid cu minimele de reflexie, fapt ce demonstrează prezența fenomenului de interferență în straturile respective.

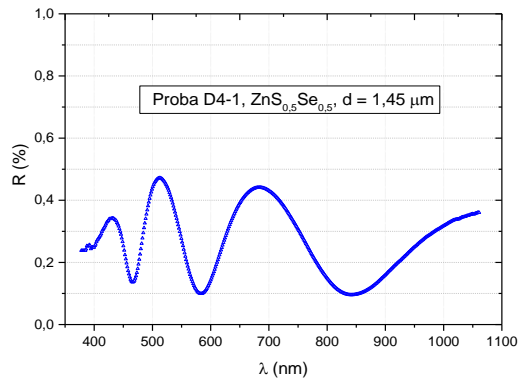


Fig. 1. Spectrul de reflexie a straturilor subțiri de $ZnS_{0,5}Se_{0,5}$

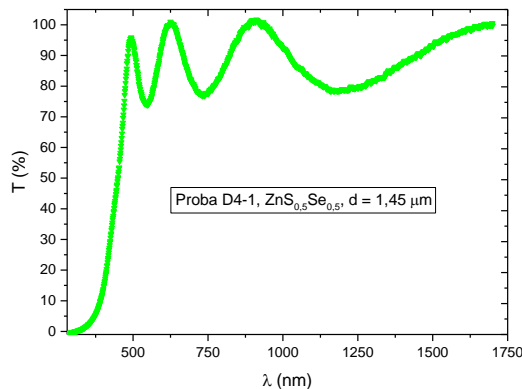


Fig. 2. Spectrul de transmisie a straturilor subțiri de $ZnS_{0,5}Se_{0,5}$

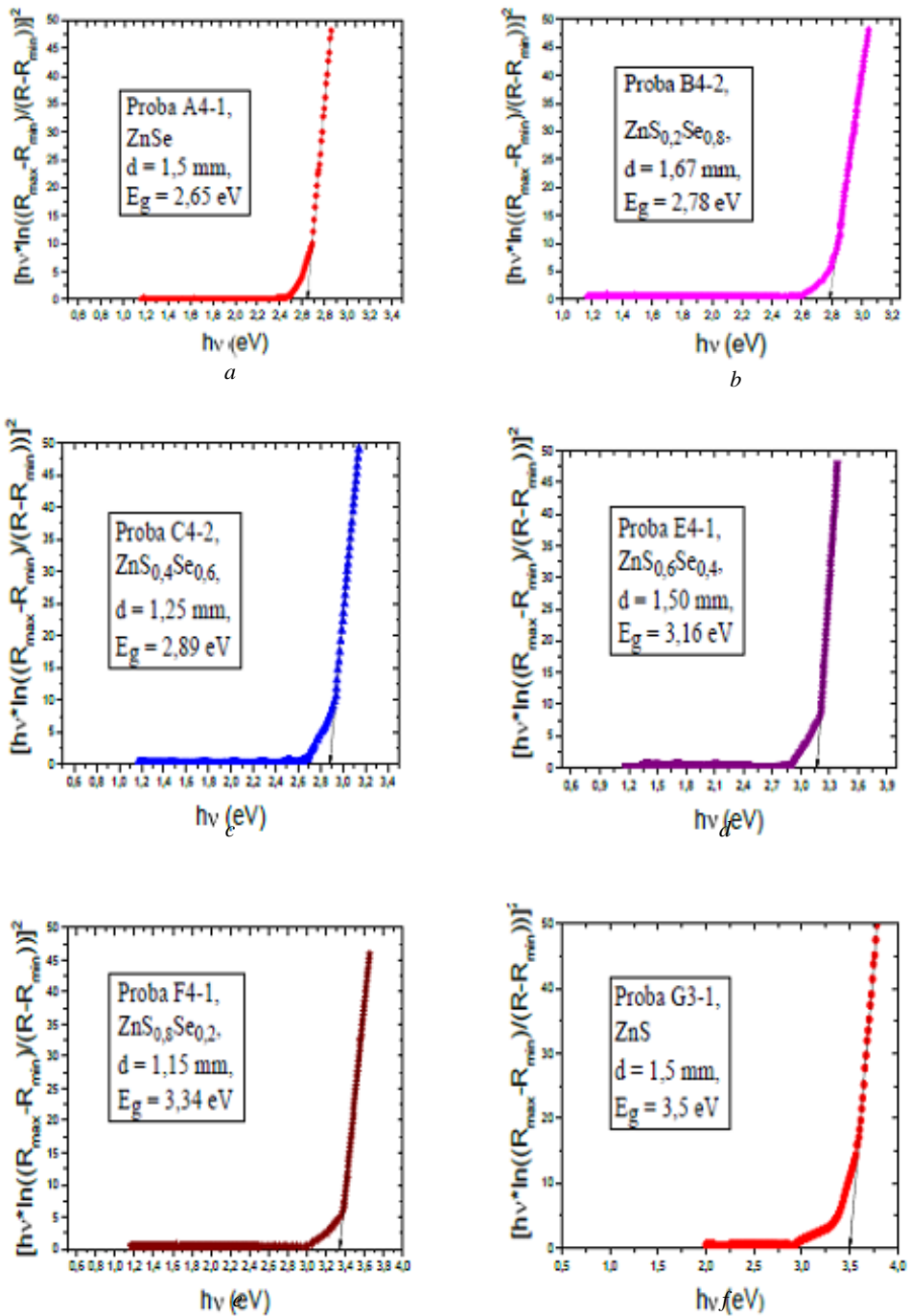


Fig. 3. Evoluția lărgimii benzii interzise E_g funcție de x pentru straturile subțiri de ZnS_xSe_{1-x}

În Fig. 3 a, b, c, d, e, f sunt reprezentate dependențele de tip $\left[hv \cdot \ln \left(\frac{R_{max} - R_{min}}{R - R_{min}} \right) \right]^2 = f(hv)$ pentru șase straturi de tip ZnS_xSe_{1-x} . Folosind metoda descrisă anterior, s-au obținut valorile lărgimii benzii interzise cuprinse între 2,65 eV și 3,50 eV. Pentru comparație în Tabelul 1 sunt prezentate valorile E_g determinată din spectrele de reflexie, din spectrele de absorbție și teoretice. Observăm că aceste valori sunt în bună concordanță.

Tabel 1. Compararea valorilor teoretice și experimentale ale E_g

Tipul semiconductor.	Lărgimea benzii interzise, E_g		
	Teoretică	Deteminată din spectrele de absorbție	Deteminată din spectrele de reflexie
ZnSe	2,7	2,68	2,65
ZnS _{0,2} Se _{0,8}		2,77	2,78
ZnS _{0,4} Se _{0,6}		2,88	2,89
ZnS _{0,5} Se _{0,5}		3,05	3,06
ZnS _{0,6} Se _{0,4}		3,14	3,16
ZnS _{0,8} Se _{0,2}		3,32	3,34
ZnS	3,5	3,50	3,50

IV. Concluzii

Lucrarea respectivă descrie rezultatele obținute la studiul spectrelor de reflexie ale straturilor subțiri de ZnS_xSe_{1-x}. S-a constatat că reflexia straturilor respective în domeniul lungimilor de undă 350-1150 nm nu depășește 1%.

Analizând evoluția lărgimii benzii interzise a ZnS_xSe_{1-x}, determinată din spectrele de reflexie, observăm că valorile E_g cresc odată cu creșterea parametrului x . Rezultatele obținute ne demonstrează marele avantaj oferit de metoda respectivă de calcul. Aceasta este o metodă mai simplă față de alte metode, cu mai puține calcule.

Bibliografie:

1. POP, I., CRIȘAN, M., *Calculul benzilor de energie în corpul solid*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1994.
2. KUMAR, V., SHARMA, S. Kr., SHARMA, T. P., SINGH, V., *Band gap determination in thick films from reflectance measurements*, Optical Materials 12 (1999), p. 115-119.
3. SONG J.H., SIM E.D., BAEK K.S., CHANG S.K., *Optical properties of ZnS_xSe_{1-x} random and ordered alloys grown by metalorganic atomic layer epitaxy*, Journal of Crystal Growth V 214-215 (2000), p. 460-464.
4. AMBRICO, M., PERNA G., SMALDONE D., SPEZZACATENA C., STAGNO V. and CAPOZZI, V., *Structural and optical parameters of ZnS_xSe_{1-x} films deposited on quartz substrates by laser ablation*, Semicond. Sci. Technol. 13 (1998), p. 1446-1455.
5. SPÂNULESCU, I., *Fizica straturilor subțiri și aplicațiile acestora*, București, Editura Științifică, 1975.

CONCEPTUL BESPALKO REFERITOR LA EVALUAREA CUNOȘTIINȚELOR

Emil FOTESCU, dr., conf. univ.,

Lilia GUȚALOV, dr.,

Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: *The article presents theoretical approaches to concepts of didactic evaluation based on tests. The information refers to taxonomy of learning levels elaborated by B.S. Bloom and V.P. Bepalko.*

Key-words: *learning levels, items, recognition, reproduction, application, creation.*

Actualmente, trecerea de la învățămîntul de tip informativ-reproductiv la învățămînt aplicativ-formativ este destul de complexă și dificilă. Astăzi asistăm la înnoirea conceptelor ce țin de învățămînt, inclusiv a conceptelor ce se referă la evaluare. În condițiile de tranziție de la învățămîntul informativ-reproductiv la învățămîntul aplicativ-formativ au loc abordări din diferite puncte de vedere a conceptelor, noțiunilor psiho-pedagogice de bază ce țin de evaluarea elevilor în procesul de dobîndire a competențelor.

Printre cele mai frecvente concepte referitor la nivelele de însușire a cunoștințelor întîlnite în literatura de specialitate este conceptul psihologului american B. S. Bloom (1956), reflectat în taxonomia ce-i poartă numele, după cum urmează:

- cunoaștere;
- înțelegere;
- aplicare;
- analiză;

- sinteză;
- evaluare.

Nivelul *cunoaștere* reflectă priceperea elevului/studentului de a răspunde la întrebări ce țin de materia de studiu însușită; nivelul, în principiu, se referă la reamintirea cunoștințelor acumulate în prealabil prin memorare.

Nivelul *înțelegere* reflectă priceperea de a reformula informația inițială; nivelul se referă la cazul când elevul/studentul demonstrează că a depășit repetarea automată (bazată pe memorare); elevul/studentul posedă îndemnări de a reflecta materia de studiu însușită prin noi formulări cu cuvinte proprii ce diferă de formulările prezentate de pedagogi, autori de manuale etc.

Nivelul *aplicare* reflectă priceperea de a rezolva probleme; nivelul se referă la îndemnarea elevului/studentului de a utiliza cunoștințele proprii formate anterior în situații concrete.

Nivelul *analiză* reflectă priceperea de a determina legăturile și relațiile; nivelul se referă la îndemnarea elevului/studentului de a evidenția componentele unui „tot” întreg în scopul explicării structurii lui.

Nivelul *sinteză* reflectă priceperea de a crea întregul din componente; nivelul se referă la îndemnarea elevului/studentului de a forma un tot întreg din anumite componente în scopul explicării funcționării lui.

Nivelul *evaluare* se referă la îndemnarea elevului/studentului de a formula opiniile proprii referitor la valoarea unei idei, ipoteze, lucrări etc.

Comentînd ierarhizarea nivelelor de însușire reflectată în taxonomia lui B. S. Bloom, profesorul V. P. Bospalko menționează că ierarhizarea se bazează pe ipoteze ce se referă la procese psihice foarte complicate, dificile din punct de vedere al măsurării nivelelor de însușire. Menționînd valoarea taxonomiei lui B.S. Bloom, autorul atenționează totuși că înțelegerea se situează înaintea cunoașterii, iar activitățile ce țin de *aplicare* nu pot derula cu avans față de *analiză* și *sinteză*, deoarece analiza și sinteza prezintă instrumentele aplicării (Беспалько 2008: 78). Ținînd cont de activitățile psihice, V. P. Bospalko menționează că nivelele de însușire pot fi clasificate și în baza activității de învățare

Conceptul Bospalko referitor la evaluare se bazează pe noțiunea de *acțiune asupra unui obiect*; prin obiect se subînțelege acel „ceva” asupra căruia este orientată acțiunea elevului/studentului (fie acțiune psihomotorie: de exemplu, elevul/studentul demontează generatorul electric; fie acțiune pur intelectuală: de exemplu, elevul/studentul inventează modelul generatorului electric acționat de vînt). Din acest punct de vedere autorul distinge activități de tipul *reproductiv* și *productiv*. Activitățile de tip reproductiv presupun reproducerea a ceva cunoscut; pe parcursul reproducerii nu se creează subiectiv ceva nou. Activitățile de tip productiv, spre deosebire de cele reproductive, se soldează cu făurirea a ceva nou (pentru elev/student), cu crearea unei informații noi subiective. Conform acestor activități autorul în diverse lucrări (1, 2, 3) evidențiază patru nivele de însușire:

- nivelul I (numit *recunoaștere*),
- nivelul II (*reproducere*),
- nivelul III (*aplicare*),
- nivelul IV (*creație*).

Activitățile la nivelul I (recunoaștere) se caracterizează prin aceea că elevul (studentul) poate să demonstreze de sine stătător cunoașterea materiei de studiu învățată numai în cazul percepției semnelor exterioare ale fenomenelor, obiectelor tehnice studiate. De exemplu, elevul/studentul poate explica construcția mecanismului bielă-manivelă numai în cazul când el vede modelul mecanismului sau desenul mecanismului, sau piesele mecanismului, sau toate luate împreună. Activitățile cognitive ale elevilor/studentilor la nivelul I se bazează pe memorare. Adeseori activitățile la acest nivel se reduc, cu regret, la învățare pe de rost.

Nivelul II (reproducere) se consideră atins dacă elevul/studentul poate să adeverească cunoașterea materiei de studiu, să reproducă în situații tipice informația despre cele învățate în lipsa semnelor exterioare ale celor studiate. De exemplu, elevul/studentul poate explica principiul de funcționare a mecanismului bielă-manivelă fără a utiliza materiale ilustrative (modelul, desenul, piesele mecanismului).

Nivelul III (aplicare) se caracterizează prin activități de combinare a cunoștințelor acumulate de către elev/student pentru rezolvarea problemelor apărute în situații atipice. De exemplu,

elevul/studentul poate determina cauza nefuncționării demarorului electric la pornirea motorului automobilului. La rezolvarea problemelor atipice elevul/studentul utilizează în practică cunoștințele acumulate, dobândește de sine stătător informație subiectivă nouă din diferite surse necesară pentru rezolvarea problemei apărute, efectuează diverse operații intelectuale și psihomotorie. Efectuând activități de acest gen, elevul/studentul dă dovadă de competență în domeniul tehnic.

Nivelul IV (creație) se consideră atins dacă elevul/studentul e capabil să rezolve probleme apărute în situații neprevăzute; acest nivel în domeniul tehnicii se referă la raționalizări, invenții. La acest nivel se creează informație subiectivă nouă.

Nivelele de însușire sînt prezentate în ordine ierarhică ce reprezintă înaintarea (dezvoltarea) elevului/studentului în procesul de învățămînt prin „scara măiestriei” (Беспалько 2008: 99).

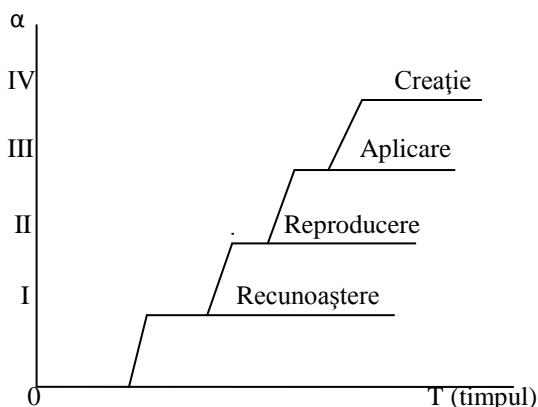


Fig. 1. Scara măiestriei

Conceptul Bespalko conține următoarele precizări:

- prin test (T) se subînțelege setul de însărcinări, numite și itemi (Î) și etalonul (E) cu care se compară răspunsul elevului/studentului. Definiția expusă poate fi reprezentată în următoarea formă:

$$T = \hat{I} + E \quad (1)$$

- calitatea însușirii se exprimă prin coeficientul de însușire $K\alpha$ care se determină utilizînd formula:

$$K\alpha = a/p \quad (2)$$

unde: p – numărul total de operații esențiale ce trebuie să fie efectuate corect de elev/student pentru rezolvarea deplină a problemei reflectate în însărcinare; a – numărul de operații

esențiale care au fost efectuate corect de elev/student pe parcursul rezolvării problemei;

- nivelul de însușire este atins dacă $K\alpha \geq 0,7$;
- setul de însărcinări (itemi) de același nivel se numește *baterie de însărcinări (itemi)*;
- pentru asigurarea veridicității evaluării didactice fiecare baterie de însărcinări (itemi) trebuie să prevadă efectuarea a 30-40 operații esențiale;
- răspunsurile elevilor/studentilor se apreciază utilizînd tabelul nr. 1 (Беспалько 1977: 205).

Tabelul nr. 1. Determinarea punctelor conform nivelelor și parametrilor de însușire

Nivel de însușire	Parametrii de însușire după $K_{I,IV}$	Numărul de puncte
I (recunoaștere)	$K_I < 0,7$	0
	$0,7 \leq K_I < 0,8$	1
	$0,8 \leq K_I < 0,9$	2
	$0,9 \leq K_I \leq 1$	3
II (reproducere)	$K_{II} < 0,7$	0
	$0,7 \leq K_{II} < 0,8$	4
	$0,8 \leq K_{II} < 0,9$	5
	$0,9 \leq K_{II} \leq 1$	6
III (aplicare)	$K_{III} < 0,7$	0
	$0,7 \leq K_{III} < 0,8$	7
	$0,8 \leq K_{III} < 0,9$	8
	$0,9 \leq K_{III} \leq 1$	9
IV (creație)	$K_{IV} < 0,7$	0
	$0,7 \leq K_{IV} < 0,8$	10
	$0,8 \leq K_{IV} < 0,9$	11
	$0,9 \leq K_{IV} \leq 1$	12

În continuare, prezentăm exemple de itemi elaborați în baza conceptului Bespalko care se referă la discipline de studiu cu caracter tehnic studiate în universități, școli profesionale (Automobil și reguli de circulație rutieră, Reparația automobilelor), capitolul „Construcția și funcționarea motoarelor cu ardere internă”.

Item nr. 1 (nivel *recunoaștere*).

Utilizând figura prezentată, enumerați piesele mecanismului bielă-manivelă prin care se transmite mișcarea de la piston la volant în timpul funcționării motorului în ordinea ce corespunde direcției transmiterii mișcării

Etalon:

- a) bolt,
- b) bielă,
- c) arbore cotit.

P=3.

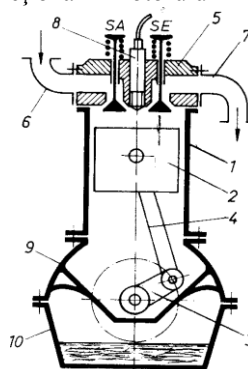


Fig. 2. Schema principală a MAI monocilindric în 4 timpi

Itemul conține semne exterioare ale mecanismului bielă-manivelă prezentate în figură, se referă la construcția și principiul de funcționare a mecanismului.

Item nr. 2 (nivel *reproducere*)

Numiți componentele mecanismului bielă-manivelă prin care se transmite energia gazelor la ambreiaj pe parcursul timpului „cură de lucru”. Enumerați componentele în ordinea ce corespunde direcției transmiterii mișcării.

Etalon:

- a) piston;
- b) bolt;
- c) bielă;
- d) arbore cotit;
- e) volant.

P=5

Itemul nu conține semne exterioare ale mecanismului bielă-manivelă, se referă la construcția și principiul de funcționare a mecanismului.

Item nr. 3 (nivel *aplicare*)

Enumerați opt operații ce trebuie efectuate la înlocuirea segmentilor de compresie uzați ale mecanismului bielă-manivelă.

Etalon:

- a) desprinderea băii de ulei de la carter;
- b) scoaterea de pe motor a capacului;
- c) scoaterea de pe motor a chiulasei;
- d) scoaterea de pe motor a garniturii de etanșare;
- e) detașarea bieiei de la arborele cotit;
- f) scoaterea bieiei în ansamblu cu pistonul;
- g) verificarea stării tehnice a segmentilor de compresie;
- h) înlocuirea segmentilor uzați.

P=8.

Itemul se referă la situații de exploatare a motorului cu ardere internă; itemul îl pune pe elev/student în situația de aplicare a cunoștințelor în situații atipice (imaginarea construcției și principiului de funcționare a mecanismului bielă-manivelă, efectuarea imaginată a operațiilor de demontare și înlocuire a pieselor).

Evaluarea didactică se efectuează în modul următor:

- elevul/studentul face cunoștință cu conținutul însărcinării (itemului) propuse și îndeplinește sarcina didactică;
- elevul/studentul prezintă profesorului răspunsurile;
- profesorul:
 - a) sumează „p” și „a” pentru fiecare nivel de însușire;

- b) determină valoarea lui $K\alpha$ pentru fiecare nivel de însușire;
- c) utilizând tabelul nr. 1 fixează numărul de puncte acumulat de elev/student la nivelul de însușire respectiv;
- d) sumează punctele obținute la toate nivelele de însușire;
- e) determină nota obținută de elev/student utilizând baremul de notare.

Concluzii

Conceptul Bepalko referitor la evaluarea cunoștințelor poate fi aplicat la diferite discipline de studiu cu caracter tehnic.

Tehnologia evaluării reflectată în concept poate fi aplicată cu succes în practica pedagogică cu condiția ca evaluatorul să posede însărcinări (itemi) la diferite nivele de însușire.

Bibliografie:

1. Беспалько, В. П. *Природообразная педагогика*. Москва, Народное образование, 2008.
2. Беспалько, В. П. *Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем*. Воронеж, Изд-во Воронеж. Ун-та, 1977.
3. Беспалько, В. П. *Программированное обучение. Дидактические основы*. Москва, 1970.

DEZVOLTAREA UMANĂ – BAZA PROCESULUI CREȘTERII ECONOMICE

Lilia DUMBRAVANU, *lector universitar,*
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: *Sustainable development is a new direction of development that supports long-term human progress throughout the world. The sustainable development subsumes and correlates the following elements: expansion, growth, progress, development and underdevelopment with dual purpose, economic and human development. From the perspective of human development, the opportunities of people to choose extend in three critical areas: lifetime, level of education and access to economic resources necessary for a decent living. Human development is both a process and a final result. The essential difference between the concept of economic growth and the human development is that the first focuses exclusively on the expansion of one possibility – to obtain revenues, while the second involves the consolidation of all possibilities – economic, social, cultural or political. Even though this link has been established, it may disappear gradually, especially if management policy is not consequent or appropriate of human development goals.*

We should not ignore that the definition of human development concept goes beyond the revenue per head, the human resource development and the basic needs as a measure of human progress and this year it is required to submit evaluation of the following factors: inequality and human development, social justice, international development assistance and international trade that can unlock the potential of human development.

Key-words: *sustainable development, human progress, expansion, economic growth, developing country.*

Originea adevăratei inegalități dintre oameni nu este politică, ci economică.
(Jean-Jaques Rousseau)

Pentru a diminua diversele contraste și pentru a asigura o dezvoltare globală echilibrată, de-a lungul timpului au fost elaborate o serie de strategii și concepte care pun accentul pe procesul creșterii economice, proces considerat ca fiind bază a progresului în toate domeniile.

În vederea obținerii unor informații, care ar permite relevarea mai profundă a problematicii studiate, au fost utilizate metodele de investigare precum observarea, culegerea, analiza, sinteza.

Importanța teoretică și valorificarea subiectului constă în obținerea și aprofundarea cunoștințelor teoretice privind dezvoltarea umană – creștere economică.

Dacă modelele tradiționale de creștere economică erau orientate spre dezvoltarea și amplificarea avuției create, astfel încât să fie asigurate premisele pentru creșterea nivelului de trai sau, altfel spus, aveau o orientare predominant cantitativă, noile abordări ale creșterii trebuie să fie predominant calitative, ceea ce înseamnă că procesul de creștere trebuie să deservească predominant dimensiunile umane, sociale și cele referitoare la mediul înconjurător. Dezvoltarea trebuie să conducă la îmbunătățirea calității vieții oamenilor și la extinderea abilităților lor de a-și modela propriul viitor. Pornindu-se de la aceste considerente, a fost definit conceptul de „dezvoltare umană” în primul Raport mondial asupra dezvoltării umane elaborat și publicat în 1990 de către Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD).

Dezvoltarea durabilă reprezintă o nouă cale de dezvoltare care susține progresul uman nu numai în câteva locuri și pentru câțiva ani, ci pentru populația întregii planete și într-un viitor îndelungat.

Dezvoltarea durabilă subsumează și pune în corelație următoarele elemente: expansiunea, creșterea, progresul, dezvoltarea și subdezvoltarea, cu dublă finalitate, dezvoltarea economică și dezvoltarea umană.

Ca dezvoltare umană, acest proces sustenabil reliefează, în primul rând, că dezvoltarea este realizată pentru oameni și implică participarea acestora la obținerea rezultatelor economice și la distribuirea echitabilă a veniturilor. Venitul semnifică accesul individual la resursele necesare pentru a-și asigura un nivel de viață convenabil; el garantează satisfacerea trebuințelor personale decente, un consum normal de bunuri și servicii, precum și mobilitatea socială a individului.

Cea de-a doua trăsătură a dezvoltării umane relevă că dezvoltarea economico-socială se realizează prin oameni și, de aceea, trebuie creat și perfecționat potențialul uman pe baza investițiilor în om, respectiv în domeniul învățămîntului, al educației și culturii, al formării profesionale și al sănătății.

Nivelul de educație reflectă capacitatea indivizilor de a dobîndi cunoștințe, de a comunica și participa la viața socială, a comunității din care fac parte.

Cunoașterea devine cel mai important factor de a crea avuția omului, dar și cel mai eficient mijloc pentru a realiza compatibilitatea între mediul creat de om și mediul natural.

Această resursă de a crea avuția – cunoașterea – poate fi folosită concomitent de oricine o deține și este accesibilă și celor slabi și săraci, nu numai celor puternici.

Repartizarea echitabilă a veniturilor și investițiilor în om creează cadrul material și socio-cultural al speranței de viață a oamenilor. Astfel, longevitatea sau capacitatea individului de a duce o viață lungă și sănătoasă constituie cea de-a treia trăsătură fundamentală a dezvoltării umane.

„Dezvoltarea prin oameni și pentru oameni pune în evidență cea de-a patra dimensiune a dezvoltării umane: participarea cu șansele pe care le au la crearea bunăstării personale și implicit naționale.

Oamenii sînt instrumentele și beneficiarii, dar și victimele tuturor activităților de dezvoltare. Implicarea lor activă în procesul de dezvoltare este cheia succesului. Mai mult, dacă nu ne gîndim permanent la îmbunătățirea vieții oamenilor, programele de mediu vor eșua cu certitudine.

Săracii, în general, sînt cel mai puternic afectați de degradarea mediului și cel mai slab dotați pentru a se proteja, dar totodată ei sînt cei care produc cele mai mari pagube fie din cauza necesităților lor pe termen scurt, fie din cauza ignoranței sau lipsei de resurse.

De aceea, este foarte important să-i implicăm pe cei săraci și pe cei marginalizați în derularea procesului de dezvoltare, permițîndu-le astfel să-și satisfacă propriile nevoi prin intermediul eforturilor productive proprii.” (Bunea 2005-2006, p. 83-84)

Astfel, putem deduce că dezvoltarea umană poate fi definită drept un proces de extindere a posibilităților oamenilor de a alege. În fiecare zi oamenii fac numeroase alegeri în domeniile economic, social și politic. Dacă ei se află în centrul politicilor de dezvoltare, atunci aceste eforturi urmează a fi adaptate la lărgirea posibilităților de alege.

Din perspectiva dezvoltării umane, posibilitățile oamenilor de a alege se extind în trei domenii critice: durata vieții, nivelul de educație și accesul la resursele economice necesare pentru un trai decent. Dezvoltarea umană este atît un proces, cît și un rezultat final.

Indiscutabil, cadrul fundamental al dezvoltării umane este foarte larg.

Conceptul dezvoltării umane este legat într-un mod compatibil și complementar de drepturile omului. Dacă dezvoltarea umană vizează extinderea posibilităților și libertăților de care beneficiază membrii unei comunități, atunci drepturile omului reprezintă un demers de perfecționare a structurilor sociale ce facilitează sau asigură aceste posibilități și libertăți.

Alte domenii de alegere, cărora oamenii, de asemenea, le atribuie o valoare înaltă, constituie participarea la viața socială, securitatea, guvernarea responsabilă și durabilitatea.

Din punctul de vedere al dezvoltării umane, toate acestea sînt necesare pentru asigurarea productivității și creativității, a respectului față de sine și a sentimentului de apartenență la o comunitate.

În ultimă instanță, dezvoltarea umană este dezvoltarea oamenilor, pentru oameni și prin oameni.

Deosebirea esențială dintre conceptul de creștere economică și cel de dezvoltare umană constă în faptul că primul se concentrează în exclusivitate asupra extinderii unei singure posibilități – cea de a obține venituri, pe cînd cel de al doilea presupune consolidarea tuturor posibilităților – fie economice, sociale, culturale sau politice.

Din punctul de vedere al conceptului dezvoltării umane, venitul este un mijloc pentru dezvoltarea umană, dar nu și unicul. Folosind diverse metode, beneficiile venitului trebuie utilizate pentru a cuprinde multiplele aspecte ale dezvoltării. Prin urmare, creșterea economică este o condiție necesară, dar nu și suficientă, pentru dezvoltarea umană.

Pentru dezvoltarea umană contează, în primul rând, nu cantitatea, ci calitatea creșterii economice. Deseori guvernele, în special ale țărilor în tranziție, nu consideră ameliorarea calității creșterii economice și extinderea posibilităților oamenilor de a alege drept probleme importante. De obicei, ele sînt preocupate de alte aspecte ale procesului de tranziție, cum ar fi stabilizarea macroeconomică, executarea bugetului, promovarea politicii externe, marginalizînd importanța, structura și calitatea acesteia și mai ales influența ei asupra dezvoltării umane. Experiența mai multor țări în tranziție din ultimul deceniu arată că nu există o legătură directă între stabilitate, creștere economică și dezvoltare umană.

Însă, chiar dacă această legătură a fost stabilită, ea poate să dispară treptat, îndeosebi în cazul în care gestiunea politicilor strategice nu este consecventă sau adecvată scopurilor dezvoltării umane.

Din aceste motive, dezvoltarea umană trebuie să fie încorporată în dezbaterile privind politicile publice și inclusă în agenda procesului decizional.

Ce nu trebuie să ignorăm este faptul că definirea conceptului de dezvoltare umană merge dincolo de venitul pe cap de locuitor, de dezvoltarea resurselor umane și necesitățile de bază ca măsură a progresului uman, impunîndu-se supunerea către evaluare a următorilor factori: inegalitatea și dezvoltarea umană, justiția socială, asistența internațională pentru dezvoltare și comerțul internațional ce pot debloca potențialul dezvoltării umane.

„În condițiile tranziției spre o economie de piață și în perspectiva integrării în structurile europene, devine esențială posibilitatea exploatării avantajelor competitive, generate de investiția în capitalul uman.

De aici reiese că țările cu venituri reduse trebuie să investească în educație, în formarea profesională, în sănătate, în protecția socială, în cercetarea științifică și tehnologică. Formarea și valorificarea potențialului uman trebuie să determine, în măsură decisivă, concepția și direcția reformelor și a restructurării economiei.

Dezvoltarea economică și socială durabilă are loc, în primul rând, atunci cînd sînt implicați oameni bine pregătiți. De aceea, este necesară o politică globală, care să reconsidere rolul capitalului uman în ansamblul reformelor. În această politică dezvoltarea umană trebuie să devină o prioritate națională” (Plugaru 2008: 27).

„În aceste condiții, Guvernul Republicii Moldova conform programului de activitate „Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare” 2009-2013, își asumă responsabilitatea să asigure crearea mecanismelor eficiente care ar garanta independența justiției și respectarea drepturilor omului. Guvernul vede în organizațiile societății civile un partener în procesul de europenizare a țării” (Programul de activitate al Guvernului Republicii Moldova, 2009).

În final, putem deduce că orice proces de dezvoltare trebuie să aibă o finalitate umană, altfel este sortit eșecului.

Bibliografie:

1. Carmen Bunea, *Managementul dezvoltării umane durabile și indicatorii determinanți*. Academia de Studii Economice din București, Management & Marketing, 2005-2006.
2. Plugaru Lilia, *Capitalul uman în contextul transformărilor sociale (în baza materialelor din Republica Moldova)*. Autoreferat la teza de doctor în științe sociologice. Centrul Editorial al U.A.S.M., or. Chișinău, 2008. 35 pag.
3. Programul de activitate al Guvernului Republicii Moldova „Integrarea Europeană: Libertate, Democrație, Bunăstare” 2009-2013. Chișinău, 2009.

IMPORTANȚA ȘI MODUL DE EVALUARE A ACTIVITĂȚII FINANCIARE A ÎNTRINDERII

Doina VORNICES-BOIARSCHI, laborant superior,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Summary: Every company aims to achieve financial performance, maximization of market value. Financial performance can be achieved by an efficient activity, regarding cash operations, mediation

forming and use of capital, getting, distribution and use of profits. All these activities compose financial function. Financial activity represents all the activities ensuring optimal development of the financial function. Evaluation of financial activity is based on analysis of three aspects, namely: liquidity and solvency analysis, profitability analysis, stability and financial balance analysis.

Key-words: financial function, financial activity, money, evaluation of financial activity, financial stability, profitability, liquidity.

Firma se manifestă în structurile pieței în concordanță cu interesele colectivității de persoane pe care o grupează. Aceste interese sunt legate de supraviețuirea firmei în structurile pieței, de consolidarea situației financiare a proprietarilor săi, de satisfacerea într-o proporție mereu crescândă a cererii consumatorilor pentru utilitățile sale.

Unul din obiectivele globale ale activității firmei îl reprezintă și maximizarea valorii de piață, a performanțelor financiare. Suportul necesar realizării acestui obiectiv este cel al creșterii profitabilității și competitivității pe piață. Asigurarea profitabilității și competitivității pe piață poate fi realizată prin intermediul unei activități financiare eficiente.

Activitatea financiară a firmei cuprinde ansamblul raporturilor de asigurare și repartizare a resurselor bănești necesare desfășurării continue și eficiente a activităților, precum și a celor de analiză și control a rezultatelor obținute. La nivelul întreprinderilor, o parte însemnată a operațiunilor bănești au un caracter specific, mijlocind formarea și utilizarea capitalului, obținerea, repartizarea și folosirea profitului. Asemenea raporturi formează conținutul funcției financiare a firmei. Cu alte cuvinte, această activitate se concentrează pe fluxurile financiare și gestiunea acestora (Dragota 2003: 102).

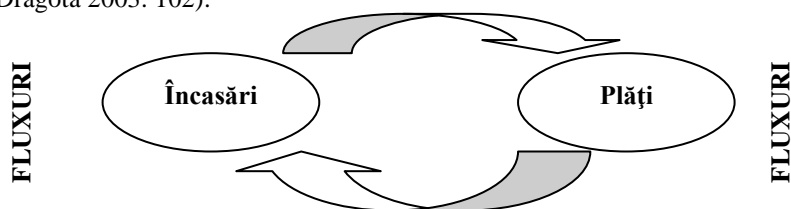


Figura 1. Sfera de cuprindere a activității financiare

Variatatea relațiilor generate de necesitatea procurării fondurilor bănești necesare desfășurării normale a activității economice sunt asemănătoare cu cele prin care se realizează legăturile dintre fondurile centralizate de mijloace bănești ale statului și finanțele firmei.

Activitatea financiară constă într-un ansamblu de acte fizice, intelectuale și morale, îndeplinite în mod conștient, în scopul asigurării desfășurării optime a funcției financiare. Acesta presupune că, pe lângă deciziile și operațiunile propriu-zise ale funcției financiare, care dau conținut managementului financiar, să existe și alte acte sau fapte privind organizarea și conducerea acestui tip de activități: asigurarea consumurilor materiale și energetice pe care ea le implică, dotarea cu echipamente adecvate, recrutarea și perfecționarea profesională a forței de muncă din acest domeniu, implementarea de sisteme informaționale etc. Altfel spus, prin intermediul activității financiare se urmărește realizarea procedurilor financiare, respectiv totalitatea formelor și actelor îndeplinite de organul de lucru specializat al întreprinderii – compartimentul financiar – pe parcursul exercitării atribuțiilor sale.

Organizarea și desfășurarea corectă a activității financiare într-o firmă trebuie să îndeplinească acel rol de factor de echilibru, având ca scop temperarea solicitărilor exagerate ale consumului, concomitent cu rolul de a stimula sporirea producției, a productivității, creșterea veniturilor unitare și totale și, evident, creșterea profitului.

Activitatea financiară are scopuri multiple subordonate supraviețuirii firmei, obținerii de profit și creșterii economice. Aceste scopuri pot fi sintetizate în următoarele:

- asigurarea rentabilității;
- creșterea activelor sau a patrimoniului și a cifrei de afaceri;
- asigurarea flexibilității, care permite firmei să se adapteze la condiții dificile sau să sesizeze noi oportunități de profit sau creștere.

Domeniile în care se concretizează organizarea internă a activității financiare pot fi structurate prin prisma a două criterii:

- a) după natura operațiilor ce se efectuează;

b) după caracterul decizional pe care îl implică.

Prin prisma primului criteriu, activitatea financiară cuprinde în structura sa următoarele tipuri de subactivități:

1. activitatea de programare și prognoza financiară;
2. activitatea de decontări (plăți și încasări) privind procurarea și utilizarea fondurilor bănești, obținerea profitului și utilizarea acestuia, inclusiv cele legate de operațiuni cu efecte comerciale;
3. activitatea de analiză financiară;
4. activitatea de control financiar (preventiv și gestionar);
5. activitatea de trezorerie.

Prin prisma celui de-al doilea criteriu al caracterului decizional, activitatea financiară are două componente fundamentale:

1. activitatea de decizie;
2. activitatea de execuție financiară.

În sens larg, scopul final al activității financiare se referă la două aspecte principale:

- echilibrarea ansamblului de fluxuri privind încasările și plățile, adică asigurarea echilibrului financiar;
- rentabilitatea folosirii fondurilor, astfel încât să se asigure atât reconstituirea lor, cât și dezvoltarea firmei (Stancu 2002: 95).

Sintetizând cele expuse mai sus, ajungem la ideea că activitatea financiară cuprinde o serie de activități, cum ar fi:

- asigurarea și gestionarea surselor financiare necesare desfășurării activității întreprinderii;
- repartizarea fondurilor bănești;
- planificarea și execuția financiară;
- previziunea indicatorilor financiari;
- exercitarea controlului financiar;
- desfășurarea unei activități rentabile;
- asigurarea unei structuri optime a patrimoniului.

Pentru a determina cât de eficient se desfășoară activitatea financiară este necesar evaluarea acesteia. În acest scop, se utilizează o serie de metode de evaluare a activității financiare. Evaluarea activității financiare reprezintă un ansamblu de metode, tehnici, procedee care asigură analiza informațiilor, în vederea formulării unor aprecieri referitor la situația economico-financiară a întreprinderii, identificarea cauzelor care au determinat anumite modificări, precum și a rezervelor interne de îmbunătățire a acesteia.

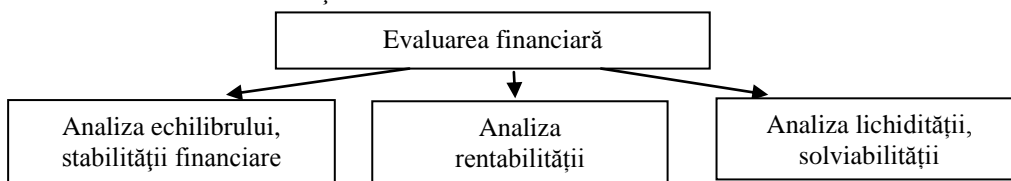


Figura 2. Aspecte ale evaluării financiare

Pentru a defini conceptul de evaluare a activității financiare, mai mulți oameni de știință și-au expus opiniile, astfel, conform unor păreri, evaluarea financiară este definită ca fiind „activitatea de diagnosticare a stării de performanță financiară a întreprinderii. Ea își propune să stabilească punctele tari și slabe ale gestiunii financiare în vederea fundamentării unei noi strategii de menținere și de dezvoltare”. În alte surse găsim o altă definiție a termenului de analiză financiară, astfel încât aceasta este „un instrument de care dispun factorii de decizie pentru a cerceta și evalua o situație din domeniul financiar”.

Evaluarea financiară are ca obiect evaluarea politicii financiare a întreprinderii într-o perioadă precedentă și facilitarea luării deciziilor viitoare. Ea se bazează pe documentele întreprinderii dar utilizează și alte surse de informare. Documentele ce prezintă informația necesară pentru a efectua evaluarea financiară a întreprinderii sunt prezentate în rapoartele financiare.

Pe lângă un studiu detaliat al raportului financiar, evaluarea financiară analizează specificul activității întreprinderii, echipa de conducere, motivarea personalului, succesele și tehnologia aplicată. Rezultatele acestei evaluări au utilizare atât internă, cât și externă.

Există mai multe metode de evaluare a activității financiare, care, la nivel general, se clasifică în două mari categorii: metode cantitative și calitative (Petrescu 2002: 64).

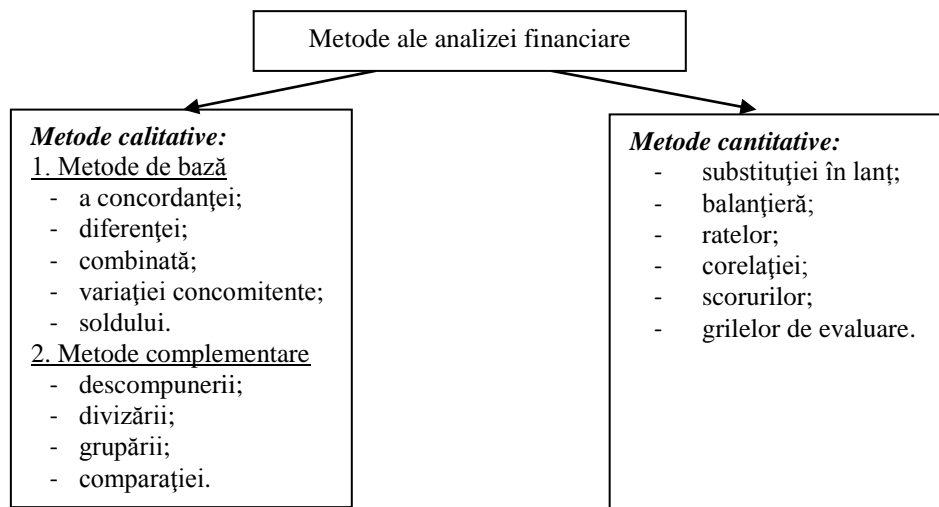
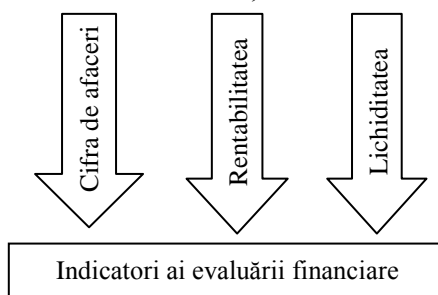


Figura 3. Metode ale analizei financiare

Evaluarea activității financiare se face prin intermediul unor indicatori de măsurare a performanței financiare, cum ar fi: cifra de afaceri, nivelul rentabilității, nivelul lichidității.



Cifra de afaceri reprezintă expresia valorică al vânzărilor efectuate într-o perioadă de timp. Altfel spus, acest indicator cuprinde suma totală a veniturilor din operațiunile comerciale, vânzarea de mărfuri și produse ori prestarea de servicii într-o perioadă de timp determinată.

Rentabilitatea reprezintă un raport între un indicator de rezultate (profit sau pierdere) și un indicator care reflectă resursele consumate sau un stoc (capital propriu, active totale). Rata rentabilității este un indicator care exprimă gradul în care capitalul aduce profit. Din totalitatea indicatorilor economico-financiari, rata rentabilității se plasează printre cei mai relevanți indicatori de eficiență ai activității întreprinderii. În profit și rata rentabilității se reflectă rezultatele activității întreprinderii din toate etapele circuitului economic.

Rata rentabilității, ca indicator de eficiență, poate căpăta forme diverse, după cum se ia în considerare profitul brut sau net la numărător, sau se schimbă baza de raportare care exprimă efortul sau cheltuiala. Diferitele modele utilizate pentru exprimarea ratei rentabilității au putere informativă diferită, reflectând eficiența diferitor laturi a activității întreprinderii. Indicatorii construiți în funcție de capitalul ocupat exprimă interesele investitorilor, în timp ce indicatorii construiți pe resurse consumate exprimă interesele conducătorilor întreprinderii.

Indicatorii de lichiditate măsoară capacitatea societăților de a-și onora obligațiile pe termen scurt, pentru realizarea calculelor fiind utilizate activele circulante (cele mai lichide) și datoriile cu o scadență mai mică de un an. În practică se calculează 3 indicatori ai lichidității, și anume: 1) lichiditatea curentă presupune compararea activelor curente cu datoriile pe termen scurt și arată dacă întreprinderea dispune de active curente suficiente pentru achitarea datoriilor pe termen scurt în suma deplină. Normele admisibile de încadrare a acestui indicator este 2 - 2,5.

$$\text{Lichiditatea curentă} = \frac{\text{Active}_\text{curente}}{\text{Datorii}_\text{pe}_\text{termen}_\text{scurt}} \quad (1)$$

2) lichiditatea intermediară reflectă cota datoriilor pe termen scurt pe care întreprinderea este capabilă să achite prin utilizarea mijloacelor bănești, investițiilor pe termen scurt și creanțelor pe termen scurt. Limitele admise pentru acest indicator sînt 0,7 – 0,8.

$$\text{Lichiditate intermediară} = \frac{\text{Active}_\text{curente} - \text{Stocuri}_\text{de}_\text{marfuri}_\text{și}_\text{materiale}}{\text{Datorii}_\text{pe}_\text{termen}_\text{scurt}} \quad (2)$$

3) lichiditatea absolută caracterizează cota datoriilor pe termen scurt pe care întreprinderea este capabilă să le achite imediat folosind doar mijloacele bănești disponibile la moment. În cadrul lichidității absolute se analizează și se compară cele mai lichide active curente cu datoriile pe termen scurt. Limitele lichidității în care ea se consideră normală sunt 0,2 – 0,25.

$$\text{Lichiditatea absolută} = \frac{\text{Mijloace}_\text{banesti}}{\text{Datorii}_\text{pe}_\text{termen}_\text{scurt}} \quad (3)$$

Importanța evaluării activității financiare a întreprinderii pe baza indicatorilor rezidă din faptul că indicatorii sunt expresia eficienței și performanței activității economico-financiare planificate și/sau realizate (Avare, Ravary, legros, Lemonnier 2002: 131).

Pentru a putea lua decizii manageriale corecte, informația de care se dispune pentru luarea deciziilor trebuie să fie reală și bine organizată. Organizarea informației trebuie să fie logică și poate fi asigurată printr-o evaluare eficientă a stării financiare a întreprinderii. Evaluarea activității financiare pe baza indicatorilor de eficiență reprezintă cheia succesului pentru un management decizional eficient.

Bibliografie:

1. Avare, Ph., Ravary L., Legros G., Lemonnier P. *Gestiune și analiză financiară*, București, Editura Economică, 2002.
2. Dragota, V., Ciobanu A., Obreja L., Dragota M. *Management financiar*, vol. I și II, București, Editura Economică, 2003.
3. Petrescu, S., Mironiuc M. *Analiza economico-financiară: teorie și aplicații*. Iași, Editura Tiparul, 2002.
4. Stancu, I. *Finanțe*. București: Editura Economică, 2002.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И ПОПУЛЯЦИОННАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ CERITHIUM COMPEREI COMPEREI ORB. ИЗ САРМАТСКИХ ОТЛОЖЕНИЙ МОЛДАВИИ

Георге ПЛЭМЭДЯЛЭ, канд. наук, доцент,
Бэлцкый государственный университет имени Алеку Руссо

Rezumat: Prezentul articol este dedicat variabilității individuale și de populație a subspeciei *Cerithium comperei comperei Orb* din depozitele sarmațianului mediu ale R. Moldova, situate mai la est de linia Chișinău-Camenca. Sunt descrise variabilitatea formei cochiliei, formei aperturii, formei turațiilor, gradului de dezvoltare a sculpturii, unghiului apical etc. Se arată că analiza variabilității este absolut necesară în cazul studierii componenței sistematice a ceriților din depozitele sarmațiene.

Cuvinte-cheie: depozite sarmațiene, zona de recife, variabilitatea individuală, variabilitatea de populație, parametrii cochiliei, coeficientul de alungire a cochiliei, coeficientul de alungire a aperturii, media aritmetică, media devierii pătratice, greșeala medie, coeficientul de distincție.

Подвид *Cerithium comperei comperei Orb*. известен из среднесарматских отложений Молдавии, Румынии и Болгарии. В более ранних наших работах (Пламядяла, 1971, 1973) он рассматривался как подвид *Cerithium rubiginosum comperei Orb*. Однако, учитывая, что представители этого подвида были найдены и в нижнем мэотисе юго-восточной части мэотического бассейна (Ильина и др. 1976: 90), следует согласиться с доводами данного исследователя в том, что описанные под этим названием среднесарматские формы должны быть отнесены к виду *Cerithium comperei*, как это делали и другие авторы, считая их представителями типового подвида.

Из всех сарматских церитов, для которых характерна очень большая изменчивость всех морфологических признаков раковины, этот подвид выделяется особенно, так как у

него проявляется очень хорошо как индивидуальная, так и популяционная изменчивость



Рис. 1. Схема расположения основных месторождений фауны

раковин *C. comperei comperei* Orb.

На каждой раковине измерялись такие параметры, как: высота (В), ширина (Ш), высота последнего оборота (Впо), высота устья (Ву), ширина устья (Шу), апикальный угол (Ау), плевральный угол (Пу), шовный угол и угол устья (рис. 2).

Кроме данных измерений, подсчитывалось также как число аксиальных и спиральных рядов бугорков на обороте, так и число самих оборотов.

Полученные в результате измерений абсолютные величины позволили вычислить ряд

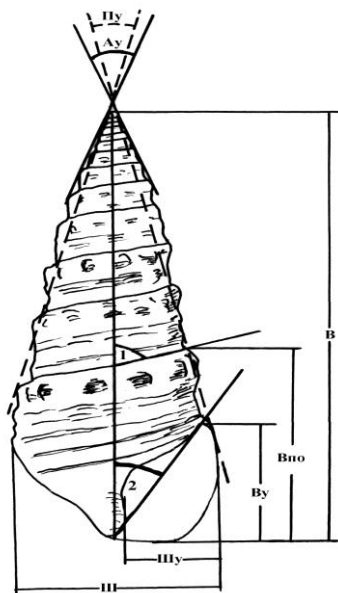


Рис. 2. Схема основных измерений раковины церитов.

В – высота раковины, Впо – высота последнего оборота, Ву – высота устья, Ш – ширина раковины, Шу – ширина устья, Ау – апикальный угол, Пу – плевральный угол, 1 – шовный угол, 2 – угол устья.

большинства внешних особенностей раковины.

Материалом для проведения данного исследования послужила коллекция, насчитывающая более 2800 сравнительно хорошо сохранившихся раковин, происходящих из среднего горизонта среднего сармата. Все эти экземпляры были собраны в месторождениях, расположенных в восточной части Молдавии, то есть несколько восточнее, и в пределах, характерных для этих отложений, Кишинёвско-Каменской рифовой полосы (рис. 1).

Для более полного изучения как индивидуальной, так и популяционной изменчивости, наряду с другими методами, был применен и биометрический метод. Для биометрического изучения брались отдельные пробы (выборки), в состав которых чаще всего входило 25 целых раковин, взятых произвольно из общей массы материала, собранного из одного слоя, как правило, площадки. Всего было измерено 125

коэффициентов, которые, будучи более постоянными, точнее показывают морфологические особенности раковины данного подвида. К таким коэффициентам относятся: удлиненность раковины, т.е. отношение ее ширины к высоте (Ш:В), отношение высоты последнего оборота к общей высоте раковины (Впо:В), удлиненность устья или отношение её ширины к её высоте (Шу:Ву) и отношение плеврального угла к апикальному (Пу:Ау).

Для выяснения пределов изменчивости, представленных выборками популяций, определялись следующие величины: средняя арифметическая (М), среднее квадратическое отклонение (σ) и средняя ошибка (m). Среднее арифметическое является величиной, характерной для выборки, а не для популяции, однако ее вычисление необходимо для определения среднего квадратического отклонения. Дело в том, что среднее квадратическое отклонение служит мерилем среднего квадратического отклонения популяции и, зная его и среднюю арифметическую, можно судить о возможных пределах колебаний величины изучаемого признака. Так $M \pm 3$ охватывает 99,73% популяции. Средняя ошибка (m) характеризует степень близости средней величины вы-

борки к истинной средней величине популяций. Она имеет те же показатели степени вероятности, что и среднее квадратическое отклонение, и характеризуется теми же распределениями; 99,73% наблюдаемых средних величин оказываются в пределах $\pm m$.

С целью выявления степени сходства или различия отдельных популяций вычисляется коэффициент различия (CD). При этом учитывалось, что в качестве подвидового критерия применяется коэффициент различия равный 1,28, т.е. такой коэффициент, когда 75% одной популяции отличается от 97% другой. Вычисление коэффициента различия, как и вычисление остальных упомянутых выше величин, производилось по формулам, указанным в работе Э. Майра, Э. Линсли и Р. Юзингера (1956).

У данного подвида наблюдается, в первую очередь, определённая возрастная изменчивость, которая затрагивает форму устья и характер скульптуры.

Изменчивость формы устья выражается в том, что в процессе роста раковины меняется её очертание. У молодых, недоразвитых экземпляров оно имеет овально-удлинённую форму, без внутренней губы и с направленным вниз желобкообразным сифональным каналом.

Изменчивость скульптуры проявляется в том, что некоторые её элементы развиваются слабее или совсем не появляются. Так, с самых верхних оборотов нижняя часть только что возникших аксиальных валиков развивается слабее, отчего их верхняя половина очень быстро выделяется в самостоятельные бугорки. Кроме того, за некоторым исключением, на предпоследнем обороте не появляется нижний ряд бугорков.

Что касается индивидуальной изменчивости, то она затрагивает форму раковины, форму последнего оборота, форму сифонального канала устья и скульптуру.

Форма раковины может стать почти конической или удлинённо-башенковидной, что влечет за собой изменение формы оборотов и скульптуры. В первом случае обороты становятся плоскими, а нижний ряд бугорков располагается около нижнего шва; во втором случае обороты становятся сильновыпуклыми, а скульптура почти полностью сглаживается.

Последний оборот, который занимает чуть больше половины общей высоты раковины, в некоторых случаях может быть вздутым по отношению к завитку, а в других, наоборот, его вторая половина может быть как бы вытянутой под ним. В таких случаях сам оборот становится слабо ступенчатым, а наружная губа – угловатой.

Сифональный канал, который, как правило, наклонён, короткий и неглубокий, иногда выпрямляется, расширяется и становится желобкообразным, а иногда, наоборот, сильно наклоняется и становится почти горизонтальным, огибая нижнее окончание столбика.

Скульптура типичных форм данного подвида представлена двумя спиральными рядами округлённых бугорков и тонкими спиральными струйками, расположенными между ними. Её изменчивость выражается в том, что на некоторых раковинах ниже второго ряда появляется одно небольшое рёбрышко, иногда покрывающееся мелкими бугорками. Оно соответствует нижней струйке, появляющейся ещё на протоконхе, которая на средних оборотах обычно исчезает.

Кроме того, иногда второй ряд бугорков разделяется неглубокой бороздкой на две равные части, а в некоторых случаях верхний ряд бугорков сильно сглажен или отсутствует. Это особенно характерно для стройных форм.

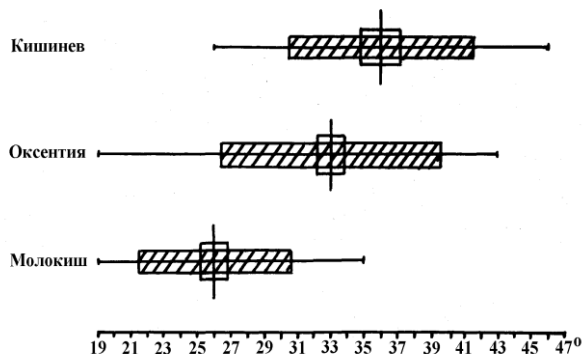


Рис. 3. Популяционная изменчивость апикального угла у *Cerithium comperei comperei* Orb.

В диаграммах горизонтальная линия указывает общий размах изменчивости, вертикальная линия – среднюю арифметическую, длина заштрихованного прямоугольника соответствует расстоянию $1,5\sigma$ (в каждую сторону от средней), а белого прямоугольника – $2m$ в каждую сторону от средней.

У более приземистых форм бугорки второго ряда, которые, как правило, являются округлёнными, могут быть шиповидными или широкими и плоскими, а бугорки второго ряда могут быть намного меньше и более часто расположенными, чем обычно.

У данного подвида очень развита также популяционная изменчивость, которая в данном случае соответствует географической изменчивости. Она заключается в том, что у разных исследованных популяций наблюдается определенная тенденция к изменению апикального угла, удлинённости раковины, формы раковины, формы оборотов, формы устья и др.

Ярким примером этого могут служить популяции из Молокиша (Рыбницкий р-н), Оксентии (Орхейский р-н), Крикова (Криуленский р-н) и Кишинёва (Петрикань).

У *Cerithium comperrei comperrei* величина апикального угла колеблется в пределах от 19 до 46°, средний показатель имея 31°. При этом популяции из северо-восточной части республики (Молокиша) имеют меньший апикальный угол (19-35°), чем популяции из ее центральной части (Кишинёва), где этот показатель имеет 26-46°. Коэффициент различия между молокишской и кишинёвской популяций весьма значителен, достигая 1,1, приближаясь, таким образом, к подвиговому показателю (1,28) (рис. 3).

Удлиненность раковины у рассматриваемого подвида увеличивается с северо-востока на юг и юго-запад, то есть в том же направлении, в котором меняется и апикальный угол. Так, если у молкишской популяции этот показатель колеблется в пределах от 0,25 до 0,47, то у кишинёвской – от 0,39 до 0,59 (рис. 4).

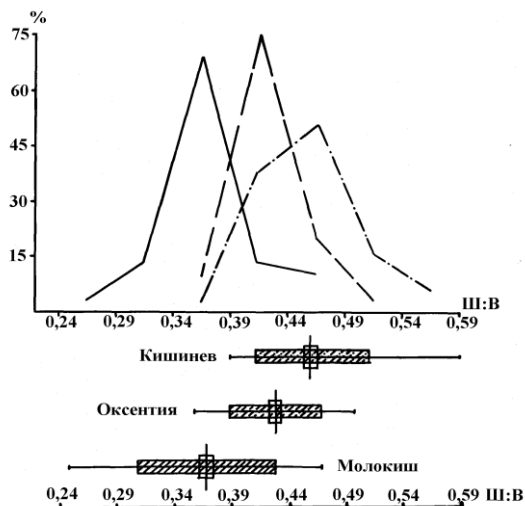


Рис. 4. Популяционная изменчивость удлинённости раковины

Cerithium comperrei comperrei Orb.

Вверху – кривые, внизу – диаграммы изменчивости.

Обозначения те же, что и на рис. 2

— Молокиш, — — Оксентия, — · — Кишинёв.

В Молокише экземпляры имеют очень стройную удлинённо-башенковидную, слабо скульптурированную, иногда почти гладкую раковину с сильновыпуклыми оборотами. В Оксентии, наряду со стройными раковинами "молокишского типа" наблюдаются и более приземистые экземпляры с отчетливой скульптурой. В Крикова процент приземистых форм увеличивается, а в Кишинёве почти все раковины низкие, конусовидные, толстостенные, с отчетливо выраженной скульптурой и со слабовыпуклыми оборотами (рис. 5).

Таким образом, по направлению от Молокиша к Кишинёву форма раковины изменяется, причем так сильно, что если бы не было промежуточных популяций из Оксентии и Крикова, то очень трудно было бы представить, что все эти экземпляры принадлежат к одному виду, не то что подвиду.

Следует отметить, что популяции со стройной раковиной встречаются также в Дойбанах и Ташлыке, причем в Ташлыке наряду со стройными формами очень много и приземистых. Отсюда можно сделать вывод, что в северо-восточных частях Молдавии, то есть в районах, расположенных в прибрежных участках Галицийского залива, церитиумы имели более стройную раковину, чем в южных и центральных, более отдаленных от берега, районах.

Та же закономерность наблюдается и в изменении формы устья. Так, в Молокише представители этого подвида имеют устье и сифональный канал, развитые нормально, а в Кишинёве, наряду с нормальными формами, встречаются и такие, которые имеют устье, заметно вытянутое под завитком.



Рис. 5. Изменение формы раковины в пределах одной выборки у популяций из Кншинёва, Оксентии и Молокшиш

Столь значительная популяционная изменчивость объясняется, по всей вероятности, приспособлением популяций данного подвида к определённым условиям среды. Дело в том, что в течение среднесарматского времени произошли несколько морских трансгрессий и регрессий (Лунгу 1971: 201). Изученные популяции существовали во время последней трансгрессии, произошедшей в конце среднесарматского времени. Молокишская популяция находилась ближе всего к береговой линии Галицийского залива, который, по мнению некоторых авторов (Саянов, Макареску 1965: 114-115), был более опреснён на окраинах, чем в его центральной части, где ныне находится город Кишинёв.

Исходя из вышеизложенного материала, можно сделать следующие выводы:

1. Индивидуальная и популяционная изменчивость *C. comperiei comperiei* Orb. настолько значительна, что если не было постепенных переходов между отдельными формами вариационного ряда, то их крайние экземпляры можно было свободно принять за принадлежащими не то что к разным подвидам, но даже к разным видам.

2. Учитывая особенности географической изменчивости *C. comperiei comperiei*, считаем целесообразным выделить в составе данного подвида две морфы: морфу α – для стройных, тонкостенных, частично сглаженных форм молокишского типа, распространенных на северо-востоке изученной области и морфу β – для более призматических, толстостенных, хорошо скульптурированных форм кишинёвского типа, распространенных в ее центральной и южной частях. От выделения этих форм в качестве подвидов мы воздерживаемся, поскольку указанные изменения являются, скорее всего, не наследственными, а результатом приспособления к определенным условиям среды.

3. При изучении изменчивости количественных показателей отдельных видов и подвидов следует очень осторожно применять «подвидовой критерий 1,28», так как без внимательного изучения их скульптуры, фациальной приуроченности и особенностей вертикального и географического распространения формы, принадлежащие к одному и тому подвиду, могут быть отнесены к разным подвидам и наоборот. Дело в том, что такие признаки, как отдельные черты скульптуры, а также географическое и вертикальное распространение не подаются измерениям и не могут быть учтены в «критерии 1,28».

4. При разработке систематики сарматских церитов должны учитываться, по мере возможности, все признаки, однако для установления значения каждого из них следует очень тщательно изучать их изменчивость.

Литература:

1. Ильина Л.Б., Невеская Л.А., Парамонова Н.П. *Закономерности развития моллюсков в опреснённых бассейнах неогена Евразии (поздний миоцен – ранний плиоцен)*. Москва, издательство «Наука», 1976. Стр. 1-288.
2. Лунгу А.Н. *Местонахождения гиттарионовой фауны среднего сармата Молдавии и условия их образования*. В сб. «Вопросы палеонтологии и стратиграфии верхнего мела и неогена южных окраин Русской платформы». Вып. 1. Кишинёв, издательство «Картя Молдовеняскэ», 1971. Стр. 185-210.
3. Майр Э., Линсли Э., Юзингер Р. *Методы и принципы зоологической систематики*. Москва, издательство «Иностранная литература», 1956. Стр. 1-352.
4. Пламадяла Г.С. *Особенности вертикального распространения церитов в сарматских отложениях Молдавии*. В сб. «Вопросы палеонтологии и стратиграфии верхнего мела и неогена южных окраин Русской платформы». Вып. 1. Кишинёв, издательство «Картя Молдовеняскэ», 1971. Стр. 105-110.
5. Пламадяла Г.С. *Систематический состав сарматских Cerithiidae Молдавии*. В сб. «Палеонтология и стратиграфия мезокайнозоя южных окраин Русской платформы». Кишинёв, издательство «Штиинца», 1973. Стр. 19-32.
6. Саянов В.С., Макареску В.С. *Среднесарматское время*. В кн. «Палеогеография Молдвии». Кишинев, издательство «Картя Молдовеняскэ», 1965. Стр. 110-115.

SITUAȚIA DE ÎNVĂȚARE – REPER CONCEPTUAL ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR

Maria NICORICI, dr. conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Résumé: Dans cet article nous présentons l'opinion des plusieurs auteurs sur la situation de l'apprentissage comme un moyen de formation de compétence pendant les heures. En même temps sont

proposées plusiwers d'exemples des situations d'apprentissage utilisé dans les heures de biologie, qui peut servir comme point de départ dans l'élaboration de propres modèles.

Mots-clés: *situation d'apprentissage, objectif opérationnel, consigne, compétences-clés, compétences spécifiques, processus d'enseignement.*

Reforma învățământului din Republica Moldova a demarat un amplu proces de renovare și de restructurare a sistemului educațional în ansamblu. Abordarea unui învățământ din perspectiva competențelor rămâne a fi unul dificil privind implementarea în practica educațională. Astfel, problema elaborării situațiilor de învățare prin prisma cărora se planifică și se formează competențele școlare este de o stringentă actualitate ca proces și ca realizare. Procesul de învățământ reprezintă mijlocul principal prin care societatea educă și instruește noile generații, responsabilitatea organizării și conducerii acestui proces revenind școlii, iar cadrele didactice fiind pilonii de bază.

După I. Cerghit (2001) o situație de instruire este o structură de relații de tip rețea, care unește patru elemente componente absolut indispensabile: elevul, conținutul, profesorul și mediul. *Elevul (E)*: cel care poate fi considerat agentul propriei sale învățări, întotdeauna un individ concret, marcat de istoria sa, inserat într-un mediu și într-un timp bine determinate; *Conținutul/cunoștințele (C)*: natura disciplinei care se studiază, natura și caracteristicile sarcinilor de învățare, natura cerințelor exprimate în obiective, prevederile programei analitice și ale manualului etc.; *Profesorul (P)*: intervenția profesorului ca acțiune care stimulează, care dă impulsul inițial instruirii în funcție de întregul situațional, care pune elevul în situație – cea mai bună poziție strategică de învățare. *Mediul* constituie un cadru de siguranță, de ajutorare, de facilitare și motivare a învățării. Științific situația de învățare se conformă ca un triunghi didactic, care are nu numai trei vârfuri (E, P, C, dar și trei laturi care se exprimă în relațiile dintre ei: C-P, E-E, E-P, P-E etc. În lucrările sale Maria Dulamă (2004) consideră că cele trei ansambluri de variabile care decid structura unei situații de învățare sunt:

a) obiectivele (intențiile);

b) mijloacele utilizate pentru atingerea obiectivelor (acțiunile profesorului și ale elevilor, conținuturile, materialele didactice, metodele, formele de activitate etc.); și

c) rezultatele (finalizarea). Concomitent, ei recunosc însă că această triadă se află sub bagheta unui univers de influențe care acționează din interiorul și exteriorul școlii...

În ansamblul ei, o situație de instruire apare ca o situație-problemă, care urmează să-și găsească cea mai bună rezolvare prin intervenția pedagogică.

În felul acesta, profesorul devine, din ce în ce mai mult, un concepător, organizator și persoana care creează situații de învățare. Conceptul de situație de învățare sau situație educativă este recent introdus în teoria pedagogică (Gagne și Briggs, 1977, D'Hainaut, 1981), abordarea acestuia ne fiind încă unitară. În terminologia pedagogică se disting trei accepțiuni atribuite situației de învățare: context pentru învățare; ansamblu al factorilor condiționali ai proceselor de educație; poziție în care este plasat cel supus acțiunii educative, adică persoana „pusă în situație” (Ștefan 2003, p. 43). Contextul reprezintă ansamblul relațiilor dintre agenții învățării și mediul în care acestea se produc. Contextul ar trebui să fie autentic, extras din realitate, nu contrafăcut. Contextul influențează tehnicile de predare și mijloacele didactice. Dezvoltarea capacității de transfer a cunoștințelor în contexte noi nu se produce de la sine prin diversificarea contextelor, ci prin buna organizare a secvenței de învățare, plasată într-un context semnificativ.

G. Mialaret (1979) grupează variabilele unei situații de învățare în patru clase:

a. variabilele situației materiale;

b. variabilele grupate în jurul educatorului ca factor educativ;

c. variabilele privind elevul ca obiect al educației;

d. variabilele referitoare la faptele pedagogice (Mialaret 1979, p. 98). Fiecare clasă de variabile se subîmparte în multe alte componente, constituind ansamblul factorilor educaționali ca subiect al ansamblului factorial existent. Factorii menționați anterior, în interacțiune, sunt centrați pe elevul „pus într-o situație”; el caută ieșirea din situație printr-o activitate care ar trebui să fie necesară în formarea lui. El, elevul, este motorul acțiunii, iar ceilalți factori îl impulsionează să o parcurgă și să o depășească sau, dacă sunt inadecvați, îl împiedică.

Deci, conform opiniei cercetătorului Adina Glava situația de învățare reprezintă un context pedagogic creat de acțiunea următorilor factori:

♣ sarcina de învățare;

- ♣ cunoștințele și abilitățile pe care le posedă elevul, necesare în rezolvarea sarcinii de lucru;
- ♣ obiectivele de învățare și obiectivele de formare relative la sarcină;
- ♣ unitatea de timp și resursele sediului fizic în care se produce învățarea;
- ♣ contextul relațional creat în jurul sarcinii de învățare (Glava 2009, p. 10) .

Studiind și analizând curriculumul modernizat la biologie privind modalitatea de indicații existente la formarea competențelor menționăm că formarea unei competențe școlare este un proces extins în timp, separabil în etape convențional distincte, cu elemente de trecere comune. Tradițional, aceste etape țin de:

- achiziționarea cunoștințelor fundamentale (*știu*);
 - transformarea cunoștințelor fundamentale în cunoștințe funcționale (*știu să fac*);
 - interiorizarea cunoștințelor/formarea atitudinilor (*știu să fiu*);
 - exteriorizarea cunoștințelor (*știu să devin*) / această etapă se referă tradițional la competențele științifice care, în contextul curriculumului modernizat, devin o parte a activității școlare.
- Situația de învățare din perspectiva elevului presupune plasarea lui:*
- într-o poziție favorabilă, lăsându-l să acționeze ca subiect al situației create stimulându-i activitatea, încât să beneficieze la maximum de pe urma punerii lui în „poziția” respectivă;
 - într-o poziție de interacțiune cu toți ceilalți factori părtași la construcția aceleiași situații;
 - într-o rețea de relații cu materia de studiat, principala resursă generatoare de situație;
 - în condiții să caute ieșirea din situație, angajându-se activ și sprijinit de toți ceilalți factori (profesor, colegi, resurse etc.), în îndeplinirea sarcinilor de învățare.

În situația de învățare, cunoștințele se exprimă prin verbul *a ști*, iar competențele prin verbul *a face*. Simpla participare la cursuri și seminar și învățarea individuală pentru examen nu asigură transmiterea de competențe, ci doar de cunoștințe. Orice situație de învățare se realizează prin sarcina de învățare.

Sarcina de învățare este cerința pe care copilul trebuie să o realizeze prin acțiune. Caracteristicile acestei componente a strategiei didactice sunt:

- ✓ se formulează prin derivare directă din obiectivul operațional;
- ✓ este aceeași pentru toți copiii și solicită efectuarea acțiunii ce definește comportamentul descris de obiectiv;
- ✓ conține un minim obligatoriu de realizat prin acțiune, dar diferențiază instruirea prin faptul că solicită grade diferite de performanță, în funcție de capacitățile copiilor.

Din perspectivă sistemică, o situație de învățare cuprinde un ansamblu de elemente componente – ansamblul *condițiilor externe* (metode, procedee, tehnici, mijloace, timp, spațiu, regulamente, stil personal) și a *condițiilor interne* (nevoi, scopuri, atitudini, valori, motivație, interese, dorințe, experiențe, stil de învățare, structura cognitivă, voința de a învăța) oferite elevului pentru a realiza un obiectiv prefigurat și relațiile dintre ele. Chiar dacă se asigură condiții externe optime, nu se garantează obținerea rezultatului scontat și realizarea obiectivului de către elev, dacă acesta nu are motivația și voința de a învăța sau nu dispune de structura cognitivă necesară învățării prefigurate. Deci, nu situația de învățare este cea care educă, ci acțiunea pe care elevul sau grupul este determinat să o desfășoare în cadrul ei, sub impulsul ei, pentru soluționarea ei. Un subiect învață și se dezvoltă în măsura în care se angajează în mod activ.

În proiectarea unei situații de învățare (SÎ) se parcurg următoarele etape:

- Alegerea sau formularea competenței sau competențelor specifice disciplinei și a competențelor transversale;
- Formularea obiectivelor operaționale ale SÎ;
- Alegerea formei de organizare;
- Selectarea și structurarea conținutului;
- Alegerea mijloacelor de învățământ și resurselor de timp;
- Alegerea metodologiei didactice;
- Precizarea sarcinii de realizat;
- Evaluarea produsului.

În cadrul disciplinei biologia pot fi elaborate diverse situații de învățare de către cadrul didactic pentru formarea competențelor școlare. În cele ce urmează propunem câteva exemple de situații de învățare, care vor fi de bun augur pentru tinerii profesori de biologie întru elaborarea propriilor modele.

Situație de învățare nr. 1

Competențe-cheie/transversale: a învăța să înveți, de a stăpâni metodologia de integrare a cunoștințelor de bază despre natură, formulare de text scris și text oral.

Competență specifică: de aplicare a tehnicilor de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare și comunicare a informației referitoare la organisme și a corelației dintre ele; analizarea speciilor de plante caracteristice unor agroceenoze...

Obiectiv operațional cognitiv: pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili să analizeze componența floristică din agroceenoza, pe baza unui text și a unei fișe de observație.

Sarcină de lucru: Lucrați în grupuri de câte patru timp de 10 minute. Citiți textul propus din anexă. Observați tipul agroceenozei din localitatea X... Completați observațiile în tabelul alăturat.

Anexă 1. Informații despre agroceenoză

Agroceenozele sunt teritorii expuse în fiecare gospodărie. Sunt zone agricole. Provine de la grecescul – agros – câmp + grecescul cainos – comun – asociație biotică de plante și animale, ciuperci și microorganisme, formată pentru obținerea producției agricole și susținută permanent de către om, constituită din puține specii. În agroceenoza predomină o singură plantă de cultură cu suprafețe până la câteva hectare (agroceenoză de grâu, sfeclă de zahăr), destinate pentru obținerea recoltelor înalte. În afară de specia cultivată, în agroceenoză mai sunt și alte specii (ierburi, vătămători) etc. (Reimers, 1989, p. 7)

Tab. 1 Fișa de observare a agroceenozei

Criteria	Caracteristica
Denumirea agroceenozei	
Locul observării	
Data observării	
Tipul solului	
Tipul agroceenozei	
Cultura dominantă	
Alte specii prezente (cantitativ la 1m ² și la 1 ha	
Denumirile speciilor și caracteristica lor morfologică	

Evaluare: Fiecare grup prezintă fișa de observare a agroceenozei completată. Un reprezentant din fiecare grupă prezintă oral o parte din aspectele identificate. Ceilalți elevi completează sau corectează.

Situația de învățare nr. 2

Competența generală: dezvoltarea capacităților intelectuale și psihomotorii ale elevilor.

Competență specifică: a aplica tehnici interactive de acumulare...

Obiectiv operațional cognitiv: pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili să elaboreze un conspect de reper la modulul: Organizarea celulară a organismelor, tema: Compoziția chimică a celulei, cl. X-a, profil real.

Sarcină de lucru: Lucrați în grupuri de câte patru timp de 10-15 minute. Deschideți manualul de biologie la tema respectivă. Citiți textul, apoi faceți cunoștință cu fișa în care sunt expuse regulile de elaborare a conspectului de reper. În timpul rezervat alcătuiți un conspect de reper la această temă. Forma de prezentare: orală în fața clasei.

Evaluarea frontală. Discuție pe baza alcătuirii și explicării materialului prezentat și aprecierea modalității de plasare în spațiu a acestui conspect-schemă (acurateță, utilizare de culori).

Reguli de elaborare a unui conspect de reper

1. regula de aur a lui Miller (7+2 semne);
2. plasarea semnelor după anumite criterii: (semnele principale să fie în centru, cele secundare conform logicii, în măsura posibilităților respectarea ordinii alfabetice);
3. coraportul dintre semne: cele principale se vor scrie cu litere mari;
4. utilizarea culorilor (nu mai mult de trei);
5. utilizarea chenarului.

Situație de învățare nr. 3

Competența-cheie: a învăța să înveți / de a aplica cunoștințele de bază din domeniul biologiei la rezolvarea unor probleme reale sau virtuale.

Competență specifică: ...utilizarea cunoștințelor din domeniul biologiei în diverse situații...

Obiectiv operațional: pe parcursul situației de învățare elevii vor fi capabili să propună algoritmul rezolvării problemelor la încrucișarea dihibridă, aplicând legile eredității, cl. XII-a, profil real.

Sarcină de lucru: Lucrați în grupuri de câte patru timp de 10-15 minute. Deschideți manualul de biologie la tema respectivă. Citiți textul, apoi faceți cunoștință cu fișa în care sunt expuse regulile de rezolvare a problemelor. În timpul rezervat alcătuiți o problema care să se bazeze pe legea a doua. Propuneți algoritmul rezolvării. Faceți schimb de caiete cu colegul de bancă. Analizați conținutul problemei și rezolvarea propusă. Comparați cu indicațiile din fișă.

Evaluarea frontală. Discuție pe baza alcătuirii algoritmului rezolvării problemei, explicării și prezentării rezultatului.

Situație de învățare nr. 4

Tema: Reproducerea, Cl. XII

Competența-cheie: de a învăța să înveți.

Competența transversală: de a aplica tehnici interactive de învățare...

Competența specifică: de a investiga procese biologice cu ajutorul aparatelor și ustensilelor de laborator...

Obiectivul operațional: elevul va fi capabil să elaboreze pe baza surselor de specialitate organizatori grafici privind clasificarea tipurilor de reproducere, timp de 15 minute.

Resurse: algoritimizarea, discuții, lucrul în perechi, fișa cu sarcina.

Sarcina de lucru: Lucrați în echipă câte 4 persoane. În timp de 15 minute realizați untr-un clustering modalitățile de reproducere în lumea vie. Materialul elaborat va fi prezentat pe poster și afișat la tablă. Liderii grupelor vor generaliza informația.

Aprecieră prin evaluarea reciprocă (turul galeriei).

Situație de învățare nr. 5

Tema: Ereditatea organismelor, cl. XII

Competența-cheie: de a învăța să înveți

Competența transversală: competența de a crea documente în domeniul comunicativ și informațional și a utilizării rețelei internet în situații reale.

Competența specifică: competența de a aplica tehnici interactive de acumulare, înregistrare, reprezentare, interpretare a unor date biologice etc.

Obiectivul operațional: elevul va fi capabil să elaboreze un WebQuest la tema Maladiile cromozomiale, pe baza surselor on-line și off-line studiate, timp de 2 săptămâni.

Resurse: algoritimizarea, discuții, lucrul în grup, fișa cu sarcina

Sarcina de lucru: Lucrați în echipă câte 4 persoane. În timp de 2 săptămâni elaborați un WebQuest la tema: Maladiile cromozomiale. Pentru a elabora această metodă consultați indicațiile metodice privind elaborarea unui WebQuest (din timp le voi prezenta indicațiile cu privire la elaborarea unui WebQuest). Materialul elaborat va fi prezentat și realizat în PowerPoint de către fiecare echipă separat. În baza prezentărilor efectuate se vor trasa câteva unele concluzii privind calitatea lucrării.

Evaluarea se va realiza individual pentru fiecare grup separat conform criteriilor din indicațiile prescrise la elaborarea WebQuest-ului.

Situație de învățare nr. 6

Competența specifică: ...de investigare, interpretare a rezultatelor de laborator...

Obiective operaționale: elevul va fi capabil să determine masa fructelor;

... să comenteze rezultatele obținute în experimentul realizat.

Sarcina de lucru: Lucrați în echipă câte două persoane timp de 10 minute. Realizați sarcina conform prevederilor expuse în fișa alăturată.

Un student de la Facultatea de Științe ale Naturii și Agroecologie a crescut două plante.

Planta A și planta B din semințele aceluiși fruct. Fructele obținute au fost cântărite. Rezultatele sunt incluse în tabel:

Tabelul 1. Masa fructelor

Planta A	Planta B
19	22
20	24
17	25
20	23
18	22
Media ?	?

- determinați masa medie a fructelor pentru planta A și B;
- numiți două cauze, care ar confirma diferența apărută în masa fructelor.

Situație de învățare nr. 7

Exemplu de aplicare a Metodei Cubului la tema: Legile eredității

Obiectiv operațional: elevul va fi capabil să rezolve sarcini complexe la legile eredității

Sarcina de lucru: Citiți cu atenție fișa propusă. Lucrați în grupuri câte 4 elevi timp de 20 de minute. Bazându-vă pe cunoștințele acumulate anterior elaborați răspunsurile la întrebările indicate pentru fiecare față a cubului:

- 1. Descrie!** – obiectul de studiu în baza căruia au fost elaborate legile eredității;
- 2. Compară!** – hibridii obținuți din F_1 și F_2 ;
- 3. Aplică!** – legea I pentru determinarea fenotipului și genotipului descendenților;
- 4. Argumentează!** – rezultatul obținut în cadrul încrucișării genitorilor diheterozigoți;
- 5. Analizează!** – de ce segregarea în F_2 la încrucișarea de tip „*Pisum sativum*” și „*Zea mays*” se deosebește? – Care este motivul?;
- 6. Efectuează!** – Probleme cu aplicarea celor trei legi ale eredității în practică.

Considerăm că în situația de învățare intervin nu numai elevul, profesorul și cunoștințele predate, dar și relațiile biunivoce existente între ei. De responsabilitatea și creativitatea profesorului va depinde modul de antrenare și motivare a elevului în acțiune pentru a fi capabil să rezolve, să propună soluții la sarcinile care-l conduc spre formarea de competențe.

Bibliografie:

1. CERGHIT, I., *Metode de învățământ*, Iași, Polirom, 2006.
2. DULAMĂ, M.E., *Modelul învățării depline a geografiei*, Cluj-Napoca, Editura Clusium, 2004.
3. D.HAINAUT, L., *Programe de învățământ și educație permanentă*, București, EDP, 1981.
4. GAGNE, R.M., BRIGGS, L.J., *Principii de design al instruirii*, București, EDP, 1977.
5. GLAVA, A., *Tehnologiile E-Learning. Analiza didactică*, în *Educația* 21, nr. 2, Cluj-Napoca, Editura Casa cărții de Știință, 2005.
6. MIALARET, G., *Științele educației*, Paris, PUF, 1976.
7. REIMERS, N.F., *Noțiuni și termeni de bază în biologie*, Chișinău, Editura Lumina, 1989.
8. ȘTEFAN, M., *Teoria situațiilor educative*, București, Editura Aramis, 2003.

EFACTE POZITIVE ȘI NEGATIVE ALE UNDELOR MILIMETRICE ASUPRA ORGANISMULUI UMAN

Ala CUȚULAB, asist. univ., profesor, grad did. II,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Summary: *The influence of low-intensity millimetre waves on various biological things (micro-organisms, plants, tissues and human organs) in the last 25 years is investigated intensively. Millimetre waves are a language used by the cells of the human body to communicate. The cell is an active component and possesses the ability to vibrate with a certain frequency, so that these vibrations create wave motion. It is considered that the whole world is penetrated by such millimetre waves, vibrations, what makes possible to understand the existence and the future in terms of development.*

Key-words: *biology, millimetre waves, non-ionizing radiation, human organism, effect.*

La prima vedere s-ar fi putut crede ca materia vie a evoluat fără „participarea” undelor electromagnetice milimetrice. Însă organismele vii utilizează tot ceea ce este util din factorii externi, iar undele milimetrice pot transmite și contribui la prelucrarea unui volum extrem de mare de informații, lucru necaracteristic pentru alte lungimi de undă (frecvențe). Acest fapt a generat ipoteze potrivit cărora înseși organismele vii generează unde de frecvență extrem de înaltă.

Generarea undelor electromagnetice de frecvență extrem de înaltă este condiționată de energia metabolismului. Aceste unde sînt coerente și deci se caracterizează prin frecvență, fază, polarizare și vector de undă bine determinat. Spectrul electromagnetic al acestor unde sînt evidențiate în figura de mai jos (fig. 1).

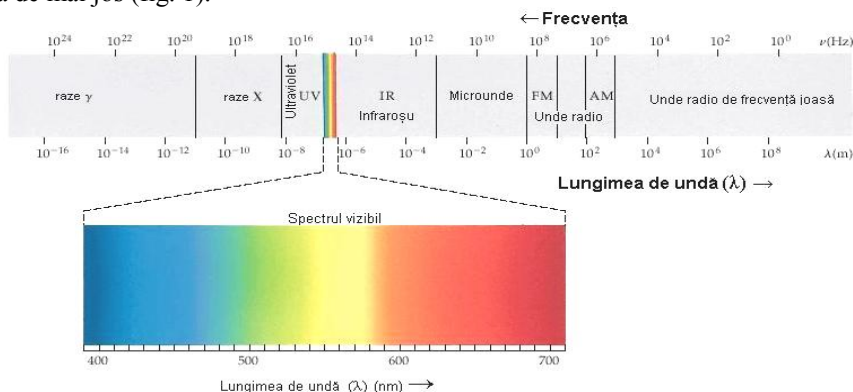


Fig. 1

Undele milimetrice (*millimeter waves*) de intensitate joasă ($10\text{mW}/\text{cm}^2$) pot fi raportate la genul de iradiere neionizantă, avînd lungimea de undă $\lambda=1\text{...}10\text{ mm}$, ceea ce corespunde cu diapazonul de frecvențe cuprinse între $f=300\text{...}30\text{ GHz}$. În spectrul electromagnetic acestea sînt încadrate între domeniul microundelor (*MW - microwaves*) și domeniul optic infraroșu (*IR - infrared*). În conformitate cu modelele mecanice de cuantificare orice obiect are o natură dublă, adică o componentă materială și una electromagnetică, unde totul vibrează și fiecare celulă este parte dintr-un întreg, astfel fiind dovedit că cîmpul electromagnetic și organismele vii se află într-o interconexiune continuă.

Organismele vii posedă un cîmp electromagnetic propriu, spre exemplu, organismul uman emite unde de $\sim 100\text{W}$, în diapazonul de frecvență infraroșu, fiind niște oscilații de natură termică, necoerente. Particularitățile de acțiune ale cîmpului electromagnetic cu obiectele biologice, depind de așa parametri biotropici, ca frecvența oscilațiilor și intensitatea radiației (fig. 2). În dependență de intensitatea oscilațiilor, se pot evidenția cîmpuri slabe (atermice, de intensitate joasă) și cîmpuri puternice.



Fig. 2. Tipuri de radiații neionizante

Organismul uman conține celule și fiecare celulă acționează ca o uzină, astfel primind nutrienți și oxigen și eliberează toxine. Toate aceste procese se realizează datorită membranei celulare. Puterea de încărcare a membranei celulare este de 60-90 mV. Dacă puterea este mai mică sau mai mare, celula acționează mai slab. Dispozitivul cu unde milimetrice produce aceleași frecvențe ca și membrana celulară. Din moment ce frecvența intră în contact cu corpul se creează o rezonanță care crește vibrațiile celulei. În acest mod undele milimetrice sporesc încărcătura membranei care este menținută în limite normale cu ajutorul frecvențelor milimetrice.

Un alt efect se referă la receptori. În componența celulei se conțin receptori care colectează informația din mediul extracelular. Dacă receptorilor le-a scăzut receptivitatea pentru hormoni și

totodată semnalul pentru diverse substanțe, celula este mai puțin eficientă. Îmbunătățirea comunicării celulare reprezintă încă unul din efectele pozitive al undelor milimetrice. Corpul uman conține un număr de celule cu o putere de ordinul 10 până la 16, pentru ca un asemenea sistem să funcționeze fără dezechilibre este nevoie de un anumit mecanism pentru a sincroniza funcțiile acestuia. Și aici pot fi aplicate undele milimetrice în procesul de diluare a sîngelui, această aplicație este foarte importantă în special pentru vîrstnici.

Undele milimetrice sînt dispersate prin corp în lichidul extracelular, în receptorii din piele, și prin meridianele energetice, care prin rezonanță reechilibrează vibrațiile membranei. Aceasta îmbunătățește funcția celulară și comunicarea. Undele milimetrice reprezintă o metodă revoluționară pentru sănătate. Fiind dovedit faptul că o cauză importantă a problemelor de sănătate o reprezintă dezechilibrele care apar între aceste unde, la aplicarea lor se corectează eventualele dezechilibre, care produc de fapt patologia în organism.

În momentul în care undele milimetrice se întîlnesc cu frecvențele din organism, nivelul de unde mici are un efect benefic asupra organismului. Acțiunea cu unde milimetrice readuce la parametri de bună funcționare proprietățile regenerative, care sînt întreținute de puterea membranei celulare, ceea ce dovedește contactul direct al suprafeței celulare cu întregul organism.

Dintre efectele pozitive ale undelor milimetrice se evidențiază:

- Echilibrarea parametrilor sistemului imunitar;
- Reglarea metabolismului;
- Îmbunătățirea microcirculației;
- Prevenirea îmbătrînirii;
- Ameliorarea durerii;
- Extinderea longevității vieții;
- Reducerea riscului dezvoltării bolilor degenerative;
- Accelerarea procesului de vindecare a fracturilor;
- Îmbunătățirea efectelor medicamentelor alopate;
- Ameliorarea stării pacienților cu infarct miocardic sau accidente vasculare;



Fig. 3. Efectele de prevenire ale îmbătrînirii

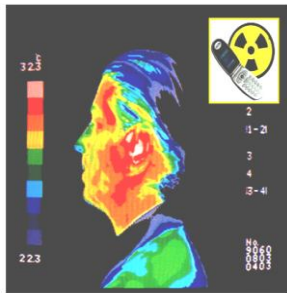
Doar utilizînd aceleași frecvențe și puteri asemănătoare cu cele ale organismului uman, acțiunea cu unde milimetrice în scop curativ nu va prezenta efecte adverse. Deviațiile apărute în organism sub influența undelor milimetrice pot fi reprezentate ca efecte negative, doar în cazul cînd nu se operează corect cu doza de iradiere.

Efectele negative pot fi estimate prin:

- 1) Accentuarea / scăderea rezistenței la antibiotice;
- 2) Creșterea / scăderea ritmului cardiac;
- 3) Mărirea / reducerea reacției la stres;
- 4) Accentuarea sensibilității sau chiar a hipersensibilității;
- 5) Alterarea ritmului de dezvoltare a celulelor;

Mai jos sînt reprezentate sursele moderne ce au un impact negativ asupra organismului uman (fig. 4) și modificările ce apar sub influența aparatului ce emană unde milimetrice (fig. 5).

**TERMOGRAFUL EVIDENTIAZĂ
SUPRAÎNCĂLZIREA ÎN ZONA CAPULUI
DUPA UTILIZAREA TELEFONULUI MOBIL (15 min).**



**SURSE PERMANENTE
ALE INFLUENȚELOR NOCIVE**



Fig. 4

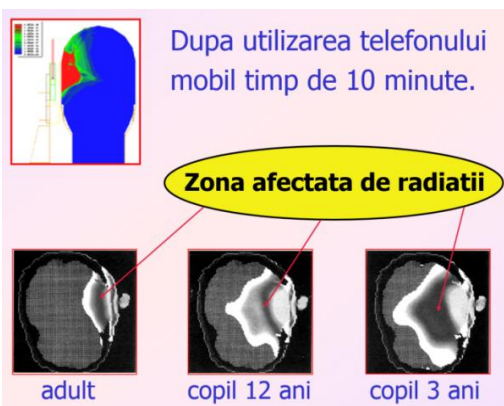
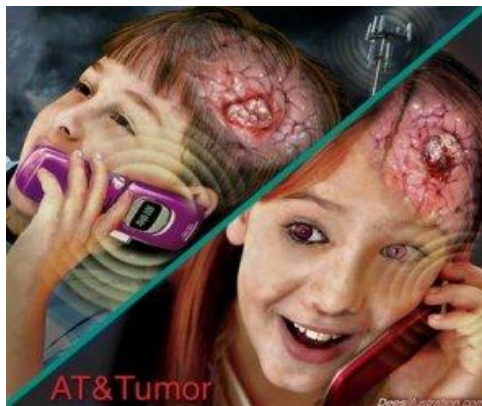


Fig. 5

Concluzie

- Acțiunea cu unde milimetrice asupra organismului uman implică intensități de câmp comparabile sau mai scăzute decât cele permise de către standardele de securitate actuale.
- S-a realizat de asemenea că efectele biologice în cazul unei expuneri prelungite sau cronice cu unde milimetrice a întregului organism constituie o problemă ce nu a fost vreodată investigată.
- Limitele de securitate pentru aceste tipuri de expuneri se bazează doar pe predicții asupra acumulării energiei și pe încălzirea generată de undele milimetrice.
- Semnificația efectelor undelor milimetrice asupra organismului uman, luând în considerație limitele de securitate cât și aplicațiile posibile nu trebuie nici sub- și nici supraestimate. Fără îndoială, rămîne o zonă cu un potențial important pentru explorări ulterioare.

Bibliografie:

1. Betskii, O., Ghitsu, D., Nica, I., Rotaru, D., Saulea, A., *Efecte medico-biologice ale interacțiunii undelor milimetrice cu mediile vii. Analele Științifice ale USMF*, N. Testimițanu”, Chișinău, 2003, p. 158.
2. Curds, C., Vandyke, J., *The feeding habits and growth rates of somefresh - water ciliates found inactivated - sludge plantp. //J. appl. ecol.*, v. 3, N 1, 1966, p. 121-137.
3. Rotaru, Anatol, Toderăș, Ion, Ciobanu, Nelly, Ghițu, Dumitru, Cuțulab, Ala, Silitari, Andrei, *Contribuții teoretice asupra interacțiunii câmpului electromagnetic milimetric cu sistemele vii, Buletinul Academiei de Științe a Moldovei, Științele vieții*, 2005, nr. 1 (296), p.78-99.
4. Rotaru, A., Toderăș, I., Andronic, L., Bulat, D., *Efecte biologice ale câmpului electromagnetic milimetric de densități reduse de putere, Analele Științifice ale USM*, Chișinău, 2005, p. 107-112.
5. Бецкий, О.В., *Миллиметровые волны и живые системы*, Москва, 1999, 283 с.
6. Гундерчук, О., Гришина, В., Гладкова, Т., Леванов, В. *Опыт применения электромагнитного излучения миллиметрового диапазона при различных нозологических формах*, 2003, с. 66-69.

7. Н.Д., Девятков, *Миллиметровые волны в медицине и биологии*, Москва, 1991.
8. Н.Д., Девятков, М.Б., Голант, О.В., Бецкий, *Миллиметровые волны и их роль в процессах жизнедеятельности*, Москва, 1991.
9. Н.Д., Девятков, О.В., Бецкий, *Применение миллиметрового излучения низкой интенсивности в биологии и медицине*, Москва, ИРЭ, 1985.
10. Н.Д., Девятков, М.Б., Голант, *Эффекты нетеплого воздействия миллиметрового излучения на биологические объекты*, Москва, ИРЭ, 1991.

BIOMONITORINGUL ÎN FORMAREA COMPETENȚELOR DE CERCETARE ȘTIINȚIFICĂ LA ELEVI

Zinaida DOLINȚĂ, asist. univ., profesor GDS,
Alexandru AVRAM, asist. univ.,
Universitatea de Stat „Alecru Russo” din Bălți

Motto: „Natura e totdeauna adevărată, serioasă și severă. Ea are întotdeauna dreptate, iar greșelile și rătăcirile sunt ale omului”
W.F. GOETHE

Summary: *This article addresses biomonitoring as a means of developing pupil's research skills. They listed six main stages of scientific research: determining the theme, examining the literature on the subject, observing the natural environment in which it will conduct its research, the hypothesis, the application of the scientific method (observation, experiment, modeling etc.), accumulation and analyzing data, drawing conclusions. Also, the article describes the main organisms used in biomonitoring and biological monitoring methods for the environment, water and air. The present study describes the scientific and environmental education through bioindication in undergraduate educational institutions.*

Key-words: *education, research, skills, biomonitoring, bioindication, pollution.*

Articolul abordează biomonitoringul ca mijloc de dezvoltare a competențelor de cercetare la elevi. Sunt enumerate principalele etape ale cercetării științifice: determinarea temei, examinarea literaturii la subiect, observarea mediului natural în care se va desfășura activitatea de cercetare, formularea ipotezei, aplicarea metodelor științifice (observația, experimentul, descrierea, modelarea etc.), acumularea, interpretarea și analiza datelor, formularea concluziilor, prezentarea studiului în cadrul unei conferințe de totalizare.

De asemenea, sunt descrise principalele organisme utilizate în biomonitoring și metodele de monitoring biologic al calității mediului, în special al apei. În lucrarea de față este caracterizat modul de educație științifică și ecologică prin implementarea bioindicației în activitatea didactică la instituțiile preuniversitare de învățământ. În dimensiunea sa biomonitoringul dezvoltă capacitățile de cunoaștere și înțelegere a mediului înconjurător, și creează aptitudinile de cercetător.

Problema calității învățământului preuniversitar este una dintre cele mai stringente la etapa actuală de dezvoltare a sistemului educațional național. Asigurarea calității educației se confruntă însă cu unele dificultăți, cum ar fi reevaluarea valorilor, necoincidența de interese între diferite grupuri sociale (părinți, copii, profesori), schimbarea paradigmei educației odată cu axarea sistemului educațional pe formarea **competențelor** la elevi etc. Cert este că unul dintre factorii primordiali de eficientizare a educației și de asigurare a calității învățământului îl constituie formarea la elevi a competențelor de cercetare științifică.

Activitatea de cercetare în școală poate fi dezvoltată în funcție de mai multe variabile ale procesului instructiv-educativ: creativitatea, cultura și climatul organizațional, baza materială, motivație, voința, planificarea și stabilirea obiectivelor, formarea grupului de elevi ce vor realiza obiectivele, determinarea partenerilor de colaborare. Succesul activității de cercetare științifică este determinat direct de calitățile cercetătorului, de aptitudinile, talentul, creativitatea și pasiunea acestuia pentru activitatea desfășurată. Oricine dorește să devină cercetător, trebuie să cunoască aceste reperi de natură umană, să-și evalueze cu sinceritate nivelul calităților în raport cu acestea și să accepte cu hotărâre necesitatea dezvoltării lor și a eliminării unor eventuale practici greșite (Krausz 2007:121).

Un prim aspect ar fi legat de pregătirea „moralului” tinerilor cercetători care, la început de drum, sunt asaltați de o sumedenie de întrebări ce înseamnă tot atâtea valori de îndoieli: dacă vor reuși să finalizeze cercetarea, dacă vor obține rezultate care să fie apreciate ca fiind corecte și interesante,

dacă vor găsi calea cea mai sigură și mai directă spre finalizare. Certitudinea finalizării cu succes a unei cercetări trebuie să aibă însă la bază convingerea că în munca de cercetare este necesară o disciplină riguroasă autoimpusă pe baza unei dorințe reale de a crea, de a aduce ceva nou. Realizările spectaculoase din diverse domenii de activitate, din ultimele 2-3 decenii, pot induce o anumită teamă că oricât ai lucra, nu poți obține rezultate extraordinare; o asemenea idee este eronată deoarece, în mod sigur, problemele științifice nu sunt epuizate (Corlan 2005: 14-24; Vlada 2009: 47-53).

De menționat este faptul că dincolo de motivația implicită a cercetării realizate pentru elaborarea lucrării științifice, este important să existe o pasiune pentru munca de cercetare, o curiozitate în aflarea unui nou răspuns la o întrebare, o neliniște permanentă pentru ceea ce urmează să realizezi, o satisfacție pentru că ceea ce ai obținut poate fi util oamenilor. Rezultate remarcabile ale unei cercetări științifice se pot obține numai pe baza unei judecăți șlefuite prin studiu, prin obișnuința de a gândi, de a face conexiuni și asociații de idei, prin tenacitate și perseverență (Curea 2004: 30-32; Krausz 2007: 121).

Realizările cele mai importante din orice domeniu de activitate presupun existența și dezvoltarea în cel mai înalt grad a unor *aptitudini* – ce reprezintă totalitatea însușirilor fizice și psihice care îi diferențiază pe oameni, sub aspectul posibilităților, de a atinge performanțe superioare și sunt deci caracteristici individuale ale oamenilor.

Formarea aptitudinilor/deprinderilor de cercetător la elevi, cu ajutorul tehnicilor de *biomonitoring*, este folosit în unele instituții de învățământ preuniversitar, drept motivație în însușirea mai bună a disciplinei sau în educația ecologică.

Folosirea *biomonitoringului* în cercetarea științifică, este precedat de următoarele obiective:

- Descrierea modalității de efectuare a cercetărilor științifice;
- Evidențierea rolului bioindicatorilor în biomonitoringul calității mediului;
- Evaluarea metodelor de biomonitoring;
- Aplicarea metodelor de biomonitoring în activitatea extrașcolară a elevilor;
- Determinarea importanței dobândirii competențelor de cercetător la nivelul învățământului preuniversitar;
- Aprecierea rolului metodelor de biomonitoring în cultivarea deprinderilor de cercetător științific.

Monitorizarea biologică sau biomonitoringul poate să înlocuiască sau să completeze monitoringul instrumental. În cazul în care nu se dispune de resurse financiare suficiente pentru amplasarea și întreținerea unui echipament sofisticat, biomonitoringul este foarte convenabil. El se aplică și în cazurile în care se urmărește monitorizarea pe timp foarte îndelungat a unor suprafețe de mari dimensiuni. Complementaritatea biomonitoringului rezidă în faptul că supravegherea instrumentală realizează măsurători instantanee și periodice legate, în general, de factorii abiotici, furnizând doar informații cantitative, separat pentru fiecare dintre aceștia; monitoringul biologic, în schimb, poate oferi indicații despre variația în timp, acumularea sau efectul interacțiunii anumitor factori abiotici și despre răspunsul organismelor vii individuale sau al comunităților de organisme la modificările mediului. În literatura de specialitate termenii: „bioacumulare”, „bioindicare” și „biomonitorizare” au semnificații diferite:

- *Bioacumularea* este capacitatea organismelor vii de a acumula elemente în concentrații mai mari decât concentrația medie pentru specii, în mediul nepoluat sau asimilarea directă prin intermediul bioconcentrării la suprafață.
- *Bioindicarea* reprezintă utilizarea unui organism (o parte a unui organism sau un grup de organisme) pentru a obține informații privind calitatea unei părți din mediul său. Organismele care sunt capabile să furnizeze informații cu privire la calitatea mediului lor, sunt numite bioindicatori.
- *Biomonitorizarea* reprezintă observația permanentă a unei zone cu ajutorul bioindicatorilor, care, în acest caz, pot fi, de asemenea, numiți biomonitori. Biomonitorizarea poate fi de 2 tipuri: activă și pasivă (Bilețchi 2004: 49-51; Dolință 2011:11, Munteanu 2011:84; Анищенко 2011: 54-64).

Tehnica biomonitorizării *active* este aplicată, în special, în zone foarte poluate, unde organismele indicatoare sunt absente. Bioindicatorii sunt transplantați din mediul lor ecologic curat, din care provin, în ecosistemele cercetate.

Avantajul biomonitorizării *pasive* constă în posibilitatea utilizării biomonitorilor autohtoni, care trăiesc în mediul investigat. În același timp este un mijloc ideal pentru observații pe perioade mai mari de timp, în condițiile folosirii materialelor durabile adecvate. Este o metodă recomandată pentru studii pe arii largi de investigație (este aplicată pentru aproape toată Europa) datorită existenței unor specii cu proprietăți de biomonitori larg răspândite. O altă metodă utilizată uneori este *intercalibrarea* speciilor autohtone cu alte specii care, fiind verificate în timp ca fiind biomonitori, pot fi considerate specii standard. Biomonitorizarea pasivă are marele avantaj de a permite studiul pe scară largă a efectelor poluării cu anumiți compuși chimici. Aplicarea acestei metode a permis crearea unei baze de date care s-a dovedit a fi foarte utilă în monitorizările pe termen lung (Bilețchi 2004: 49-51; Dolința 2011: 11; Munteanu 2011: 84).

Ideea speciilor bioindicatoare este vehiculată încă din secolul trecut, când a fost observată capacitatea indicatoare a lichenilor în ceea ce privește compoziția, puritatea și umiditatea aerului. În a doua jumătate a secolului XX, cercetările au vizat în general găsirea unor indicatori și punerea la punct de metode care să ofere informații legate de poluanți (ai aerului, solului, apelor). Ulterior, pe măsura apariției preocupărilor legate de alte tipuri de degradare a ecosistemelor, s-a căutat identificarea unor bioindicatori care să ofere informații legate de stabilitatea ecosistemelor, de menținerea biodiversității, de gestionarea durabilă a unor ecosisteme forestiere sau agricole (efectul anumitor măsuri sau tehnici de gestionare asupra acestor ecosisteme), sau informații legate de răspunsul ecosistemelor la modificarea globală a climei (Munteanu, Dumitrașcu, Iliuță 2011: 84).

Posibilitatea organismelor, ca indicatori biologici, de monitorizare a calității mediului și de identificare a schimbărilor survenite, se dovedește extrem de utilă în condițiile în care relațiile de ordin funcțional dintre factorii perturbatori și tipul de răspuns al speciilor sunt foarte bine studiate și înțelese. Din acest motiv, este nevoie de a cerceta biologia organismelor selectate pentru efectuarea biomonitoringului.

În general, absența sau prezența bioindicatorilor în ecosistemul cercetat, cât și abundența acestora, indică:

- calitatea generală a mediului;
- relația dintre substanțele nutritive (organice și anorganice);
- modificarea condițiilor de viață datorită activităților antropice.

Organismele din mediul acvatic trăiesc într-o permanentă interdependență unele față de altele alcătuind biocenoze care ocupă un anumit biotop. Între cele două componente ale unui ecosistem acvatic (biotopul și biocenoza) există anumite relații reciproce. Astfel, există organisme care trăiesc numai în ape curate, cu conținut mare de oxigen, iar altele care au nevoie de un substrat bogat în compuși organici. Faptul că există anumite organisme, care-și desfășoară activitatea în lipsa oxigenului, și altele care au nevoie de oxigen pentru dezvoltare și supraviețuire a permis ca acestea să fie folosite ca indicatori ai calității apei (Brezeanu, Cioboiu, Ardelean 2011: 76; Анищенко 2011: 54-64).

Un interes aparte îl are capacitatea algelor de a concentra elemente radioactive, diverse substanțe neorganice, inclusiv metale grele. Celulele moarte ale algelor rețin cationii și anionii acumulați nu mai rău decât cele vii. La dezvoltarea în masă a algelor în bazinele acvatice crește esențial viteza de reducere cantitativă a microorganismelor patogene. Unele alge verzi, albastre și diatomee sunt antagoniștii virusului de gripă. Ca sursă de fosfor, algele pot utiliza chiar și detergenții sintetici. Unele alge distrug zaharidele, aminoacizii, pectinele, dar și fenolii (Анищенко 2011: 54-64).

Macronevertebratele acvatice au un rol deosebit în biologia apelor. Ele sunt reprezentate de viermi (planaria, tubifex), moluște (scoici, melci), crustacei (decapode, amfipode), insecte sau larve (lortrichoptere, ephemeroptere, chironomide). Acestea pot fi ușor observate cu ochiul liber, pot fi ușor colectate, trăiesc în număr mare, se deplasează pe distanțe relativ mici și trăiesc 3-5 ani, astfel că ele permit observarea efectului poluării asupra populației respective. Macronevertebratele acvatice se adaptează la o apă de anumită calitate, iar orice modificare a mediului determină modificări ale structurii și dinamicii populațiilor.

Cele mai netolerante la poluare sunt insectele acvatice din ordinele Ephemeroptera, Plecoptera și Trichoptera. Procentul mare al acestor specii, intolerante la poluare, în raport cu speciile tolerante dintr-un anumit lac, indică o bună calitate a apei acestuia (Hercuta, Purta, Balog 2008: 21-26; Ujvarosi 2002: 73-80).

Moluștele constituie unul dintre grupurile cel mai des utilizate în cadrul biomonitoringului grație unui șir de avantaje. Moluștele bivalve, cât și cele gasteropode sunt răspândite pe larg în eco-

sistemele acvatic, determinând biomasa zoobentosului în majoritatea bazinelor de apă dulce. Colectarea este facilitată și de dimensiunile relativ mari ale moluștelor din genurile *Unio*, *Anodonta*, *Dreissena*, *Viviparus*, *Lymnaea*, *Planorbarius* (anume speciile din aceste genuri sunt de cele mai multe ori întrebuintate pentru efectuarea determinărilor cantitative din cadrul biomonitoringului). Se știe că organismele de dimensiuni mai mari au, de obicei, și o durată mai mare de viață, ceea ce este foarte convenabil în cazul unor observații de lungă durată (Hercuta 2008: 21-26).

Uneori ca organisme-monitoare sunt utilizați indivizi de *Sphaerium sp.*, *Lithoglyphus naticoides*, *Bithynia tentaculata*, *Physa acuta*, care au dimensiuni relativi mai mici, dar care uneori se caracterizează printr-o densitate numerică destul de mare. Moluștele, datorită toleranței lor înalte față de substanțele poluante, constituie acumulatori importanți ai metalelor grele, radionuclizilor. Așa, coeficientul acumulării produselor de scindare a unor pesticide clororganice în corpul moluștelor este de ordinul sutelor și zecilor de mii. S-a stabilit că multe elemente chimice se concentrează preponderent în cochiliile moluștelor, de exemplu, cota-parte a stronțului concentrat în cochilie depășește 90% din conținutul lui total în corp, cea a aluminiului și titanului variază între 60 și 95%, iar a manganului și zincului – între 52 și 82%.

Biomonitoringul a devenit, în ultimii 5 ani, o metodă frecvent solicitată în cadrul investigațiilor biologice, nu doar în învățământul superior, ci și în cel preuniversitar, întrucât reprezintă o modalitate avantajoasă atât ca timp și spațiu de cercetare, cât și din perspectiva cheltuielilor reduse. Astfel, majoritatea instituțiilor preuniversitare apelează la biomonitoring pentru formarea competențelor de cercetare la elevi, competențe care, odată acumulate, se dovedesc a fi valabile și pentru alte domenii conexe.

Lucrul de cercetare în instituțiile de învățământ preuniversitar se desfășoară după următoarele criterii:

1. Formarea echipelor de elevi capabili de a realiza o cercetare;
2. Propunerea tematicii de cercetare în grup sau individual;
3. Cerințele față de redactarea lucrării/proiectelor;
4. Prezentarea lucrării/concluziilor la conferința de totalizare.

Activitatea de cercetare a elevilor se realizează la un înalt nivel, în acele instituții de învățământ, unde este organizată eficient activitatea de cercetare științifică a cadrelor didactice. Cadrele didactice trebuie să identifice problemele de organizare a activității de cercetare în instituțiile de învățământ preuniversitar, să determine în ce măsură activitatea de cercetare influențează asupra eficientizării și randamentului procesului educațional, să încurajeze inițiativele de implicare a elevilor în activități de cercetare, să posede și să aplice metode de motivare a elevilor, precum și să asigure schimbul de experiență cu alte instituții de învățământ preuniversitar sau universitar (Enășchescu 2012: 218; Marinescu 2010: 294; Neagu 2009: 110-121).

Eficientizarea activității de cercetare depinde de *varietatea, flexibilitatea, dinamismul și caracterul creativ* al procesului instructiv-educativ școlar, de aceea activitatea de cercetare nu poate fi organizată în lipsa *motivației, a dorinței și a voinței de cercetare*. Conducătorul activității de cercetare școlară trebuie să fie un profesor iscusit și inteligent, cu spirit organizatoric și creativ. Eficiența activității de cercetare școlară e determinată de o serie de elemente, printre care se numără *cultura organizațională, climatul organizațional, stilul de conducere și motivația* (Balaceanu 2013: 323-330; Topalo 2013: 44-49).

Implementarea cercetării științifice printre elevi s-a realizat în cadrul a două instituții de învățământ liceal din orașele Bălți și Drochia. Astfel, elevii din Bălți au însușit bioindicația prin determinarea calității apei în baza nevertebratelor, iar liceenii drochieni – prin determinarea calității aerului cu ajutorul lichenilor.

Evaluarea stării biologice a râului Răut s-a realizat pe baza analizelor efectuate din 5 secțiuni ale râului în perioada vegetativă a anului 2013. Analiza comunităților fitoplanctonice indică prezența unei structuri algale dominate de bacilariofite cu o dezvoltare sezonieră normală. Din punct de vedere saprob, se constată numărul ridicat de specii betamezosaprobe, beta-, alfa- și alfamezosaprobe, ceea ce se reflectă și în media anuală a indicilor saprobi. Consumatorii primari din nevertebratele macrozoobentosului sunt reprezentați de oligochete, chiromonide, hirudinee, efemeroptere, trichoptere și diptere. Se observă un număr mare de bacterii. Datele obținute de către cercetătorii începători au fost incluse în tabelele de mai jos.

Tabelul 1. Componența macrozoobentosului în r. Răut (cartierul Dacia)

Nevertebrate sensibile	Nr.	Nevertebrate mai puțin sensibile	Nr.	Nevertebrate tolerante	Nr
Rusalii		Libelule zigoptere		Chiromonide	
Musca de stâncă	A	Libelule anizoptere		Simulide	
Gândaci de apă		Ploșnițe	B	Tipulide	
Frigane		Muște de arin		Măgărușul de apă	B
Melci – Vivipara de nămol		Tabanide		Lipitori	A
Planaria	A	Lătăuși	B	Tubularul	
		Racul de râu			
		Scoici de râu	A		
		Viermi inelți – stilaria			
nr de grupe 2 * 3=6		nr de grupe 3 * 2=6		nr de grupe 2 * 1=2	
VALOAREA INDICELUI TOTAL -14/satisfăcătoare (11-16)					

 Tabelul 2. Componența macrozoobentosului în r. Răut (cartierul Slobozia Nouă)

Nevertebrate sensibile	Nr.	Nevertebrate mai puțin sensibile	Nr.	Nevertebrate tolerante	Nr.
Rusalii		Libelule zigoptere		Chiromonide	
Musca de stâncă		Libelule anizoptere		Simulide	
Gândaci de apă	A	Ploșnițe		Tipulide	
Frigane		Muște de arin		Măgărușul de apă	B
Melci – Vivipara de nămol		Tabanide		Lipitori	A
Planaria		Lătăuși	B	Tubularul	A
		Racul de râu			
		Scoici de râu			
		Viermi inelți - stilaria			
nr de grupe 1 * 3=3		nr de grupe 1 * 2=2		nr de grupe 3 * 1=1	
VALOAREA INDICELUI TOTAL -6 / POLUATĂ (mai puțin 11)					

În baza acestor date elevii au dedus următoarea concluzie: după toate grupele de elemente hidrobiologice, calitatea apei este apreciată cu clasa intermediară III-IV, deci apa r. Răut se menține „moderat poluată” cu tendința spre „degradată”.

În Drochia s-au efectuat investigații care au dus la determinarea a 8 specii de licheni (tabelul 3). Cea mai mare diversitate de licheni a fost determinată în Parcul Comsomolist – 8 specii. Tot aici s-a înregistrat și o abundență de licheni pe trunchiul copacilor.

 Tabelul 3. Diversitatea de licheni din or. Drochia

Nr.	Specia	Gradul de toxitoleranță	Abundența lichenilor (%)	
			Parcul Central	Parcul Comsomolist
1	<i>Hypogymnia physodes</i>	I	-	20,3
2	<i>Parmelia acetabulum</i>	II	-	15,2
3	<i>Parmelia sulcata</i>	II	-	15,8
4	<i>Physcia aipolia</i>	III	12,7	19,9
5	<i>Physcia hispida</i>	III	48,7	36,8
6	<i>Physcia stellaris</i>	III	30,9	40,1
7	<i>Pseudevernia furfuracea</i>	I	-	13,9
8	<i>Xanthoria parietina</i>	IV	28,9	35,3

Cercetătorii pionieri au stabilit că aerul din Parcul Comsomolist este poluat datorită prezenței speciilor cu toxitoleranța I (*Hypogymnia physodes*, *Pseudevernia furfuracea*) și II (*Parmelia acetabulum*, *P. sulcata*). Totodată, în Parcul Central au fost identificate numai 4 specii. Aceasta indică că aerul în centrul orașului este moderat poluat cu o tendință spre poluare.

Rezultatele obținute în ambele studii au demonstrat însușirea unor afinități de cercetător datorită metodelor bioindicatoare aplicate de către elevi în terenurile experimentale. Concluziile obținute ne demonstrează capacitatea elevilor de analiză și aplicare a datelor științifice. În așa mod, s-a reușit educarea unui spirit de cercetător.

De aici reiese că eficacitatea și calitatea activității de cercetare științifică școlară este determinată de modul de a gândi și a acționa, a cunoaște și a descoperi noul, de capacitățile intelectua-

le și conduita exemplară, de stilul de a conduce și capacitățile decizionale, de arta de a lucra în echipă și profesionalismul conducătorului. Pentru ca elevul să depună un efort maxim în activitatea de cercetare, el trebuie să fie sigur de propriile capacități, să se afle în relații de colaborare cu profesorul, nu dictatoriale. Cadrele didactice trebuie să impună o cultură comportamentală adecvată, un anumit stil de a gândi, un cult al activității de cercetare, toate acestea determinând un randament înalt al activității de cercetare (Curea 2004: 30-32; Enășchescu 2012: 218; Marinescu 2010: 294; Neagu 2009: 110-121).

Scopul principal al activității de biomonitoring în cadrul școlii este facilitarea dobândirii unor cunoștințe care să permită înțelegerea problemelor de mediu în profunzimea și complexitatea lor, conducând, în final, la luarea deciziilor pe baza unei conștiințe ecologice, precum și la promovarea oportunităților de a avea experiențe directe cu mediul natural. Avantajul utilizării metodelor de bioindicație în programa extracurriculară este că facilitează schimbarea de atitudine și apariția motivației de a lucra în termeni științifici în favoarea soluționării problemelor de mediu. Pentru a asigura atingerea scopului implementării bioindicației și anume de a contribui la identificarea problemelor de mediu, este nevoie de o abordare științifică a subiectului prin metode științifice. Elementele naturale din jurul locuinței au un rol semnificativ asupra funcțiilor cognitive ale elevilor; chiar și observarea prezenței unui arbore sau participarea la activități de plantare s-a dovedit benefică în ceea ce privește capacitatea de direcționare a atenției. Natura are un efect de amortizare a stresului cotidian, vegetația și elementele naturale din locuință sau din apropiere acționând ca factori protectori pentru copii, deoarece scopul major al cercetării în învățământ este modificarea modului de gândire și a comportamentului indivizilor.

Realizarea cercetărilor de bioindicație în instituția de învățământ preuniversitar permite dezvoltarea acestor particularități prin comunicare, necesară la efectuarea cercetărilor, obținerea unui rezultat și determinarea valorii acestuia, având loc lărgirea și schimbul de interese ale elevilor. Drept urmare, elevii participanți la ora de biomonitoring au avut posibilitatea de a dezvolta și următoarele aptitudini:

- lucrul în echipă;
- ascultarea și acceptarea unor opinii diferite, dovedind astfel mai bune abilități sociale;
- rezolvarea unor probleme reale și capacitatea de autoeducare, aceste programe antrenând și elevii apatici care devin astfel interesați de studiu;
- a gândi în perspectivă, previzionar și planificativ;
- a considera valoarea problemelor din mai multe perspective și a lua decizii bine informate;
- a gândi sistematic și a privi natura prin prisma interconexiunilor ce se stabilesc la nivelul său;
- a forma și folosi deprinderi în procesele cunoașterii, cercetării, acționării, inițierii, imaginației, realizării de conexiuni și judecăți de valoare.

Drept urmare, aplicarea metodelor de bioindicație, ca activitate de cercetare, influențează curriculumul, îndeosebi performanțele școlare, prin:

- îmbunătățirea rezultatelor obținute la diferite materii (biologie, chimie, matematică, geografie);
- dezvoltarea capacității elevilor de a-și transfera și adapta cunoștințele din contextele familiare în cele noi;
- capacitatea elevilor de a pune în practică cunoștințele teoretice dobândite.

Lecțiile de bioindicație au dus la formarea unor aptitudini de investigare a mediului, efectuarea de măsurători, ce pot să conducă la formularea unor observații și aprecieri ce le verifică ideile; explorarea obiectelor, fenomenelor, proceselor, la prima vedere, folosind surse de informare variate (reviste, cărți, albume, casete, etc.). Activitatea științifică educă la elevi spiritul de inițiativă, entuziasmul, atitudinea responsabilă față de experimentul științific. Cercetând starea mediului ambiant cu ajutorul bioindicației în localitatea în care locuiesc, elevii deprind:

- să aplice cunoștințele teoretice despre organismele bioindicatori și metodele biondicatorare;
- să fixeze un plan de cercetare și să introducă corectările necesare;
- să analizeze și să prezinte rezultatele.

Adevărata însușire de cunoștințe în cadrul programei curriculare, privită chiar sub aspectul ei intelectual, presupune activitatea proprie a copilului, deoarece orice act de înțelegere include un joc de operațiuni și pentru că aceste operațiuni nu funcționează cu adevărat, decât în măsura în care au fost pregătite prin acțiuni, în sensul propriu al cuvântului. În așa fel, metodele de bioindicație utilizate, au oferit elevilor ocazia de cunoaștere bine fundamentată a realității, a proceselor și fenomenelor mediului înconjurător, prin folosirea procedurii de învățare prin cerce-

tare. Dacă la orele de biologie desfășurate în sălile de studii elevii urmează să recunoască legile naturii, atunci cunoașterea trebuie să se producă, pe cât e posibil, în natură. Iar bioindicația prezintă oportunitatea în realizarea acestui concept; în plus, facilitează învățarea prin colaborare (activitățile în echipe sau cu parteneri), gândirea critică și discuțiile, orientându-se pe strategii de acțiune și aplicații adaptate realităților vieții. Numai dacă aceasta a constituit rezultatul unui proces de cercetare personală, există garanția că avem de-a face cu mai mult decât o copie a unei ore de curs tradițională, ajunsă de multă vreme în sfera automatismelor. Cercetarea științifică la biologie permite îmbunătățirea capacității de înțelegere de către elevi a interacțiunii organismelor și relația lor cu mediul, alcătuirea, activitatea și importanța ecosistemelor etc.

O sarcină foarte importantă a acestei cercetări se referă și la formarea unei viziuni corecte asupra mediului înconjurător și asupra protejării lui, la dezvoltarea interesului elevilor și la formarea unei conduite adecvate. Astfel, încadrarea bioindicației în activitatea de cercetare urmărește îmbunătățirea pe termen lung a atitudinii și a comportamentului față de mediu a elevilor. Iar, prin intermediul copiilor pot avea o influență și asupra celorlalte generații, ajungând în final să comunice cu mai multe grupe de vîrstă.

Elevii au avut o atitudine mult mai pozitivă față de natură la finalul orelor desfășurate în aer liber, decât în urma activităților din sălile de curs. Părinții și educatorii conștienți de importanța acestor experiențe sunt mai interesați și mai dispuși să ofere oportunitatea explorării naturii copiilor pe care îi au în îngrijire, decât cei fără conștiință de mediu. Practicarea bioindicației a dovedit existența unor relații pozitive între experiența în aer liber în cursul primilor ani de viață și atitudinea față de mediu a elevilor. Persoanele care au participat la astfel de activități au arătat o atitudine și un copartiment pro-mediu bazat pe rezultatele științifice obținute de ei înșiși, participând la cercetare. Formarea atitudinii față de mediu este parțial responsabilă și de existența relației dintre experiențele din natură din copilărie, adolescență și comportamentul față de mediu ca adult.

Bibliografie:

1. Анищенко, Л., *Экологические исследования учащихся: бриоиндикация*, în *Биология в школе*, 2011, № 8, с. 54-64.
2. Balaceanu, Oana Andra, *Educația ecologică formală și importanța ei pentru dezvoltarea durabilă*, în *Columna*, nr. 2, 2013, p. 323-330.
3. Bilețchi, Lucia, *Contribuția diferitor grupuri de hidrobionți în monitoringul apelor de suprafață în Materialele Conferinței Internaționale „Managementul integral al resurselor naturale din bazinul transfrontalier al Fuvului Nistru”*, Chișinău, 2004, p. 49-51.
4. Brezeanu, G.; Cioboiu, O.; Ardelean, A., *Ecologie acvatică*, Arad, Editura „Vasile Goldiș” University Press, 2011.
5. Corlan, Alexandru, *Cercetarea științifică nu este o activitate comercială în Ad Astra*, nr. 4, 2005, p. 14-24.
6. Curea, Natalia, *Cercetarea și randamentul școlă*, în *Fizica și tehnologii moderne*, vol. 2, nr. 1-2, 2004, p. 30-32.
7. Dolință, Zinaida, *Biologie: lecție în natură*, în *Făclia*, nr. 9 (3171), 2011, p. 11.
8. Enăschescu, Eugenia, *Cercetarea științifică în educație și învățământ. Întrebări cu și fără răspunsuri imediate*, București, Editura Universitară, 2012.
9. Hercuta, R.; Purtan, S.; Balog, B., *Contribuții la studiul comunităților de nevertebrate macrozoobentice din două habitate din Dobrogea*, în *Bihorean Biologist*, Vol. 2, 2008, p.21-26.
10. Krausz, Sandală, *Metodologia cercetării științifice*, Petroșani, Editura Universitas, 2007.
11. Marinescu, Marina. *Didactica biologiei*, Pitești, Editura Paralela 45, 2010.
12. Munteanu, C.; Dumitrașcu, M.; Iliuță, R.-A., *Ecologie și protecția calității mediului*, București, Editura Balneară, 2011.
13. Neagu, Gabriela, *Inovația în învățământ*, în *Calitatea vieții, XX*, nr. 1-2, 2009, p. 110-121.
14. Topalo, Valentina, *Informarea și educația ecologică a utilizatorilor universitari bălteni*, în *Confluente bibliologice*, 2013, nr. 1/2, p. 44-49.
15. Ujvarosi, Lujza, *Trichopterele în aprecierea calității apelor curgătoare și metodologia folosirii trichopterelelor ca bioindicatori*, în *Lucrările Conferinței regionale „10 ani de cercetare a râurilor din bazinul Tisei”*, Târgu Mureș, 21-24 martie, 2002, p. 73-80.
16. Vlada, Marin. *Metodologia conceperii, elaborării și redactării lucrărilor științifice*, în *Consecvență-Competență-Claritate-Viziune-Inovare-Performanță*, Conferința Națională de Învățământ Virtual, ediția a VII-a, 30 oct.-1 nov. Iași, 2009, p. 47-53.

SECȚIUNEA: BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ ÎN SISTEMUL NECESITĂȚILOR INFORMAȚIONALE ALE STUDENȚILOR ȘI CADRELOR DIDACTICE

STUDIILE SOCIOLOGICE PENTRU NOILE POLITICI BIBLIOTECARE

Elena HARCONIȚA, director Biblioteca Științifică USARB,
grad de calificare superior
elena.harconita@mail.ru

Un lucru este clar: trebuie să facem ceva. Trebuie să facem cel mai bun din ceea ce știm în acest moment. Dacă ar fi greșit, ne vom adapta din mers.
Președintele Franklin Delano Roosevelt

Summary: *Sociological Studies in the Scientific Library USARB are an indispensable source of information about the librarian environment in a form that it is reflected in the minds of users. This information (opinions, suggestion, assessments, statistics, dissatisfaction) are absolutely necessary to form new policies in order to preserve all that is good and to create a prospective model of University Library capable wherever to satisfy the diferent needs and requirements of users Reader's voice is important for dynamic and innovative approaches to library services, diversifying and expanding their culture, to make them understand the opportunity and the value of the library in the process of training, research and culturalization.*

Key-words: *university library, the librarian environment, sociological studies, development policy, users, prospective design, planning*

Un întreprinzător american spunea: „Schimbați-vă mai devreme decât o să vă impună situația să o faceți“, de aceea dinamismul, deschiderea și flexibilitatea instituției bibliotecare trebuie să devină caracteristicile ei inerente nu numai pentru actualitate. Anume ele o vor menține mereu pe rol de participantă directă la procesele inovatoare din universitate, la îmbunătățirea calității instruirii, în primul rind prin asigurarea accesului sigur și neîngrădit la resursele informaționale – suport care asigură inovațiile în orice domeniu.

În Sistemul Național de Biblioteci din Republica Moldova (SNB) sînt circa trei mii de biblioteci, diferite după apartenență, structură, număr și calitate a resurselor disponibile, precum și categoriile de utilizatori pe care le deserveșc. Bibliotecile universitare se deosebesc prin poziția lor prioritară pe piața informațională, misiunea lor fiind furnizarea și asigurarea accesului la informațiile necesare educației și științei. Biblioteca universitară este o componentă integrantă a spațiului educațional, funcțiile căreia depind de direcțiile instituției și este considerată un mediu info-cultural cu un bogat potențial pedagogic, acesta realizîndu-se prin diverse componente aft ale mediului informativ cît și prin activitatea de formare a culturii informației utilizatorilor. Satisfacerea necesităților utilizatorilor are loc prin realizarea în complex a următoarelor funcții ale bibliotecii: patrimonială, informațională, educațională, comunicațională, culturală.

Dimensiunii tradiționale a Bibliotecii instituției de învățămînt superior din Bălți i s-a adăugat dimensiunea inovatoare, determinată de impactul produs de noile tehnologii informaționale. Astfel, printre primele instituții din Republică, Biblioteca universității bălțene a început să se informatizeze, iar prima conexiune la Internet din Universitate s-a produs anume la Biblioteca. Despre aceste momente își amintea cu satisfacție Rectorul (1986 – 2007), Academicianul Nicolae Filip în luarea sa de cuvînt cu prilejul aniversării a 60 – a Bibliotecii Științifice.

Biblioteca instituției de învățămînt este apreciată astăzi ca o bază de dezvoltare intelectuală, nivelul confortului de acces la informații al căreia este unul din indicatorii importanți ai succesului implementării noilor tehnologii educaționale universitare. Se susține că bibliotecile care astăzi vor să fie în măsură să-și îndeplinească sarcinile și responsabilitățile trebuie să fie suficient de pregătite pentru a face față provocărilor impuse de schimbările tehnologice, financiare și problemele sociale. În condiția în care nu este găsit un răspuns adecvat, biblioteca va deveni o instituție marginalizată față de Internetul omniprezent. Calitatea serviciilor pentru utilizatori este dictată de necesitatea de a avea acces la rețeaua globală de informații, precum și baze de date specializate pe domeniile specifice proceselor educaționale și de cercetare științifică. În ultimii





Studiile sociologice în Biblioteca Științifică USARB sînt o sursă indispensabilă de informații despre mediul bibliotecar în forma în care se reflectă acesta în mintea utilizatorilor.


Aceste informații (opinii, gînduri, aprecieri, nemulțumiri, propuneri, date statistice) constituie baza elaborării unor politici noi de dezvoltare, pentru a păstra tot ce este bun și a crea un model prospectiv de bibliotecă universitară adecvată cerințelor actuale și potențiale ale utilizatorilor ei. În acest sens nu mai sînt suficiente sondajele de opinie de la caz la caz, dar un Chestionar on-line constant (în care s-ar schimba ori s-ar adăuga întrebări), pe care fiecare beneficiar de servicii bibliotecare îl are oricînd la îndemînă, a devenit o necesitate firească, din care propunem în continuare cîteva spicuiuri:

Propuneri	<ul style="list-style-type: none"> • Probabil cea mai bună recomandare ar fi să se aloce mai multe finanțe pentru activitatea instituției. Dar aceasta e din domeniul fanteziei. Totuși aș veni cu o idee. Mi se pare că n-ar fi rău dacă Biblioteca ar organiza expoziții jubiliare privind rezultatele activității profesorilor ce activează în universitate și care au atins o anumită vîrstă. Zău ar fi bine că cei 200 lei, ce le acordă sindicatele, să fie cheltuiți în aceste scopuri. Doar noi nu prea știm multe despre colegii noștri.
Propuneri	<ul style="list-style-type: none"> • De dorit mai multe ore la modulul de elaborare a Listei bibliografice • Mai multe ore pentru cursul Bazele Culturii Informației și nu numai pentru anul I, să fie repetat cursul și în anul III-IV.
Propuneri	<ul style="list-style-type: none"> • Trafic INTERNET performant, scanner, printer, xerox color • Ar fi bine dacă în toată biblioteca ar fi rețea de WI-FI <ul style="list-style-type: none"> • Să fie mai multe cărți la împrumut • Aș vrea să fie mai multe cărți noi, din ultimii ani


La una din ședințele Senatului USARB dedicată activității științifice universitare, au fost prezentate rezultatele sondajului privind *Integrarea activității de formare și a activității științifice a cadrelor didactice și a studenților*, realizat pe 4 nivele: studenți, cadre didactice, șefi de catedră, decani de la facultățile Drept, Economie, Filologie, LLS, TFMI, PPAS.

Răspunsurile studenților la unele întrebări denotă aportul esențial al bibliotecarilor la formarea lor științifică:

	<p>1. Numiți 5 metode de cercetare științifică: analiza științifică, sinteza, inducția, deducția, studierea bibliografiei</p>
	<p>2. Numiți 5 caracteristici proprii unui text științific:</p> <ul style="list-style-type: none"> • referințe și note de subsol, referințe la manuale • utilizarea corectă a bibliografiei • se fac trimiteri bibliografice, bibliografia
	<p>3. Numiți 3 operații de prelucrare științifică a materialului acumulat în problema de cercetare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formarea bibliografiei, analiza resurselor bibliografice • determinarea textelor la care se va face trimitere • colectarea informației, compararea cu alte surse bibliografice, analiza lor • întocmirea fișierelor de autori, lectura, documentarea la subiect • catalog tradițional și electronic, cuvinte cheie, vedete de subiect
	<p>4. Care este algoritmul identificării unei surse bibliografice într-o problema de cercetare?</p> <p>Catalogul electronic, apelez la cuvintele -cheie, sursele bibliografice din bibliotecă, căutare de referate și articole științifice pe subiect (biblioteca, internet), bibliografia, cuprinsul, găsirea cărților în domeniu, autorul, surse primare, surse bibliografice ale autorului, selectarea surselor bibliografice la problemă, căutarea surselor bibliografice în bază de titlu și autori, Bibliotecii virtuale, apelez la bibliotecar, sala bibliografică-computerul, sala de lectură, sala de referință, catalog electronic</p>



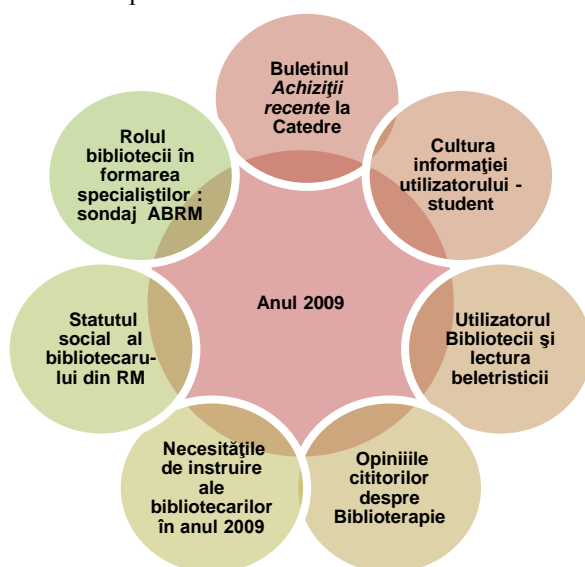
5. Numiți conform normelor bibliografice 5 lucrări în domeniul metodologiei cercetării științifice la care veți apela în procesul de cercetare - Umberto Eco *Cum se scrie o teză de licență*



6. Ce forme de lucru individual practicați în afara orelor de curs?

- Lecturi suplimentare, biblioteca, internetul, ziare, materiale video, lectura cursului din bibliografia indicată de profesor, lucrul cu manualul la bibliotecă, sistematizarea ideilor de bază din bibliografie, studierea literaturii, internetul.
- citirea conspectului, căutarea informației adiționale în internet, documentare, bibliografie recomandată, site-uri, lectură individuală, surse adăugătoare, lucrul cu dicționarele.
- studiu în bibliotecă, internet, caut surse suplimentare la bibliotecă, merg la bibliotecă, consult o gamă largă de lucrări
- citesc adăugător la bibliotecă, internet, literatură adăugătoare la bibliotecă, literatură din propria bibliotecă.

Subiectele abordate în studiile sociologice ale bibliotecarilor diferă de la an la an. În figura ce urmează este reprezentată structura tematică a cercetărilor desfășurate în anul 2009.



Șase ani în urmă difuzarea informațiilor despre noile achizitii în colecțiile Bibliotecii pentru membrii comunității universitare avea loc doar în forma tipărită. Tehnologiile informaționale și comunicaționale au permis transferul Buletinului în format electronic. Studiul despre Buletinele recente de achiziții, prezentate la catedră pe această cale, a reiterat modalitatea lor de gestionare: la catedră buletinele sînt imprimate / așezate în mape, oferite membrilor catedrei - au răspuns 50%, iar 34% le arhivează și le utilizează în format electronic. În special le este comod să actualizeze bibliografia curriculară și să le utilizeze în procesul de acreditare. Documentele incluse în buletine sînt utilizate / recomandate, cu precădere, pentru prelegeri și seminare - 80%, pentru cercetare științifică - 70% și dezvoltarea culturii generale 50 %. Majoritatea profesorilor recomandă studenților titluri din bibliografia recent achiziționată.

Aprecieri: buletinele sînt foarte necesare, accesibile, forma de prezentare reușită, calitativă, bine gîndite și întocmite, perceptibile, efectiv folositoare, admisibil de bune, proaspete, bine închegate.

Propuneri din partea profesorilor: mai multă literatură străină; trebuie să fie propuse Buletinele și în forma tipărită, ar fi bine să fie sistematizate pe compartimente; să fie selectate pe

specialități, iar de la catedra de Limbă română au sugerat gruparea pe compartimentele limbii: Lingvistică, Lexicologie, Fonetică, Morfologie.

Concluzii: au fost depistate neajunsuri în funcționarea mecanismului de transmitere, recepționare, imprimare, cunoaștere, informare.

Propuneri pentru noile politici: promovarea activă a acestui serviciu, convorbiri cu profesorii și studenții, afișe și e-mailuri personalizate, desemnarea responsabilului pentru transmiterea mesajelor la catedre, elaborarea hărții - traseu pentru lucrul cu Buletinul Achiziții recente – verigi în mai multe subdiviziuni. Ora cursului de Cultură a Informației neaparat va începe de la pagina web a Bibliotecii, fiind explicate posibilitățile de accesare, difuzarea materialelor promoționale - fluturași cu adresele bazelor de date: EBSCO, în domeniul Pedagogiei, Dreptului, Economiei, Ecologiei, disciplinelor tehnice ș.a. Diversificarea achizițiilor resurselor tipărite.

Studiul despre rolul Bibliotecii în formarea specialiștilor a atestat următoarele date: Biblioteca este vizitată zilnic de 50 % din respondenți; cele mai solicitate sînt cărțile – 74%; publicațiile în serie - 36%; bazele de date - 31%, e-publicațiile - 15%.

Pagina Web a Bibliotecii este utilizată de 94%, în anul gestionar pe site fiind aplicate elemente de Biblioteca 2.0: *Pagina Utilizatorului - Întrebă bibliotecarul; Propuneri pentru achiziție - Sugestii, Gînduri.*

Ponderea serviciilor de bibliotecă este următoarea: consultarea documentelor în sala de lectură - 94%; împrumut de publicații la domiciliu - 88%; acces Internet - 85%; catalogul online - 74%; copierea documentelor - 62%; accesarea bazelor de date - 56%; înregistrarea pe CD, DVD - 54%; scanarea documentelor - 39%; servicii de referință - 30%; accesarea site-ului Bibliotecii - 21%. Au găsit întotdeauna informația căutată în bibliotecă 92%, au nevoie de asistența bibliotecarului - 44%.

Politici: Promovarea activă a site-ului (oportunități și facilități), a resurselor electronice, în special a bazelor de date.

Studiul *Utilizatorul Bibliotecii și lectura beletristicii* a urmărit cunoașterea importanței diverselor tipuri de lectură, a opiniei utilizatorilor privind repertoriul de beletristică de către studenții de la Facultatea de Filologie. 48% au apreciat colecția de beletristică a Bibliotecii ca fiind foarte bună, bună 41%, 8% potrivită. 32 % subiecți pledează pentru lectura literaturii clasice, 24 % moderne, 23% contemporane, 11% postmoderne, 5% veche, 5% nu au preferințe.

Lectura on-line: 52% preferă proză (romane psihologice - 32, sociale - 30, de dragoste - 12, istorice - 11, fantastice - 4, polițiste - 4), 27% poezie, 16 % dramaturgie, 5% eseuri.

Dezvoltarea politicilor de promovare a lecturii celor mai valoroase opere, expoziții de cărți preferate ori lecturate de personalități politice, scriitori, oameni de știință ș.a.

Ce știi cititorii despre Biblioterapie? - 42% din respondenți consideră că lectura reprezintă „Un „viciu rafinat” și nepedepsit” (I. P. Smith), 25% - necesitate existențială, plăcere, o punte spre cunoaștere. 71% primesc plăcere în urma lecturilor literare, 94% preferă să citească personal să nu audieze. 76% nu se identifică cu nici un personaj literar, însă 6% se imaginează în rolul unui personaj anume - *Victoria Lipan* din *Baltagul* de *M. Sadoveanu*, *Nică* din *Amintiri din copilărie* de *I. Creangă*, „sunt un personaj dintr-o operă nescrisă încă”. 53% își adresează întrebări privind schimbarea vieții în urma lecturii cărților de psihologie aplicată de tipul „Cum să...”, 12% folosesc cu încredere sfaturile oferite, 18% nu citesc altfel de cărți, 12% le citesc cu neîncredere. 35% apelează la biblioterapie pentru ameliorarea tristeții, 24% singuratății, 40% stresului, 18% insomniei, 18% apelează la un terapeut, 12% nu ar practica biblioterapia fără a consulta un specialist; 41% consideră instituția Bibliotecii un loc de sănătate pentru spirit, precum susțineau vechii greci, 29% o oază de liniște, 18% balsam al sufletului asemenea vechilor egipteni, 12% un labirint dificil de străbătut, 12% au altă imagine despre Bibliotecă și anume „Biblioteca este o comoară cu informație”.

Concluzii: Pentru respondenți este foarte importantă Biblioterapia în procesul de armonie informațională a lumii spirituale, de comunicare eficientă cu cartea și Biblioteca.

În anul 2010, cînd Biblioteca a sărbătorit 65 de ani de activitate, a fost desfășurat studiul *Biblioteca Științifică și transferul de informație către utilizatori* cu următoarele obiective:

- Analiza conținutului și tipului informației, care ajută la definirea produselor și serviciilor infobibliotecare.
- Analiza comportamentelor de informare, care facilitează definirea tipului necesar de formare a utilizatorilor.
- Analiza motivațiilor și atitudinilor, care contribuie la explicarea fundamentului comportamentelor și nevoilor utilizatorilor.

Chestionarul, structurat în șase capitole cu 43 de itemi, 100 de respondenți (studenți și masteranzi).

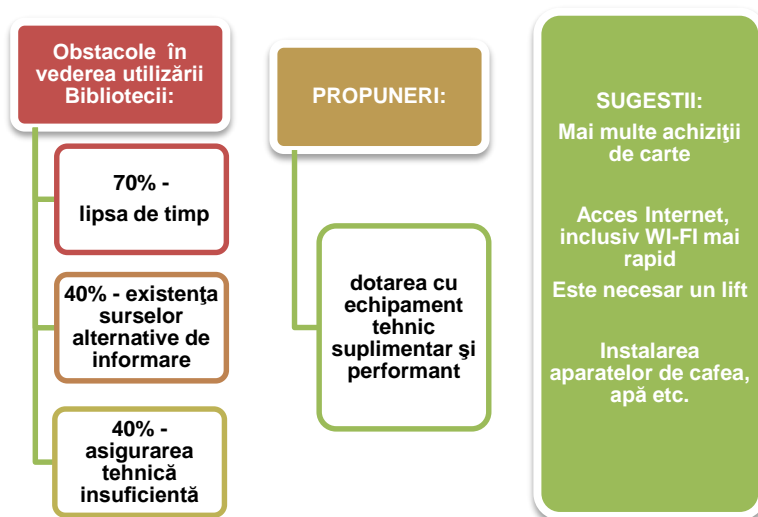
Propunerile respondenților:

- Biblioteca să dispună de o sală unde stidenții să poată audia în limba străină și să comunice.
- O mai rapidă accesare a Internetului.
- Să se introducă accesul la xerox în baza abonamentelor procurate din timp.
- Scanarea documentelor.
- Mică cantină (posibilitatea de a bea un ceai când ești toată ziua la Bibliotecă.
- Încălzire în perioada de pimăvară.
- Iarna să fie mai cald.

În rezultat a fost intensificată relaționarea cu conducerea Universității în vederea îmbunătățirii condițiilor în Bibliotecă, vitezei Internetului, precum și promovarea serviciilor / oportunităților Bibliotecii.



Din studiile efectuate în anul 2011 ne vom opri la *Biblioteca universitară: calitatea serviciilor și condițiilor de muncă pentru utilizatori – cadrele didactice*, rezultatele fiind după cum urmează:



Foarte sugestiv a fost studiul privind rata de succes a căutărilor în catalogul electronic pe subiecte, fiind determinată rata de 75%. Aceasta este dovada unui catalog pe subiecte eficient; plenitudinea Fișierului de autoritate - Vedetă de subiect, o competență informațională satisfăcătoare a utilizatorilor.

Pentru politici: îmbunătățirea calității procesului de indexare pe subiecte, instruirea bibliotecarilor privind construirea unei vedete corecte și clare de subiect; instruirea studenților privind competența lor informațională.

În anul 2012 și 2013 în Bibliotecă se desfășoară cercetările bibliometrice asupra colecțiilor uzuale dată fiind necesitatea înprospătării anumitor segmente documentare. Cea mai tânără și cea mai solicitată dintre toate colecțiile analizate este din domeniul *Psihologie*, urmată de colecțiile la *Contabilitate* și *Lingvistică*. Nivelul avansat al solicitărilor și circulația acestor compartimente vorbește despre actualitatea colecțiilor și motivația utilizatorilor. Necesită completare și diversificare: *Istoria psihologiei*, *Muzica*. *Compoziție: Republica Moldova*, *Literatura populară*. *Folclor*. *Teoria traducerii*.

Despre modul în care se produce comunicarea științifică în mediul universitar am aflat din analiza chestionarului respectiv, la sondaj participând doar profesorii. Studiul denotă o imagine clară a opiniilor profesorilor privind comunicarea în știință (documentarea, cercetarea propriu zisă) și comunicarea despre știință (comunicarea rezultatelor). Totodată se impune îmbunătățirea calității serviciilor informaționale, modernizarea lor continuă, accesul la literatura străină, participarea la cursuri pentru formarea competențelor informaționale, acces la reviste internaționale de specialitate.

Profesorii universitari bălțeni (cu excepția unora) sînt în pas cu schimbările produse de tehnologiile informaționale, posedă competențe și deprinderi adecvate în utilizarea instrumentelor digitale. În viziunea profesorilor Biblioteca rămîne a fi cea mai importantă instituție care asigură accesul la informație. În instituțiile superioare de învățămînt unde promovarea procesului didactic și de cercetare este condiționată de noutate și creativitate, bibliotecile, cu adevărat, sînt solicitate și frecventate. Conviețuirea resurselor tradiționale cu cele electronice într-o bibliotecă universitară, produce doar un impact benefic asupra comunicării științifice.

Profesorii au răspuns la întrebarea despre acțiunile Bibliotecii și ale bibliotecarilor în condițiile actuale: ce face și ce trebuie să întreprindă:



Studiul *Webul Bibliotecii universitare - portal de vizibilitate și oportunități* a demonstrat că catalogul electronic este o sursă de cercetare foarte importantă. Publicațiile editate de bibliotecari sînt lecturate de către 53,1% de respondenți. Sînt bine cunoscute revistele universitare: *Limbaș și Context*, *Glottodidactica*, *Tehnocopia*, *Artă și Educația Muzicală*, *Noua revistă Filologică (NRF)* Semn, *Confluente Bibliologice*. Cu regret, studenții de la Facultatea Științe Reale nu cunosc și nu citesc *Revista Tehnică și Fizică*.

Marcaj de timp	CT de des apelei la serviciile Bibliotecii universitare?	Scopul vizitei?	Cum apreciați oferta infodocumentară în domeniul studiilor?	Ați găsit de fiecare dată informația căutată în Bibliotecă?	Ce resurse electronice, oferte de Bibliotecă, preferați să utilizați?	Ce obstacole întâmpinați în utilizarea serviciilor Bibliotecii?	Ce pagini din site-ul Bibliotecii accesați mai frecvent?	Sunteți satisfăcut de competența personalului Bibliotecii?	Cum a contribuit cursul Bazele culturii informației, promovată de bibliotecari în anul I, la formarea culturii generale a Dvs?	Care sînt sugestiile și recomandările Dvs. orientate spre optimizarea activităților Bibliotecii?	Student, Facultatea, Anul de studii, Masterand / Doctorand, Forma de studii, Cadrul didactic, Facultatea, Genul.	
06.12.2013 10:29:38	Rare	Цель моего визита в библиотеку, заключается в том что я хочу получить знания! И мне это интересно.	Она шикарная.	Я был рад, но надеюсь, что я с лёгкостью смогу найти интересующую меня информацию.	Базе de date, Biblioteca electronica, Catalog.	Нет никаких трудностей. Меня всё устраивает.	http://www.doaj.org/, http://e/foamdojova.wordpress.com/	Конечно.	Я узнал очень много нового и полезного. Я считаю что данный курс необходим всем студентам с базового курса.	Побольше книг и газет в электронной библиотеке.	Student, Facultatea, Anul de studii, Masterand / Doctorand, Forma de studii, Cadrul didactic, Facultatea, Genul.	
06.12.2013 10:29:40	rar	pentru a gasi informatie intr-un anumit domeniu.	foarte bine	da	Biblioteca Digitala	nici un obstacol	http://openlibrary.org/people/ibruniv	da	bine am invatat cum mai repede de ceut o informatie	---	Facultatea Stiinte Reale, Economie si ale mediului, Anul de studii 1, Stiinte reale, Economice si ale Mediului	
06.12.2013 10:29:52	Очень редко	Узнать нужную мне информацию	Да, отличная информация	Нет не всегда	Цифровая библиотека	Нет таких	Сайтeво	Да	Только в лучшую сторону	таких предложений нет	---	
06.12.2013 10:29:54	Иногда	Цель в том, что я хочу получить знания, и найти нужные книги.	Она довольно большая.	Я редко был, но думаю найду всю нужную информацию тут.	Базе de Date, Catalog, Biblioteca digitala	Я еще не встречался с трудностями, а нашей библиотеке	http://ibruniv.usrb.md:8080/openlibrary.org/people/ibruniv	Конечно.	Я узнал много нового, стал легче находить информацию. Я думаю данный курс должен быть в обязательном	Больше книг на в электронном виде	Библиотека sa fie deschisa dina la 21:00 marneea vizitei internetului si opararea salilor de calculatoare cu calculatoare mai performante.	Student la Universitatea de Stiin "Alecu Russo" din Bialy
06.12.2013 10:30:43	cleve ori pe luna	Cautarea informatiei necesare,	oferta infodocumentara este buna	da	Biblioteca digitala baza de date	viteza internetului din asa de calculatoare este lenta	open library biblioteca stiintifica baza de date	sunt satisfacut	a contribuit semnificativ	obtainerea salilor cu calculatoare mai performante,	Student la Universitatea de Stiin "Alecu Russo" din Bialy	
06.12.2013 10:32:29	des	am nevoie de informatie	bine	da	ibruniv.usrb.md Biblioteca digitala Baze de date	viteza internetului este egala cu viteza internetului.	Catalogul electronic (grea l-am invatat), nu prea folosesc.	Biblioteca digitala	satisfactiune	Am invatat sa fac o lista bibliografica, ma ajuta sa unific pagina cititandului	Antura mai confortabil (designul), ceva nou, ar fi bine sa se deschida o sala de lectura cafenea, biblioteca de zi.	Studenta, Facultatea de Stiinte Reale, Economice si ale

Ce introducem în politicile Bibliotecii ? Mai întâi de toate – promovarea: prezentarea site-ului cu toate conținuturile și facilitățile lui, diversificarea postărilor, centrarea pe utilizatorii specifici și mediul bibliotecar din instituțiile preuniversitare de învățământ.

Analiza mediului intern de funcționare a BȘ USARB și a impactului pe care îl produce mediul extern este o componentă necesară a unui diagnostic complet al organizației, fundamentul unei strategii eficiente de dezvoltare. Pentru aceasta Biblioteca recurge activ la instrumente de

marketing: explorează nevoile de informare ale utilizatorilor, adaptează produsele și serviciile informaționale la nevoile consumatorilor, urmărește schimbările de pe piață informațională.

Vocea utilizatorului este absolut necesară în vederea abordării dinamice și inovatoare a serviciilor de bibliotecă, pentru a diversifica și extinde cultura lor, pentru a-i face pe utilizatori să înțeleagă cât de importantă și inerentă este biblioteca pentru procesul de instruire, științific și de culturalizare.

CONTRIBUȚIA BIBLIOTECHII ȘTIINȚIFICE ÎN PROCESUL EDUCAȚIONAL ȘI CEL DE CERCETARE

Tatiana CELPAN, director interimar
Biblioteca Științifică Centrală „Andrei Lupan” a AȘM

Summary: *Central Scientific Library of the Academy of Sciences is a part of the national system of higher education. It participates through the collections and it's services in the education, training and research activities.*

The main goal of the Library is to support the educational and research processes conducted primarily by members of the academia including: students, teachers, researchers, etc. and by any other external users.

For this purpose BSC „A. Lupan” is developing as an integrated structure which ensures proper documentation and information necessary for the education. The library realizes the achieved recovery and their communication facilitates, rapid access to diverse and all categories of sources, organizes appropriate services for all users.

Key-words: *Central Scientific Library „A. Lupan”, instruction, training, education, research, users., information, services, national education system.*

În procesul de întemeiere și evoluție socio-culturală a umanității cercetarea științifică deține un rol determinant. Nivelul de cunoaștere al lumii contemporane este consecința organizării superioare a activităților de cercetare.

Se știe că nivelul de dezvoltare al unei societăți este determinat, în mare parte, de performanța sistemului său de învățământ, de nivelul de educație al cetățenilor. Resursa umană înalt calificată, creativitatea, producerea și valorificarea cunoașterii s-au dovedit a fi factori determinanți în evoluția umanității.

O societate bazată pe cunoaștere reprezintă o opțiune strategică fundamentală care are un impact deosebit asupra dezvoltării globale durabile a omenirii. Bibliotecile, în acest context au un rol esențial prin contribuția adusă la producerea, transmiterea, diseminarea și utilizarea de cunoștințe din orice domeniu.

Investigația, creația științifică și culturală depind de calitatea și cantitatea surselor infodocumentare la care au acces cercetătorii. În lumea contemporană, în contextul creșterii exponențiale a acestor surse, bibliotecile dobândesc o importanță maximă pentru munca intelectuală și pentru progresul vieții materiale și spirituale. Chiar dacă informatizarea și internetul au revoluționat accesul la informația științifică și culturală, bibliotecile, profund reformate, rămân datorită colecțiilor pe care le dețin și serviciilor pe care le oferă, sursele infodocumentare de neînlocuit pentru toate categoriile de cercetători, de creatori și de consumatori de informație.

Astfel, putem afirma faptul că biblioteca științifică joacă un rol important în oferirea accesului la informații științifice, iar promovarea, dezvoltarea și modernizarea bibliotecilor la nivel național / internațional reprezintă o miză importantă, axele ce trebuie vizate referindu-se la facilitarea accesului la informație prin dezvoltarea continuă a liberului acces și al accesului la distanță la colecții, dezvoltarea resurselor numerice, în special reviste științifice, baze de date, documente numerizate, difuzarea producției pedagogice și științifice (teze de doctorat, publicații științifice, resurse pedagogice etc.), formarea profesorilor, cercetătorilor și a studenților în selectarea și utilizarea informației. Dacă cercetarea științifică sau „calitatea de noi cunoașteri” cum o denumea Beveridge generează noi teritorii ale cunoașterii și lansează noi provocări în sfera mentalităților, bibliotecile reprezintă, în acest context, nu doar suportul fundamental și indispensabil al întregului sistem de cercetare științifică, ci sunt, prin nevoile științifice și prin

preocupările specialiștilor de care dispun, veritabile instituții de investigație și creație științifică și culturală.

Biblioteca științifică este cea care participă la procesul de instruire, formare și educare, deserving prioritar elevii, studenții, masteranzii, doctoranzi, doctori habilitați, cadre didactice și comunitatea științifică în general. Scopul urmărit reprezintă asigurarea și promovarea diversificării continue a serviciilor informaționale în beneficiul utilizatorilor ei, dezvoltarea colecțiilor documentare, crearea infrastructurii informaționale electronice a bibliotecii, acestea fiind dirijate și ghidate de necesitățile informaționale ale beneficiarilor săi.

Biblioteca întreține și dezvoltă relații de cooperare și cu alte tipuri de biblioteci, organisme și instituții de profil din țară și din străinătate. În calitate de instituție cu scop instructiv-educativ, biblioteca colecționează cărți, periodice și documente media, organizează, prelucrează, conservă colecțiile de carte, documente specifice și baze de date, pentru a facilita utilizarea acestora în procesul de informare, cercetare și educație a studenților, cadrelor didactice ale tuturor instituțiilor cu statut științific și cel educațional.

Dezvoltarea potențialului uman urmează a fi asigurată pe două dimensiuni: **educație și cercetare**. Aceste două componente sunt strâns legate. Cercetarea necesită competență de la societate pentru a fi înțelese și implementate rezultatele obținute, iar societatea în general are nevoie de cercetare pentru a se putea dezvolta.

Cercetarea în calitate de proces poate fi definită ca un ansamblu de activități teoretice, ordonate și sistematice, de obținere și prelucrare a informației științifice controlate și verificate, de folosire a acesteia în scopul construirii unor explicații cuprinzătoare cu privire la esența unui anumit domeniu al realității, în vederea modificării acestuia ori a exercitării, directe sau indirecte, a unui control (stăpânire) asupra proceselor care sunt specifice, în raport cu cerințele (nevoile) de ordin material și spiritual ale oamenilor.

Orice cercetare presupune existența unui obiect bine definit al cunoașterii, a unei (unor) ipoteze de lucru, a unei metodologii, a unei (unor) metode (observație, experiment, modelare, etc.) a unor tehnici și instrumente de cercetare, de natura fizica sau conceptuala. Acestea au un rol foarte important în elaborarea „propozițiilor empirice”, obținute pe baza observării nemijlocite a realității și care reprezintă elementele fundamentale pentru constituirea teoriilor științifice.

Orice tip de cercetare presupune parcurgerea mai multor etape, care se înlănțuie într-o ordine strict ierarhizată. Diversele etape ale unei cercetări sînt legate între ele și de modul cum se demarează demersul științific. Punctul de plecare al oricărei cercetări educaționale îl reprezintă o problema psihosocială, sau mai simplu spus o întrebare de tipul „de ce?”, „care?”, „cum?” etc.

Cercetarea științifică în calitatea ei de investigație consacrată descoperirii, evidențierii, verificării și punerii în slujba omului și progresului social a unor noi cunoștințe, poate fi delimitată în trei tipuri:

a) Cercetarea fundamentală - (denumită de unii oameni de știință și cercetare de bază) analizează proprietăți, structuri și relații în vederea formulării și supunerii la încercări a diferitelor ipoteze, teorii sau legi. Cercetarea fundamentală poate fi dirijată către diferite domenii de interes general, cu un obiectiv explicit - realizarea unei palete largi de aplicații, și poartă numele, în acest caz, de cercetare fundamentală orientată. Pentru a putea distinge cercetarea fundamentală pură, de cea fundamentală orientată, manualul Frascati precizează:

- cercetarea fundamentală pură este executată în vederea obținerii de progrese în cunoaștere, fără intenția de a realiza avantaje economice sau sociale pe termen lung, fără eforturi pentru aplicarea rezultatelor acestei cercetări și nici pentru a le transfera către sectoare însărcinate cu punerea în aplicare;

- cercetarea fundamentală orientată se face în speranța că ea va ajunge la o bază largă de cunoaștere care va permite rezolvarea problemelor sau concretizarea oportunităților de azi sau din viitor.

Datorită „orientării” unei categorii a cercetării fundamentale, o parte importantă a oamenilor de știință consideră că nu există o demarcație netă între cercetarea fundamentală și cea aplicată, cea de a doua având izvorul în prima.

b) Cercetarea aplicativă – este îndreptată spre un obiectiv sau scop practic determinat și

cuprinde lucrări originale realizate pentru a obține cunoștințe noi. Rezultatele unei cercetări aplicate conduc, în primul rând la un produs unic sau un număr limitat de produse, de operații, metode sau sisteme. Acest tip de cercetare permite transpunerea în formă operațională a ideilor. Cunoștințele sau informațiile rezultate din cercetarea aplicată sunt adesea brevetate, dar pot, în același timp, să fie considerate secrete.

Cercetarea aplicată este deci întreprinsă fie pentru a determina utilizările posibile ale rezultatelor cercetărilor fundamentale, fie pentru stabilirea metodelor sau mijloacelor noi, permițând atingerea obiectivelor determinate. Rezultatele cercetărilor aplicate se referă în primul rând la un produs unic sau la un număr limitat de produse, de operații, de metode sau de sisteme. Rezultatele acestor cercetări, cunoștințele, informațiile obținute sunt adesea brevetate, dar pot, de asemenea, să fie păstrate secrete.

c) Cercetarea de dezvoltare - constă în lucrări sistematice bazate pe cunoștințe existente obținute prin cercetare și/sau experiență practică, cu scopul de a lansa fabricarea de noi materiale, produse sau dispozitive, de a stabili noi procedee, sisteme și servicii sau de a le ameliora considerabil pe cele deja existente.

Ar fi corect să luăm în considerare și o serie de elemente concrete, pragmatice: condițiile în care se desfășoară o cercetare, posibilitățile de finanțare, precum și posibilitățile de utilizare a datelor și concluziilor ce vor reieși din cercetare.

De asemenea, este important să menționăm faptul ca în proiectarea cercetării, și apoi în realizarea ei, nu se pornește în nici un caz de la premise ideologice sau morale, ci strict de la principiile științifice ce se pot aplica la tema respectivă. Chiar dacă parcurgerea etapelor este comună oricărei teme de cercetare, în schimb tehnicile de culegere a datelor trebuie să fie adaptate la subiect și la teoria de referință.

Procesul cercetării științifice parcurge câteva etape:

- ❖ Selectarea ariei de interes
- ❖ Formularea de ipoteze
- ❖ Studiul bibliografic de specialitate
- ❖ Conturarea unei metodologii de lucru
- ❖ Colectarea și analiza datelor experimentale
- ❖ Interpretarea rezultatelor
- ❖ Formularea concluziilor

Cercetarea reprezintă una din componentele superioare ale activității umane, ea este cea care a făcut posibil progresul societății omenești de-a lungul epocilor istorice. Direcția cercetării a fost însă întotdeauna determinată de comandamentele sociale. Atât componenta teoretică cât și cea practică a cercetării presupun vehicularea unor cunoștințe, existența unui flux informațional. Bibliotecile, datorită funcției lor de conservare a cunoștințelor științifice, au sprijinit întotdeauna procesul de cercetare, oferind informații.

Cercetarea, plasându-se la frontiera cunoașterii, are nevoie de multe informații, dar, la rândul său, conducând spre noi căi ale cunoașterii, produce ea însăși informații. În consecință, activitatea de cercetare presupune acces la o mare cantitate de informații, stocate pe diferiți suporti. Odată cu diversificarea științelor, cercetarea a devenit și ea tot mai specializată. Drept consecință au luat naștere și s-au dezvoltat bibliotecile specializate. Trecerea de la cercetarea individuală la cercetarea în echipă – proces care s-a petrecut în perioada interbelică – a însemnat și crearea unor biblioteci, cu largi posibilități de investigare. Bibliotecile și serviciile de informare s-au integrat cu unitățile de cercetare devenind elemente inseparabile ale activității de creație.

Biblioteca Științifică Centrală a Academiei de Științe a Moldovei este parte integrată a sistemului național de învățământ superior și participă prin colecțiile și serviciile sale la procesul de



in-struire, formare și educație, precum și la activitatea de cercetare. Este una dintre cele mai mari bib-lioteci științifice din republică, având misiunea de a crea condiții optime unei consultări a colecțiilor pe ramuri de specialitate în scopul asigurării unui sistem unic de asistență informațională a cercetă-rilor științifice fundamentale și aplicative.

Pentru a asigura dezvoltarea și continuitatea colecțiilor științifice pentru anul 2013 au fost achiziționate cca 5575 tit. de carte, pe suport tipărit și electronic, s-au achiziționat cca 2573 tit. de reviste, 388 tit. de broșuri, 399 tit. teze. Formele de completare a resurselor infodocumentare s-au efectuat prin diverse surse: depozit legal – 503 rev., 1851 cărți, 399 teze, 275 broșuri; fondul de rezervă și schimb – 2602 rev., 3856 cărți; transfer; redistribuire – 786 publicații. Schimbul internațional și național de publicații constituie 3307 doc., donațiile 2169 unități, provenind din diverse surse: Instituțiile AȘM - 5343 din partea autorilor, și a diverselor organizații – 696 unități. A sporit numărul achizițiilor în bibliotecă a documentelor pe suport electronic. O realizare importantă o constituie achiziționarea bazei de date Springer, care oferă acces la reviste și cărți online în diverse domenii ale științei, bazele de date MathSciNet, EBSCO.

Biblioteca promovează publicațiile științifice ale AȘM, întreținând relații de parteneriat cu cca. 222 parteneri din 48 de țări, în particular cu biblioteci academice, dar și cu alte instituții științifice. Schimbul internațional de publicații constituie unul din aspectele de cooperare științifică și culturală internațională interbibliotecară a colecțiilor interne cu cele din străinătate. Pe parcursul anului 2013, partenerilor de schimb, au fost expediate 3 361 doc., pentru 224 parteneri din 49 țări, inclusiv Schimb Vest cu 187 parteneri din 34 țări – 2 533 doc., Schimb Est cu 35 parteneri din 14 țări - 803 doc., Parteneri din Republică 2 – 25 doc.

Achiziționarea documentelor după domeniile de știință constituie o colecție bogată de diverse surse informaționale pentru comunitatea științifică din Republica Moldova, dar și emigranților din diverse țări ale lumii, distribuită în limbile de circulație internațională.

Biblioteca academică este inclusă în Programul de Schimb al Materialelor Dublete din cadrul Bibliotecii Congresului. Anual deținem dreptul de a comanda literatura care este solicitată de către colaboratorii instituțiilor academice. Au fost încheiate 2 acorduri de colaborare cu BENRAN din Rusia, și primim cca 1341 doc. reviste și cărți științifice ruse.

Astfel conform Registrului de Mișcare a Fondurilor, la început de an 2014, biblioteca dispune de 1 415 835 documente, care este structurat în Fondul Activ în număr – 1 383 557 doc.: 688 681 cărți; 626 982 seriale; 6 714 broșuri; 50 000 publicații speciale, dintre care - 2 905 teze de doctorat și Fondul de Rezervă și Schimb – 32 278 documente.

Biblioteca dispune de colecții speciale: carte rară și veche; „Moldavica”; teze de doctorat; fonduri personale: f. Ș. Ciobanu, f. Cimpoi, f. Duca, f. Corbu, f. Eșanu, f. Ostap, f. Dron, f. Răutu, f. Șlapac, f. Tarlev, f. Cirimpei, f. Furdui, f. Evdoșenco, f. Demcenco, f. Garbălău.

Cataloage tradiționale pe fișe: alfabetic și sistematic, speciale, fișiere tematice, analitice ș.a.

Serviciile oferite de BȘC:

- ❖ împrumut de publicații în săli de lectură și la domiciliu;
- ❖ referințe bibliografice orale și scrise;
- ❖ cercetări bibliografice tematice;
- ❖ acces la Internet, la baze de date ale publicațiilor electronice.
- ❖ Biblioteca elaborează bibliografii, buletine bibliografice, întreprinde investigații științifice în domeniul bibliologiei (istoriei cărții, bibliografiei, biblioteconomiei, sociologiei cărții și a lecturii), participă la elaborarea cataloagelor cumulative, exercită funcția de centru metodologic al activității bibliotecilor din rețeaua sa.

Biblioteca Științifică Centrală „A. Lupan” este o instituție de învățământ și cultură care răspunde prin structură, funcționalitate și servicii cerințelor complexe și diverse de informare, studiu și cercetare ale studenților, cadrelor didactice, cercetătorilor și altor categorii socio-profesionale din mediul științific.

În acest scop BȘC „A. Lupan” se dezvoltă ca un sistem integrat de structuri, asigură baza documentară și de informații necesare procesului de învățământ, realizează valorificarea și

comunicarea acestora, facilitează accesul diversificat și rapid la toate categoriile de surse, organizează servicii adecvate pentru utilizatori.

Principalul obiectiv al Bibliotecii este acela de a susține procesul de educație și de cercetare desfășurat în primul rând de către membrii sferei academice care include: studenți, corpul profesoral, cercetători, etc. precum și de către oricare alți utilizatori externi.

Profioniștii din biblioteca sunt incluși în lanțul producției de documente prin cercetările documentare pe care le realizează. Biblioteca trebuie să se modernizeze mereu pentru a răspunde nevoilor de informare generale și întrebărilor individuale. Ea este specializată în prelucrarea cărților, articolelor, materialelor video, publicațiilor electronice, astfel încât utilizatorii să poată găsi informația de care au nevoie. Pentru aceasta biblioteca clasifică, indexează și cataloghează documente descriindu-le conținutul și înregistrând datele esențiale care le individualizează.

De aici pornește procesul de cercetare în biblioteca noastră, prin urmare este desfășurat de întreagă echipă, dar din care ne propunem să menționăm doar câțiva cercetători din incinta bibliotecii noastre.



Șpac Ion, domnia sa și-a răsuflecat mânecile, s-a înarmat cu fișe, creioane, pixuri, hârtie și ochelari, s-a înconjurat cu zeci și sute de cărți și publicații periodice și muncește ca un salahor, cu răbdarea și îndârjirea unui sportiv de performanță. Subiectele preferate țin de istoria, literatura și cultura Basarabiei interbelice, personalitățile din acea epocă. Dacă ne întrebăm, „Ce rol a avut studierea publicațiilor periodice interbelice în viața dlui Șpac?” A spus-o chiar domnia sa în limbajul-i specific pitoresc: „M-am împotmolit în presa periodică interbelică. Am avut posibilitatea să compar presa sovietică cu cea din perioada interbelică și să constat că ultima este superioară.

Domnul Ion Șpac s-a afirmat ca o personalitate ieșită din comun, cu multe gânduri pentru cercetare, cu multă curiozitate pentru aflarea și împărtășirea adevărului.

Este autorul a peste 300 de publicații, dintre care sunt bine cunoscute *Revista Arhivele Basarabiei, 1929-1938: Studiu documentar-informativ* (Ch., 2006), *Critica și știința literară în Moldova: Bibliografie, 1924-1995*, *Academicianul Nicolae Corlăteanu: Biobibliografie* (Ch., 2006), *Academicianul Constantin Popovici: Savant. Scriitor. Publicist: Cercetări biobibliografice și informative* (Ch., 2002), *Profesionalism, vocație, devotament: (Academicianul Haralambie Corbu la 70 de ani): Biobibliografie* (Ch., 2000), *Mihail Dolgan: Biobibliografie* (Ch., 1989) etc. *Biobibliografie* (Ch., 1999), *Simion Cibotaru: (Ch., 1989) etc.*

În prezent domnul Ion Șpac are „eticheta” celui mai avizat bibliograf basarabean, care trudește cu entuziasm și devotament, exeget al istoriei presei periodice de limbă română care radiografiază cele mai importante reviste basarabene, modelul bibliografului ideal.

Cereteu Igor, doctor, conferențiar universitar, cercetător științific superior. Împreună cu ceilalți colegi, care fac parte din echipa cercetătorilor bibliotecii științifice „Andrei Lupan” pe parcursul ultimilor ani, în paralel cu alte activități a fost preocupat de cercetarea

construcțiilor bisericești, a mănăstirilor din Moldova. A participat la procesul de investigare a bibliotecilor mănăstirești: Vărzărești, Curchi, Hârbovăț, Hâncu, Saharna, Răciula, Frumoasa, Hârjauca, Rudi, Suruceni, Noul Neamț, Zloți, Cociulia, Ciuflea, Hirova, Tabăra, Briceni, Negrea, Chistoleni, Sf. Andrei de la Durlești, Butuceni, Cușălăuca, Țigănești, Nicoreni.



Prin munca și devotamentul său, domnul Cereteu și-a adus aportul atât în procesul de dezvoltare și promovare a instituției cât și a valorilor cultural-științifice naționale.

Chiosa Igor este unul din tinerii cercetători, care activează în cadrul instituției noastre. Cercetează revista societății istorico-arheologice bisericești din Basarabia, analizează, comentează conținutul acesteia, studiază și cercetează documentele istorice la general, munca sa fiind materializată într-un studiu documentar – informativ. Alături de domnul I. Cereteu promovează imaginea bibliotecii în comunitatea științifică, iar studiile realizate sunt publicate în cadrul revistei BiblioScientia cât și în afara instituției noastre.



Bibliotecile au apărut pentru a satisface o nevoie fundamentală a societății: aceea de a păstra și de a transmite generațiilor viitoare cunoștințele dobândite de-a lungul timpului, înregistrate pe un suport durabil. Una dintre funcțiile esențiale îndeplinite de bibliotecii în decursul istoriei este funcția *educațională*. Bibliotecile au îndeplinit un rol educativ, întrucât, așa cum subliniază *Mircea Regneală*, „*educația nu este altceva decât un proces social prin care moștenirea științifică, literară, artistică și morală a societății este transmisă de la o generație la altă*”. Cum rolul primordial al bibliotecilor a fost, mereu, cel de conservare și transmitere în timp al cunoștințelor, rezultă că funcția educațională este una *implicită* oricărei tip de bibliotecă

În societatea contemporană, procesul educațional este complex, iar formele educației (formală, nonformală, informală) sunt într-o permanentă interdependență. Noile concepte ale informației – societatea informației, societatea cunoașterii, cultura informației (information literacy), alfabetizare digitală (digital literacy) – și noile tehnologii ale informației și comunicațiilor (NTIC) au determinat schimbări majore din perspectiva globalizării informației și a progresului științific și tehnic.

Primele biblioteci ale omenirii, deși erau folosite ca locuri de învățare și formare, nu își datorau existența unei misiuni educaționale explicite. În acele vremuri nu funcționa nici o instituție destinată explicit studenților și profesorilor, chiar dacă existau dovezi ale derulării unui proces de predare și învățare. Prima încercare de a constitui o bibliotecă cu funcția educațională declarată se datorează regelui asirian Assurbanipal (sec. Al VII-lea î. H.). Acesta a extins o bibliotecă începută de străbunicul său la Ninive, transformând-o în cea mai mare bibliotecă a vremii, care punea la dispoziție o bogată colecție de materiale și informații privind Mesopotamia și cultura ei. Assurbanipal a impus ideea că această bibliotecă nu trebuie să aibă doar un scop de ahivare, ci să dețină și surse actuale, care să contribuie la educația viitoarelor generații. Funcția educațională a bibliotecilor se dezvoltă și mai mult odată cu apariția Bibliotecii din Alexandria, în secolul al IV-lea î. H. Aici, în Egipt Ptolemeu I împreună cu fiul lui Ptolemeu Philadelphus (Ptolemeu II), înființează Muzeul și Biblioteca. Misiunea Bibliotecii din Alexandria era de a colecta integralitatea literaturii grecești, iar principalul său scop era unul educațional. Educația diferă de la o etapă istorică la altă în funcție de condițiile materiale și spirituale ale societății. Educația este un fenomen social, specific uman, care apare odată cu societatea, dintr-o anumită necesitate proprie acesteia – aceea a dezvoltării omului ca om, ca forță de muncă și ființă socială.

Odată cu succesiunea epocilor istorice idealul, mecanismele, conținuturile, finalitățile educației s-au schimbat, au evoluat și s-au perfecționat. Educația este deci supusă schimbărilor istorice, ea apărând odată cu societatea din comuna primitivă. Dezvoltarea vieții sociale, îmbogățirea experienței umane fac să se complice însuși procesul de transmitere a experienței acumulate, de procesul de educare.

De-a lungul istoriei, educația și-a demonstrat rolul vital pentru dezvoltarea civilizației, culturii umanității, pentru creșterea gradului de ordine și raționalitate în viața socială, pentru cultivarea valorilor spirituale și conferirea în acest fel a unui statut relevant condiției umane.

Bibliotecile au îndeplinit dintotdeauna o funcție educațională alături de celelalte funcții ale sale: custodială, estetică și informațională. Instituția bibliotecară reflectă într-o mare măsură

fenomenul de hibridizare a instituțiilor culturale sub diverse aspecte:

- ✚ multitudinea de suporturi de informație;
- ✚ apariția documentelor în format electronic;
- ✚ implementarea sistemelor integrate de gestiune a informației;
- ✚ diseminarea informației prin servicii de informare și produse documentare folosind mijloace și modalități de difuzare a informației aparținând atât culturii tiparului, cât și celei electronice; „conviețuirea” hârtiei cu mediul virtual;
- ✚ comportamentele informaționale ale utilizatorilor aparținând „generației Internet” sau „generației next”.

Biblioteca, ca partea integrantă a procesului educațional și a sistemului național de informare și documentare, prin misiunea și funcțiile sale, ca structura infodocumentară din mediul academic, participă la procesul instructiv-educativ, de cercetare și perfecționare a studenților, cadrelor didactice, cercetătorilor și a altor categorii de utilizatori, prin înlesnirea accesului la sursele de informare și documentare necesare învățării și cercetării.

În cadrul bibliotecii științifice valorificarea și comunicarea documentelor și a surselor de informații se realizează prin oferta de servicii și produse specifice informării tradiționale și informatizate, conform standardelor contemporane ale învățării și cercetării. Scopul principal al produselor și serviciilor documentare este de a susține învățământul superior și cercetarea și de a educa utilizatorul pentru regăsirea informațiilor într-un mod eficient.

Se afirmă că „biblioteca este patria cuvintelor, care mereu au avut ceva de spus” (Octav Bibere), aceasta se confirmă prin faptul că fiind o instituție de cultură, în care se adună, se organizează și se păstrează fonduri de publicații (cărți, reviste etc.) și manuscrise, în decursul întregii sale istorii a asigurat procesul de informare și documentare a cititorilor, a cercetătorilor, a savanților atât prin metode tradiționale, cât și prin utilizarea tehnologiilor informaționale, în sprijinul activității de cercetare și instruire.

Fiind o instituție cu profil enciclopedic care învață și informează, este totodată și vectorul principal al accesului la informația științifică, și are o contribuție importantă la creșterea nivelului de competitivitate pe plan intern și internațional, scopul căreia este asigurarea accesului la documentele din colecții și asistența informațională complexă. Deci, în evoluția sa, biblioteca se situează la răscrucea unor transformări majore produse de factori principali ce influențează activitatea de zi cu zi, și oferă noi spectre infodocumentare care permite societății umane să se dezvolte și să asigure o asistență informațională a cercetărilor științifice fundamentale și aplicative.

Referințe bibliografice

1. BEVERIDGE, W. I. *Arta cercetării științifice*. București : Ed. Științifică, 1968
2. *Biblioteca Academică 1928-2003 (Istoric, evoluție, personalități, evocări)*. Ch. : Civitas, 2003
3. DUCA, Gheorghe. *Contribuții la societatea bazată pe cunoaștere*. Ch. : Știința, 2007
4. PODGOREANU, Anka. Definirea structurii de cercetare în biblioteca. In: *Studii de bibliologie și știința Informării*. 2003, nr. 2-3
5. REGNEALĂ, Mircea. *Dicționar explicativ de biblioteconomie și știința informării*. București : FABR, 2001, vol. I : A-L
6. REGNEALĂ, Mircea. Funcțiile bibliotecilor din Antichitate până în Renaștere și rolul lor cultural. In: *Studii de biblioteconomie*. Constanța : ExPonto, 2011, p. 11-57
7. ro.wikipedia.org
8. www.asm.md
9. www.jc.md (Jurnal de Chișinău)
10. www.list.ro
11. www.unibuc.ro

IMPORTANȚA INSTITUȚIEI INFO-DOCUMENTARE ÎN ACREDITAREA SPECIALITĂȚII DE DREPT

Lina MIHALUȚA,

Director-adjunct Biblioteca Științifică USARB, grad de calificare superior,
aculina12@mail.ru

Summary: In 1998 the Faculty of Law was founded at Balti „A. Russo” State University. In 2014 the legal specialty was accredited by the Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education. Scientific Library of USARB presented a full information about its contribution to the training of specialists in the field of jurisprudence under ARACIS Sheet visit in accreditation the legal specialty. The library has demonstrated the opportunities created for students and teachers, starting with adequate spaces, high-quality collections, updated over the past 10 years from recognized publishing houses, a sufficient number of subscriptions to periodicals in Romanian, English and Russian languages, access to a variety infrastructure in the legal field.

Key-words: faculty of law, program dedicated to endowment of lectorates, socio-economic and humanities reading room, compulsory deposit, law collections, international collections, databases, partnerships, electronic catalogue

Deschiderea Facultății de Drept și Economie, în anul 1995, în Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, a adăugat un segment de activitate distinctă pentru bibliotecarii universitari: dezvoltarea colecțiilor conform planurilor și programelor de instruire, inaugurarea sălii de lectură specializată pe domeniul Științelor socio-umaniste și economice. În anul 1998 a fost constituită Facultatea de Drept ca structură de sinestătătoare în cadrul Universității.

Deja în anul 2003 Biblioteca raporta despre o creștere exponențială a colecției în domeniul dreptului, în acest sens fiind mobilizate eforturile bibliotecarilor, rectoratului și ale cadrelor didactice, care participau activ nu numai la selectarea literaturii de profil, dar și transportarea ei.

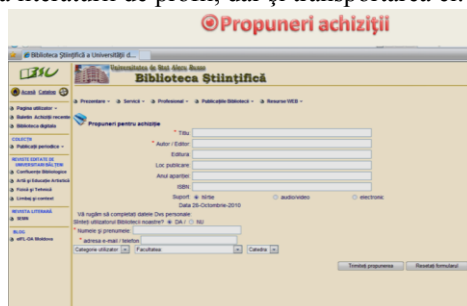
Colectii Jurisprudență. Drept

La 01.04.2014 colecția Bibliotecii la domeniul Jurisprudență, Drept conține **19 800** exemplare în **6 100 titluri**, câte 3 ex. per titlu, din care în limba română – **3 711** titluri. Fiecărui student îi revine câte **32 exemplare și 10 titluri**.

În 10 ani colecția domeniului Drept a fost completată **cu 2 579 titluri noi**, din ele în limba română – **2 072 titluri din Moldova, România, Rusia, SUA**.

În anul 1994 a fost constituită colecția **Journal Donation Project (JDP) – New-York, SUA**, proiect de care beneficiază doar câteva biblioteci științifice din Republica Moldova. Până în prezent au fost primite 126 de titluri de publicații periodice în limba engleză în 4 461 exemplare ale celor mai prestigioase edituri din SUA din următoarele domenii: Filosofie, Psihologie, Sociologie, Politică, Economie, Drept, Muzicologie, Filosofie, Istorie. **8 titluri din ele în 281 de exemplare, ori 6 % sînt din domeniul Dreptului**.

Din cele **28 791** de documente în **15 570 titluri achiziționate în ultimii 3 ani, 5% titluri și mai bine de 8 % exemplare** le constituie documentele la Drept. Ofertele pentru achiziții sînt redactate de comun acord cu cadrele didactice, în corespondere cu planurile de învățămînt și solicitările utilizatorilor pe care le pot face chiar pe site-ul Bibliotecii opțiunea Propuneri achiziții.



Pentru fiecare student numai de la Drept, în acești ani, au fost achiziționate câte **2 titluri și 4 exemplare** noi, normele IFLA (Federația Internațională a Asociațiilor Bibliotecii) recomandă o creștere de 0,3 unități per utilizator.

Informația despre toate lucrările poate fi regăsită în catalogul electronic - **6 100 titluri**, din care în limba română – **3 711 titluri**. Editate în perioada anilor **2004/2014 – 2 579 tit.**, în limba română – **2 072**.

Catalogul electronic (inițiat în anul 1989) conține în total 377 887 înregistrări ori 73 % (din toate cele 289 950 titluri), inclusiv 165 176 descrieri bibliografice analitice.

Dotarea Lectoratelor la Facultatea Drept. Științe sociale.

Prin intermediul Programului dedicat **Dotarea Lectoratelor** aplicat pe softul TinLib, este calculată asigurarea disciplinelor de studii la Specialitatea Drept. Informațiile obținute au fost utilizate pentru analiza cantitativă a colecțiilor pe domenii, direcționarea tematică a achizițiilor, utilizarea rațională a resurselor financiare, amplificarea proceselor de promovare a colecțiilor, întocmirea bibliografiilor pentru cursurile universitare. Datele obținute demonstrează că toate disciplinele sînt asigurate cu literatură științifică și didactică. Pentru o exemplificare mai elocventă prezentăm unele cifre. Astfel, la disciplina **Dreptul muncii** – sunt propuse **43 tit./98 ex.** documente științifice; **Drept penal. Partea specială - 79 tit./262 ex.** documente științifice și didactice; **Drept penal. Partea generală – 41 tit./ 151 ex.** documente științifice și didactice; **Criminalistică – 27 tit./42 ex. documente științifice și didactice; Drept comercial – 40 tit./52 ex.** documente științifice și didactice.



Un factor deosebit de important este cercetarea, elaborarea și editarea publicațiilor de către însăși cadrele didactice universitare bălțene, lucrări care se integrează în colecțiile Bibliotecii, depozitul obligatoriu *Universitaria*, devenind surse principale de instruire pentru studenți. Lucrările editate de către universitarii bălțeni constituie obiecte de control bibliografic instituțional, anual fiind colectate în Anuarele bibliografice ale Bibliotecii, precum și în colecția *Bibliographia universitatis Contribuții științifice ale profesorilor Facultății Drept, Bălți, 2007, 155p.*

Numai această lucrare conține descrierile bibliografice asupra a 1 025 de monografii, manuale, materiale didactice, articole și poate fi consultată și pe site-ul Bibliotecii.



Toate lucrările cadrelor didactice pot fi găsite în sala de lectură nr.1 *Științe socio-umanistice și economice* precum și în alte subdiviziuni ale Bibliotecii: sala de împrumut nr. 2 *Documente didactice și metodice*, serviciul *Organizarea și conservarea colecțiilor*.

Sala de lectură nr. 1 pentru studenții și cadrele didactice de la Drept și științe socio-umane deține o colecție de **36 439** documente (**20 226** cărți), **17 900** exemplare fiind din domeniul dreptului (50 %) și o bogată infrastructură de publicații în serie (**16 180** volume), **33** resurse electronice - CD.

Conform datelor statistice din anul 2013 în Sala de lectură nr.1 *Științe socio-umanistice și economice* au fost înregistrate **22 942** de intrări, cei **3 508** utilizatori au efectuat **167 519** împrumuturi (**35 %** fiind de la Facultatea Drept. Științe sociale). Astfel un utilizator a consultat în mediu **48** documente din colecția sălii de lectură. Acestea nu sînt numai niște simple cifre, dar un

indicator concludent al aspirației studenților de la Drept privind studiul și cercetarea științifică. Intrările utilizatorilor în Bibliotecă per zi constituie – 1080, per oră - 120; împrumut per zi - 3 360, per oră – 373. În sala de lectură nr. 1 – intrări - 90 și 654 de împrumuturi. Fiecare utilizator împrumută în medie anual – **95** ex. de cărți și publicații în serie, efectuează în medie 7 conexiuni la baze de date. Circa **62 %** din toate împrumuturile pe Bibliotecă (**816 581**) le constituie cele din sălile de lectură de profil.



Valorificarea noilor achiziții a evoluat prin formele clasice și virtuale de informare: expoziții tradiționale și on-line, reviste bibliografice informative. Buletinele electronice de Achiziții recente sînt expuse pe site-ul Bibliotecii, link-ul către ele fiind expediat prin e-mail cadrelor didactice și studenților. De asemenea, cercetătorilor le este propusă completarea unui formular cu subiectele de interes pentru a primi ulterior informații la temă selectate de către bibliotecari.

Expoziția „Achiziții recente” reflectă informația despre noile achiziții din domeniul științelor socioumanistice, care anual se actualizează de **18** ori, fiind expuse peste **1 000** de documente și care au fost consultate de **1 893** ori. Anual sînt organizate peste **40** de expoziții tematice, au fost expuse **2 046** documente și împrumutate **4 039** ex.



Utilizatorilor le este oferit accesul la circa **16 180 publicații** în serie, dintre ele publicații periodice la drept: **127 titluri: naționale – 46; ziare - 4; internaționale – 74, ziare - 3.**

Capacitatea sălii este de **116 locuri**, printre facilități este accesul liber la raft, acces internet, baza de date MoldLex, EBSCO și OPAC.

Sala oferă acces deschis la raft pentru consultarea documentelor din domeniile: economie, drept, contabilitate, management, geografie etc. în limbile română și rusă; acces la Internet, baze de date: MoldLex, EBSCO, Polpred etc.

Catalogul electronic BŞ OPAC; consultarea individuală a documentelor localizate în acces deschis și a informației electronice. Angajații sălii asistă utilizatorii în căutările lor și se implică activ oferind ghidare specializată în cercetarea bazelor de date, în găsirea și identificarea informației, accentul fiind pus nu numai pe accesarea și regăsirea informației, dar și pe calitatea ei. Sînt propuse liste tematice electronice cu adrese utile structurate pe domeniile frecvent solicitate: *Drept, Filosofie, Istorie* etc.

Spațiile generoase ale sălii de lectură încorporează Biblioteca Depozitară Regională a Băncii Mondiale și Punctul de Informare și Documentare NATO. Anterior era împrăștiată permanent colecția Punctului de Informare a Biroului



Consiliului Europei în RM, care după inaugurarea Centrului de Documentare a Uniunii Europene în anul 2011, a fost conservată.

Biblioteca Științifică susține cerințele de informare ale studenților și cadrelor didactice, participând în procesele de educație, cercetare, formare, inclusiv prin oferirea serviciilor și programelor științifico- culturale.

Parteneriatul dintre Biblioteca Științifică și Facultatea de Drept și Științe Sociale a fost marcat în perioada 2009-2014 printr-o suită de manifestări culturale, științifice și educative. Manifestările au făcut parte din programul acțiunilor dedicate diverselor date naționale, internaționale și mondiale, desfășurându-se în sala de lectură nr.1 Științe Socio-umanistice și economice, Centru de Informare și Documentare al ONU (Organizației Națiunilor Unite), Centrul de Informare ale Uniunii Europene prin Clubul ONU Nord și Educației Civice Europene, spațiile expoziționale ale Bibliotecii. Programele inovatoare infobibliotecare s-au intercalat cu programele Facultății de Drept și Științe Sociale, catedra Drept Privat, cuprinzând expoziții tematice și on-line, informative, prezentări de carte, baze de date, resurse tematice, prelegeri, discuții.

Fiecare manifestare a fost fundamentată pe rigori valorice profesionale în prezentarea colecțiilor bogate, serviciilor și produselor bibliotecare pentru utilizatori.



CULTURA INFORMAȚIEI – AXĂ A FORMĂRII CONTINUE A BIBLIOTECARILOR

Ludmila CORGHENCI,

Departamentul Informațional Biblioteconomic ULIM

lcorghenci@ulim.md

Summary: *Approach/implementation/ Information Literacy learning is a multifaceted process of training in licensed centers or at work. The author highlights the objectives of the literacy integration of information: mission, values of the library; promoting the phenomenon in society, the development of partnerships between libraries and the administrative authorities, vocational training; enhance the role of the librarian for the formation of Information Literacy; provision of information, communication and documentary research, promotion and implementation of the Information Literacy (documentary support, professional meetings, promoting representative experiences etc...).*

Key-words: *information literacy, lifelong learning, continuing development of librarians, training center, access to information and development, sustainable development*

Cultura Informației (CI) trebuie învățată de către bibliotecari din mai multe motive. Invocăm doar câteva dintre acestea:

- ✓ promovarea și prezența socială/profesională a persoanelor (cercetători, decidenți, alți membri ai diverselor comunități) presupun o învățare fundamentală, acceptarea principiului în-vățării pe parcursul întregii vieți – vorba fiind despre dezvoltarea unei culturi a învățării; Dezvoltarea / augmențarea / emergența culturii învățării este favorizată de către CI
- ✓ CI permite identificarea și valorificarea competențelor comunicaționale (profesionale, științifice, informaționale, tehnice etc.)

- ✓ fenomenul CI oferă bibliotecii șansa de demonstrare a unicității (aspect foarte important în condițiile de deteriorare a imaginii bibliotecii și a necesității serviciilor acesteia).

Integrarea CI ca obiect de studiu în programele Centrului de Formare Continuă a Universității de Stat din Moldova a fost impulsionată atât de importanța fenomenului, cât și diverse evenimente organizaționale:

- ✓ anul 2010 – declarat an internațional al Culturii Informației (fapt ce a augmentat interesul și implicațiile bibliotecilor pentru CI)
- ✓ anii 2011- 2012 – ani de schimbare a viziunilor și implicațiilor ABRM, Catedrei Biblioteconomie și Asistență Informațională a USM în promovarea fenomenului
- ✓ anul 2012 - fundamentarea organizațională și logistică a formării continue în cadrul Centrului de Formare Continuă a USM
- ✓ anul 2013 – inițierea formării continue a bibliotecarilor în cadrul Centrului de Formare Continuă a USM.

Astfel, începând cu anul 2013 CI a fost integrată ca obiect de studiu programele cursurilor de scurtă durată (total 75 de ore). Din totalul de 8 acțiuni de formare, organizate sub egida Centrului, toate au integrat studiul aspectelor ce țin de formarea și promovarea CI. În anul 2014 (situația la 1 noiembrie 2014) problematizarea CI a ținut de 3 acțiuni de formare. Acest lucru deja ne însuflă optimism, cursanții conștientizând nevoia de învățare și aplicare coerentă a CI.

Abordarea CI drept parte integrantă a curriculum-ului formării continue a bibliotecarilor este argumentată și prin obiectivele fenomenului, formulate relevant de către cercetătorul Angela Repanovici (4, p. 16):

- ✓ formarea unui stil de gândire adecvat cerințelor Societății Informației și a Cunoașterii
- ✓ formarea priceperilor și abilităților de lucru cu sursele de informare
- ✓ soluționarea independentă a oricărei probleme, prin accesarea, prelucrarea, stocarea și transmiterea informației (utilizarea etică și corectă a informației).

Reliefăm necesitatea și importanța învățării CI în contextul a două documente oficiale. Este vorba, în primul rând despre Declarația de la Lyon privind Accesul la Informare și Dezvoltare (aprobată la conferința anuală a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), august 2014), din care menționăm: „Accesul crescut la informație și cunoaștere, sprijinit de alfabetizarea universală, reprezintă un pilon fundamental al dezvoltării sustenabile...”; „Intermediarii informației, precum bibliotecile, arhivele... au capacitatea și resursele pentru a susține guvernele, instituțiile și indivizii să transmită, organizeze, structureze și să înțeleagă informația, care este importantă pentru dezvoltare” (3).

Codul Educației orientează pro CI, reieșind din următoarele conținuturi:

- ✓ *art. 11, alin. 1:* „Educația are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori, ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică...”
- ✓ *art. 11, alin. 2:* „... Educația urmărește formarea competenței de a învăța să înveți...”
- ✓ *titlul VII* are denumirea: „Învățarea pe tot parcursul vieții”! (2).

Prevederile de mai sus nu sunt fundamentate oare pe o concepție argumentată a CI?

În procesul de elaborare a curriculum-ului obiectului de studiu - CI - drept reper au fost cele trei componente ale fenomenului CI (4, p.18):

- ✓ accesarea informațiilor – utilizatorul trebuie să acceseze rațional și eficient informația
- ✓ evaluarea informațiilor – utilizatorul trebuie să evalueze critic și competent informația
- ✓ utilizarea informațiilor – utilizatorul trebuie să folosească în mod corect și creativ informația.

În procesul de predare bibliotecarii/cursanții sunt orientați pentru conștientizarea faptului, că CI prezintă nu doar un ansamblu de deprinderi și abilități, necesare și utile pentru a beneficia de avantajele Societății Informației și a Cunoașterii. Însă CI trebuie percepută nu doar în contextul formării deprinderilor de utilizare a tehnicilor și tehnologiilor informaționale. CI ține de acceptarea/implementarea diverselor moduri de interacțiune cu informația: cunoaștere; competențe și deprinderi, mod de învățare și comunicare, integrare în practici comunitare, augmentarea responsabilității sociale.

În calitate de fundament conceptual privind această afirmare servesc cercetările specialiștilor de la Universitatea de Tehnologie din Queensland, Australia, care integrează complexitatea fenomenului CI în șase cadre de conținut (1, p. 47):

- ✓ *cadru logistic*: accentuarea importanței deținerii CI, convertirea utilizatorilor privind importanța deținerii cunoștințelor și abilităților de tehnică intelectuală, de organizare și gestionare a informației, de orientare/cunoaștere a lumii informației; Întrebarea de bază, la care se caută răspuns: *Ce* ar trebui să cunoască cursanții despre CI?
- ✓ *cadru de competență*: se axează pe formarea abilităților, com-petențelor ce țin de căutarea, evaluarea, utilizarea informației; Răspunde la întrebarea *Ce* trebuie să învețe/să promoveze bib-liotecarii pentru utilizatori, ce ar trebui să poată face aceștia? (deprinderi, abilități)
- ✓ *cadru „învăță să înveți”*: pune accentul pe orientarea construc-tivistă a utilizatorilor, dezvoltarea proceselor de învățare prin utilizarea surselor adecvate (utilizatorilor nu li se oferă „peștele integral”, ci sunt învățați „să pescuiască”), stabilind o legătură indisolubilă între fenomenul CI și învățarea pe parcursul întregii vieți și acceptând CI drept un mod de învățare; Accentul se pune pe căutarea răspunsului la întrebarea: Ce reprezintă CI pentru un specialist în domeniul relevant?
- ✓ *cadru relevanței individuale/comunitare*: educația informațio-nală este diferită pentru oameni/grupuri, valoarea informației fi-ind reliefată la nivel empiric; Întrebarea fundamentală a cadrului: La ce-mi folosește CI?
- ✓ *cadru impactului social*: nivelul de CI influențează/afectează co-munitatea/societatea, augmentează responsabilitatea socială (per-soana informată este un membru activ al comunităților); Între-barea fundamentală a cadrului: În ce mod influențează CI situația din comunitate?
- ✓ *cadru relațional*: cultura informației relevă diferite moduri de interacțiune cu informația; formarea/dezvoltarea CI trebuie să ofere posibilitatea de a dezvolta capacități mai complexe de înțelegere, cunoaștere; de a transforma cunoștințele în cunoaștere.

Abordarea/învățarea/implementarea CI drept un concept multilateral (în procesul de formare în centre licențiate ori la locul de muncă) scot în evidență un șir de obiective:

- ✓ integrarea CI în misiunea, valorile bibliotecii
- ✓ promovarea fenomenului în societate, dezvoltarea parteneriatelor între biblioteci și autoritățile administrative, profesionale
- ✓ amplificarea rolului bibliotecarului pentru formarea CI (formarea formatorilor)
- ✓ asigurarea documentară, informațională și comunicațională a cercetării, promovării și implementării CI (suport documentar, reuniuni profesionale, promovarea experiențelor reprezentative etc.).

Referințe bibliografice

1. BRUCE, Cristine, Edwards, Sylvia, Lupton, Mandy. Șase cadre ale instruirii informaționale: un cadru conceptual pentru interpretarea legăturii dintre teorie și practică. In: *BiblioPolis*. 2010, nr. 5, pp. 44-55. Ed. spec. Cultura informației. ISSN1811-900x.
2. *CODUL Educației al Republicii Moldova*. [Accesat la 24 oct. 2014]. Disponibil: <http://particip.gov.md/proiectview.php?l=ro&idd=1319>.
3. *DECLARAȚIA de la Lyon privind Accesul la Informare și Dezvoltare : aprob. la conf. anuală a International Federation of Library Associations and Institutions, aug. 2014*. [Accesat la 24 oct. 2014]. Disponibil: <http://www.lyondeclaration.org/> ; http://www.bibnat.ro/dyn-img/noutati/Declaratie_Lyon_final.pdf
4. REPANOVICI, Angela. *Ghid de cultura informației*. București, 2012. 115 p. ISBN 978-973-85962-9-0.

PERFORMANȚA CERCETĂRII ȘTIINȚIFICE A UNIVERSITARILOR BĂLȚENI: STUDIU SCIENTOMETRIC

Anna NAGHERNEAC,

șef serviciu, grad de calificare superior, ana.nagherneac@gmail.com

Elena SCURTU,

bibliotecar, grad de calificare superior

Serviciul Informare și cercetare bibliografică, Biblioteca Științifică USARB

Summary: *The paper presents an attempt to study the current possibilities for measuring the value of teachers' scientific contributions of USARB, highlighting the impact factor, the number of citations of scientific results published in the internet, as well as the most cited articles in three academic journals: Artă și Educație Artistică, Limbaj și Context, Glotodidactica, using Publish or Perish software, which demonstrates academic visibility of researches through Google Scholar. Increasing the impact and visibility of the USARB research can be achieved by including the implementation and development of a digital institutional repository, such as the Open Archives Reearch (ORA)-USARB, initiated by librarians in 2013.*

Key-words: *publish or Perish, scientific researc, bibliometrics, scientometrics, methods for the evaluation of research, academic journals, citation, impact factor*

Cercetarea științifică este motorul dezvoltării socio-economice, factor social relevant cu un statut deosebit în evoluția țărilor din lumea întreagă.

Cercetarea științifică a devenit un indicator decisiv al evoluției sociale, fapt confirmat de volumul finanțărilor alocate dezvoltării științei, de promovarea multiplelor întruniri științifice internaționale cu discuții în jurul rezultatelor obținute și perspectivelor ulterioare, de imaginea științei în societate. Sondajele sociologice desfășurate în câteva țări din lume denotă o apreciere a științei de către populație la o treaptă destul de înaltă.

Mai multe cercetări din domeniul informaticii, metodologiei științei, sociologiei sînt consacrate problemelor de studiere a perspectivelor evoluției științei (noi domenii, noi direcții), influențate în mod direct de calitatea rezultatelor cercetărilor actuale, evaluarea căreia este un imperativ al timpului.

Ce caracteristici ar trebui să aibă un sistem perfect de evaluare? Majoritatea autorilor consideră că el ar trebui să fie simplu, comod în utilizare, transparent, coerent/universal, flexibil, adecvat anumitor obiective.

La ora actuală s-a acumulat o experiență impunătoare, dar încă nedesăvîrșită cu mai multe metode de analiza bibliometrică a cercetărilor științifice, care pot fi grupate în:

- metode de evaluare cantitativă (cantitatea lucrărilor unui autor, a unei instituții, cantitatea publicațiilor periodice, lucrări dintr-un domeniu, limba publicațiilor ...);
- metode de analiză a citărilor (sînt supuse analizei în comunicare);
- metode lexicale de analiză (se analizează cuvintele utilizate, simbolurile din text).

Analiza lexicală permite de a stabili legăturile dintre domeniile de cercetare, utilizarea în ele a celor mai recente noțiuni.

Citarea unei lucrări este cea mai obiectivă și onestă formă de estimare colegială de către comunitatea științifică a rezultatelor unei cercetări științifice (peer reviewed). Posibilitățile de relevare a citărilor sînt variate. Mai multe softuri, baze de date oferă modalități de descoperire a citărilor: (Thomson ISI www.isiknowledge.com; Scopus www.scopus.com, etc.)

În studiul scientometric **Performanța cercetării științifice a universitarilor bălțeni** vom evalua valoarea contribuțiilor științifice a 4 profesori de la cele 4 facultăți ale USARB, evidențiind citările rezultatelor științifice obținute, precum și cele mai citate articole din 3 reviste universitare: *Artă și educație artistică; Limbaj și Context, Glotodidactica*, utilizînd doar softul Publish or Perish care calculează impactul cercetărilor și vizibilitatea în Internet prin Google Scholar. Softul poate fi consultat gratuit pe pagina Web a prof. Anne Wil HARZING, specialist în management internațional la Universitatea Melbourne Australia

<http://www.harzing.com/pop.htm>.

HAZING.COM Research in International Management
Products & Services for Academics

SINCE 1999

Home Publications Research Résumé Products & Services Resources Living Abroad Sitemap

Publish or Perish

- What Publish or Perish is for
- Caveat emptor
- Metrics
- Download and install Publish or Perish

If you are using Publish or Perish in one of your research articles, please refer to it in the following way:
Harzing, A.W. <year> Publish or Perish, version <number>, available at www.harzing.com/pop.htm

Are you applying for tenure, promotion or a new job? Do you want to include evidence of the impact of your research? Is your work cited in journals which are not ISI listed? Then you might want to try Publish or Perish, designed to help individual academics to present their case for research impact to its best advantage.

On this page

- What Publish or Perish is for
- Caveat emptor
- Metrics
- Download and install PoP

Publish or Perish installation

- PoP on Microsoft Windows
- PoP on Apple Mac OS
- PoP on GNU/Linux

Related topics

- PoP FAQ
- PoP online help
- PoP in the news

Softul, însă, nu este desăvârșit. Indicatorii de citare nu corespund întotdeauna realității. Motivele sînt diferite. Unele din ele vor fi prezentate și în comunicare.

Publish or Perish (*Publică ori pieri*) permite cercetătorilor, inclusiv și profesorilor universitari să-și prezinte rezultatele investigațiilor la un avantaj ridicat, sporindu-le impactul în lumea științei. Indexează lucrările disponibile în acces deschis pentru comunitatea academică și calculează citările fiecărei lucrări în mod automat.

Funcțiile softului **Publish or Perish** permit să se identifice o mare varietate de statistici cum ar fi:

- ✓ numărul total de lucrări;
- ✓ numărul total de citări;
- ✓ numărul mediu de citări pe articol;
- ✓ numărul mediu de citări pe autor;
- ✓ numărul total de lucrări al autorului;
- ✓ numărul mediu de citări pe an;
- ✓ indexul Hirsch și parametrii de legătură;
- ✓ indicele **g** al lui (Egghe L.);
- ✓ indexul **h** contemporan;
- ✓ importanța vârstei în rata de citare;
- ✓ două variații ale indicelui individual **h**;
- ✓ o analiză a numărului de autori pe lucrare.

Indicele **g** a fost propus de profesorul **Leo EGGHE** pentru a depăși deficiențele indicelui **h** și măsoară productivitatea cercetătorilor bazată pe publicațiile autorilor, utilizînd distribuția citărilor acestor publicații ca bază de calcul, atribuind anumită greutate celor mai citate lucrări.

Indicele **h** (Hirsch) (idee lansată la începutul lunii august 2005, sub forma unui preprint pe internet de către **Jorge HIRSCH**, fizician în Departamentul de Fizică al Universității din California, San Diego, SUA) este unul dintre cei mai buni indicatori pentru exprimarea valorii activității unui cercetător, după numărul citărilor articolelor pe care le-a publicat, măsoară simultan calitatea și sustenabilitatea impactului cercetărilor și extinde diversitatea lor. Se bazează pe distribuția citărilor publicațiilor cercetătorilor.

Indicele **hc** este indexul **h** contemporan care adaugă o greutate articolului unui cercetător în dependență de vârsta acestuia în raport cu greutatea parametrizată articolelor de mai mulți ani. Citarea unei lucrări este cea mai obiectivă și onestă formă de estimare colegială de către comunitatea științifică a rezultatelor unei cercetări științifice (peer review).

În continuare prezentăm rezultatele obținute în urma consultării softului **Publish or Perish** pentru profesori:

Boris BOINCEAN dr. habilitat în științe agricole, profesor cercetător în Agrotehnică, șef al Catedrei de Științe ale Naturii și Agroecologie, **Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului** - autor/coautor a 4 monografii, un manual, 2 brevete de invenții, peste 270 de articole științifice publicate în țară și peste hotare, prezente în soft 32, citate 28. Din ele: *The Black Earth: Ecological Principles for Sustainable Agriculture on Chernozem Soils (2011)* citat de 7 ori; *Lucrarea solului - tendințe și perspective (2011)* citat de 6 ori.

Cites	Per year	Rank	Authors	Title	Year	Publication	Publisher	Type
9	3.00	1	IA Krupenkov, O D...	The black earth: ecological principles...	2011	boots.google.com	BOOK	
4	1.33	6	B Boincean	Lucrarea solului-tendințe și perspect...	2011	Alademos	CITATION	
3	0.33	7	B Boincean	Ecologizarea sistemului modern de a...	2005	Protecția solului: Lucrările C...	CITATION	
3	0.60	8	B Boincean	Agricultură modernă și necesitatea d...	2009	Agricultura Moldovei	CITATION	
2	1.00	2	O Daraban, E Zban...	Phosphatase activity of typical cher...	2012	Lucrari stiintifice, Ser...	PDF	
2	0.40	30	B Boincean	Sănătatea solului-veriga de bază în ...	2009	Protecția plantelor-realizări ...	CITATION	
2	0.29	31	G Luagcu, G Meren...	PARTICULARITĂȚI DE INTERACȚIUN...	2007	Buletinul AGM, Științele ...	PDF	
1	0.33	3	IA Krupenkov, BP B...	The Past, Present and Future of the...	2011	The Black Earth	Springer	
1	0.33	4	IA Krupenkov, BP B...	The black earth	2011	ISBN: 978-94-007-0158-8	adsabs.harvard.edu	
1	0.20	5	B Boincean	Farming Practices in Moldova for Pre...	2009	The Role of Ecological Chemi...	Springer	
0	0.00	9	IA Krupenkov, BP B...	The Soil Cover	2011	The Black Earth	Springer	

Boris BOINCEAN

h -index 3

g -index 4

hc - index 3

hI, norm 3

Ion GAGIM dr. habilitat, profesor universitar, decan al **Facultății de Științe ale Educației și Arte**, academician-coordonator al Filialei Academiei de Științe a Moldovei. Publicații: autor/coautor peste 120 de titluri monografii/ studii monografice, manual, dicționare, articole științifice și metodice, eseistică ș.a., prezente 21, citate 65: din ele: manualul *Știința și arta educației muzicale* (1996) citat de 22 ori; monografia *Dimensiunea psihologică a muzicii* (2003) citat de 16 ori; *Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale : tz. doct. habilitat* (2004) citat de 6 ori.

Cites	Per year	Rank	Authors	Title	Year	Publication	Publisher	Type
22	1.22	1	I Gagim	Știința și arta educației muzicale	1996	Chinghin: Editura ARC	Ed. Timpul	CITATION
16	1.45	3	I Gagim	Dimensiunea psihologică a muzicii	2003	Ed. Timpul	csaa.md	CITATION
6	0.60	2	I Gagim	Fundamentele psihopedagogice și m...	2004	Ed. Timpul	csaa.md	CITATION
5	1.00	4	I Gagim	Muzica și filosofia	2009	Chinghin: Editura ARC	Chinghin	CITATION
3	0.43	5	G Ion	Știința și arta educației muzicale	2007	Chinghin: Editura ARC	Chinghin	CITATION
3	0.00	6	I GAGIM	Muzica și filosofia. Ion Gagim, Ching...	2007	ISBN 978-9975-67-629-8. II...	Chinghin	CITATION
2	0.18	11	G Ion	6. Dimensiunea psihologică a muzicii	2003	Chinghin: Editura ARC	Chinghin	CITATION
2	0.40	12	I Gagim	Sub-semnal muzical	2009	Chinghin: Editura ARC	Chinghin	CITATION
2	0.14	13	G Ion	8. Omul în fața muzicii	2000	Chinghin: Editura ARC	Chinghin	CITATION
2	0.13	14	E Coroi, S Croitoru, ...	Curriculum școlar	1998	Educația muzicală. Clasele 1-...	Chinghin: Editura ARC	CITATION
1	0.14	15	I GAGIM	Formarea muzicologică a profesoru...	2007	REVISTĂ DE CULTURĂ, ȘTIIN...	Chinghin: Editura ARC	PDF
1	0.07	16	E Coroi, S Croitoru, ...	Educația muzicală. Curriculum școl...	2000	Chinghin: Editura ARC	Chinghin	CITATION
0	0.00	7	I Gagim	ABOUT AUDITIVE FACTOR IN MUSIC	2012	Review of Artistic Education	ceodl.com	CITATION
0	0.00	8	I Gagim	PART I COMMUNICATION AND INFO...	2012	Review of Artistic Education	ceodl.com	CITATION
0	0.00	9	I Gagim	A MUSICOLOGICAL WAY OF KNOWIN...	2013	Review of Artistic Education	ceodl.com	CITATION
0	0.00	10	I Gagim	Music and Conscience	2007	Cultura	pdonet.org	CITATION
0	0.00	17	ION GAGIM	LE VÉCU SPIRITUEL DE LA MUSIQUE...	2012	Agathos: An International R...	agathos-international.com	CITATION
0	0.00	18	ION GAGIM	THE MUSIC OF THE SOUL	2012	Agathos: An International R...	agathos-international.com	PDF

Ion GAGIM

h -index 4

g -index 7

hc - index 3

hI, norm 4

Nicolae LEAHU dr. în filologie, conf. univ. (poet, critic, eseist, editor, jurnalist).
 Publicații: autor/coautor peste 100, prezente în soft 13, citate 7, din ele: Poezia generației '80 (2000) citat de 4 ori; Fețele și măștile optzecismului din Basarabia citat de 2 ori.

Author impact analysis - Perform a citation analysis for one or more authors

Author's name: Leahu Nicolae

Exclude these names:

Year of publication between: 0 and: 0

Data source: Google Scholar

Results

Papers:	13	Papers/author:	7.30	h-index:	2	Leahu Nicolae: all
Citations:	7	Cites/year:	0.24	g-index:	2	Query date: 2014-10-16
Years:	29	Cites/author/year:	0.21	h-c-index:	1	Papers: 13
Cites/paper:	0.54	h ₂ annual:	0.07	h ₂ norm:	2	Citations: 7
						Years: 29

Cites	Per year	Rank	Authors	Title	Year	Publication	Publisher	Type
4	0.29	1	N Leahu	Poezia generației'80	2000		Carter	CITATION
2	0.11	2	N Leahu	Fețele și măștile optzecismului din Ba...	1995	În Semn	journal-of-regionalistary-ro	CITATION
1	1.00	3	A Leahu, C Demian...	Change in colour and physicochemic...	2013	Journal of		PDF
0	0.00	4	T COLAC, N LEAHU...	REVISTA ȘTIINȚIFICĂ		metaleratura.if.asm.md		PDF
0	0.00	5	N LEAHU	Romanul ca studiu conflictologic al sp...		trnread.userb.m...		PDF
0	0.00	6	T COLAC, A GAV...	REVISTA ȘTIINȚIFICĂ		metaleratura.asm.md		PDF
0	0.00	7	E Simen, N Leahu	Q istoric critic a literaturii din Basar...	2004		Știința	CITATION
0	0.00	8	N Leahu	Evrikașion: F&B-Frumos, ful plouii	2001		Timpu	CITATION

Nicolae LEAHU
 h-index 2
 g-index 2
 hc-index 1
 hI, norm 2

Eduard BOIȘTEANU dr. în drept, Facultatea de Drept și Științe Sociale
 Publicații: autor/coautor a peste 80 de lucrări. În soft prezentate 12, citate 8, din ele: Dreptul muncii (2003) citat de 3 ori; Procedura de concediere a lucrătorului (2001) citat de 2 ori.

Author impact analysis - Perform a citation analysis for one or more authors

Author's name: Boișteanu Eduard

Exclude these names:

Year of publication between: 0 and: 0

Data source: Google Scholar

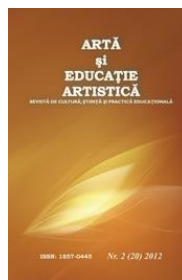
Results

Papers:	12	Papers/author:	8.58	h-index:	2	Boișteanu Eduard: all
Citations:	8	Cites/year:	0.62	g-index:	2	Query date: 2014-10-16
Years:	13	Cites/author/year:	0.44	h-c-index:	1	Papers: 12
Cites/paper:	0.67	h ₂ annual:	0.15	h ₂ norm:	2	Citations: 8
						Years: 13

Cites	Per year	Rank	Authors	Title	Year	Publication	Publisher	Type
3	0.27	1	V Nădăla, B Eduard	Dreptul muncii	2003	Reglementări interne și com...		CITATION
2	0.15	2	B Eduard	Procedura de concediere a lucrătorului	2001	Băib, Presa universitară băib...		CITATION
2	0.17	3	B Eduard	Încetarea contractului individual de ...	2002	Cherind, Editura Pontos		CITATION
1	0.00	4	E Boișteanu, U de S...	NOTIĂRI INTRODUCTIVE PRIVIND OR...		ADMINISTRAREA	aap.gov.md	PDF
0	0.00	5	N Romandăș, E Boiș...	Dreptul Muncii: Indicații metodice Gen...	2011		Universitatea de Stat din Mo...	CITATION
0	0.00	6	N Romandăș, E Boiș...	Unele aspecte juridice privind munita...	2012		bscupan.asm.md	CITATION
0	0.00	7	E Boișteanu	General considerations regarding th...	2006		cnas.md	CITATION
0	0.00	8	E Boișteanu	Unele reflecții teoretice privind parte...	2012		bscupan.asm.md	CITATION

Eduard BOIȘTEANU
 h-index 2
 g-index 2
 hc-index 1
 hI, norm 2

REVISTE UNIVERSITARE



Limbaj și context = Speech and Context Categoria B

ISSN 1857-4149

Revista „Limbaj și context” - revistă academică, internațională de lingvistică, semiotică și știința literară cu acces deschis, (peer reviewed), fondată în 2009. Revista este inclusă într-un șir de cataloage electronice ale unor biblioteci de prestigiu din lume.

În anul 2014, revista *Limbaj și Context* este indexată în baza de date **International Scientific Indexing (ISI)**, iar Raportul Internațional de Citare (ICR) stipulează Factorul Internațional de Impact al revistei **1.001** pentru anul 2013.

Website-ul Factorul de Impact Universal (www.unifactor.org) informează comunitatea științifică internațională că Factorul de Impact Universal al Revistelor *Limbaj și Context* la 18.09.2014 este **0,3208**, *Glotodidactica* - **0,1333**.

Ambele reviste fac parte din cele 5 reviste din Republica Moldova, incluse în DOAJ - reviste cu acces deschis.

Journal impact analysis - Perform a citation analysis for one or more journals

Journal title: Limbaj și context

Exclude these words:

Year of publication between: 0 and: 0

Data source: Google Scholar

Results

Papers: 33 Papers/author: 25.17 h-index: 1 Limbaj și context: all
Citations: 2 Cites/year: 0.40 g-index: 1 Query date: 2014-10-14
Years: 5 Cites/author/year: 0.30 hc-index: 0 Papers: 33
Cites/paper: 0.06 hI_annual: 0.20 hI_norm: 1 Citations: 2
Years: 5

Cites	Per year	Rank	Authors	Title	Year	Publication	Publisher	Type
1	0.20	10	И Бърканова, I BUL...	СИМТАТИВНО-ЕКВИВАЛЕНТЕН ТЕКСТ	2009	Limbaj și context	v2.usb.md	POF
0	0.20	18	И Чиряков	Осцилограм епистолярната проза...	2009	Limbaj și context= Speech a...	v2.usb.md	POF
0	0.00	1	S GORDINA	THE TRIANGULAR CONCEPTION AS A...		Limbaj și context	v2.usb.md	POF
0	0.00	2	S GORBANI	THE ROLE OF PARENTHESIS IN TEX...		Limbaj și context	usarb.md	POF
0	0.00	3	MC Gina	GLIM PSES OF ENGLISH TEM POASP...		Limbaj și context	usarb.md	POF
0	0.00	4	I BOGHIAN	A SEMIOTIC APPROACH TO THE AC...		Limbaj și context	usarb.md	POF
0	0.00	5	V SHATOVI, M RUMEL...	PUBLIC SPEAKING CULTURE		Limbaj și context	v2.usb.md	POF
0	0.00	6	V CONDRAI	INTERTEXTUALITY IN WILLIAM SOM...		Limbaj și context	v2.usb.md	POF
0	0.00	7	M édés KINTSOURA...	SEM IOTIQUE DE L'LE DANS LE RO...		Limbaj și context	usarb.md	POF
0	0.00	8	AM PEGULESCU	REZUMATE/ABSTRACTS		Limbaj și context	v2.usb.md	POF
0	0.00	9	N KHALIBA	LINGUISTIC PERFORMANCE OF TH...		Limbaj și context	usarb.md	POF

h-index 1
g-index 1
hc-index 0
hI, norm 1

Artă și educație artistică Categoria C

ISSN 1857-0445

Journal impact analysis - Perform a citation analysis for one or more journals

Journal title: Artă și educație artistică

Exclude these words:

Year of publication between: 0 and: 0

Data source: Google Scholar

Results

Papers: 8 Papers/author: 8.00 h-index: 2 Artă și educație artistică: all
Citations: 21 Cites/year: 2.63 g-index: 3 Query date: 2014-10-14
Years: 8 Cites/author/year: 2.62 hI_annual: 0.25 hI_norm: 2 Citations: 21
Years: 8

Cites	Per year	Rank	Authors	Title	Year	Publication	Publisher	Type
7	1.00	2	V Cabac	Noțiunea de competență în cursul un...	2007	În: Artă și educație artistică		CITATION
2	0.00	1	L GRANETCHE	Analiza interpretativă ca tehnologie ...		Artă și educație artistică		CITATION
2	0.00	3	M Cosmovov	Tema pe acces în educația muzicală ...		Artă și educație artistică. Re...		CITATION
2	0.00	4	E Rusu	Profilul cultural al studenților cu nivel...		În: Artă și educație artistică		CITATION
2	0.00	5	OM Formarea intelp...	ca obiectiv al temei pe acces la educ...		Artă și educație artistică. Re...		CITATION
2	0.29	6	N Silestru	Afanas A	2007	...Artă și educație artistică...		CITATION
2	0.25	7	V Ghilag	Creație artistică a copiilor în „Descr...	2006	În: Artă și educație artistică...		CITATION
2	0.33	8	L Tarlapan	Conceptul de creativitate vs copiii de...	2008	În: Rev. Artă și educație art...		CITATION

h-index 2
g-index 3
hc-index 2
hI, norm 2

Glotodidactica Categoria C

ISSN 1857-0763

Revista „Glotodidactica” - revistă academică, internațională de lingvistică, semiotică și știința literară, cu acces deschis, (peer reviewed), fondată în 2010, Categoria C. Revista este inclusă într-un șir de cataloage electronice ale unor biblioteci de prestigiu din lume.

http://www.usarb.md/limbaj_context/ro.html

Este indexată în mai multe baze de date internaționale: [Index Copernicus Journals Master List](#), [DRJI](#), [OAJI](#), [EBSCO \(EBSCO1, EBSCO 2, EBSCO Open Science Directory, EBSCO Slovak Consortium Database\)](#). Website-ul Factorul de Impact Universal (www.unifactor.org) la 18.09.2014 pentru revista *Glottodidactica* - 0,1333.

The screenshot shows a web-based interface for journal impact analysis. The search criteria are: Journal title: Glottodidactica, Data source: Google Scholar. The results table is as follows:

Cites	Per year	Rank	Authors	Title	Year	Publication	Publisher	Type
0	0.00	1	I ISTALO, M TAJALE...	EDUCATION AND LANGUAGE TEACH...	2012	Glottodidactica	usarb.md	PDF
0	0.00	2	M TETERINA	DISCOURSE ANALYSIS OF THE PRA...	2012	Glottodidactica	usarb.md	PDF
0	0.00	3	D CIOINAC-SPILO...	DEVELOPEMENT DES COMPETENCE...	2011	Glottodidactica	usarb.md	PDF
0	0.00	4	I SURUJUI, A ȘCĂR...	TEACHING THE ENGLISH MODAL VE...	2012	Glottodidactica	usarb.md	PDF
0	0.00	5	AM ZAPALSKA, W A...	STUDII ȘI ARTICOLE/STUDIES AND ...	2012	Glottodidactica	usarb.md	PDF
0	0.00	6	O LINGUR	PROIECTE DIDACTICE/DIDACTIC P...	2011	Glottodidactica	v2.usb.md	PDF
0	0.00	7	AM Zapalska, A Wlad	PREZENTARE PRESENTATION	2012	Glottodidactica	usarb.md	PDF
0	0.00	8	G CANTEMIR, S TIM...	DEZVOLTAREA ȘI STIMULAREA POT...	2011	Glottodidactica	v2.usb.md	PDF
0	0.00	9	M Tunichi	The Peculiarities of Teaching Ukrain...	2011	Glottodidactica: Biannual Jou...		CITATION
0	0.00	10	A COȘCIUG	ASPECTE PSHO-PEDAGOGICE ALE ...	2011	Glottodidactica: Biannual Jou...		CITATION
0	0.00	11	T KONONOVA	ZUR INTERKULTURALITÄT IM DEUTS...	2013	Biannual Journal of Applied ...	v2.usb.md	PDF

Concluzii

În **Publish or Perish** este citat un număr restrâns de publicații. Pot fi menționate mai multe motive de ce este așa. Unul din ele, care ține și de activitatea noastră, este neconturarea finită a imaginii cercetătorului. Nu toate lucrările sînt vizibile pe Net. Lumea academică din ținuturi mai îndepărtate nu le cunosc. Un alt motiv ar fi neautenticitatea, neoriginalitatea rezultatelor obținute și publicate.

Creșterea impactului și a vizibilității cercetărilor poate fi realizată prin implementarea și dezvoltarea unui depozit digital instituțional, cum este (ORA USARB) cu informație despre producția științifică a profesorilor universitari.

Referințe bibliografice

1. COJOCARU, I. Instrumentul bibliometric Național – sistem informatic performant, deschis, flexibil, scalabil. In: *Intellectus*. 2010, nr. 2, pp. 44-45.
2. REPANOVICI, A., CRISTEA, L. *Tehnologii și strategii de evaluare a informației științifice* [on-line] [accesat la 26.08.2014]. Disponibil: agir.ro/buletine/952.pdf
3. ȚURCAN, Nelly. Estimarea productivității științifice a savanților din Republica Moldova. In: *Studia Universitatis. Științe sociale*. 2001, nr. 8, pp. 206-212.

SITE-UL BIBLIOTECII ȘTIINȚIFICE MEDICALE PRIN PRISMA CRITERIILOR DE CALITATE

Olesea DOBREA,

șef secție Automatizare Tehnologii de Bibliotecă

Angela GHEORGHÎȚA,

bibliotecar secția Automatizare Tehnologii de Bibliotecă,
Biblioteca Științifică Medicală USMF „Nicolae Testemițanu”

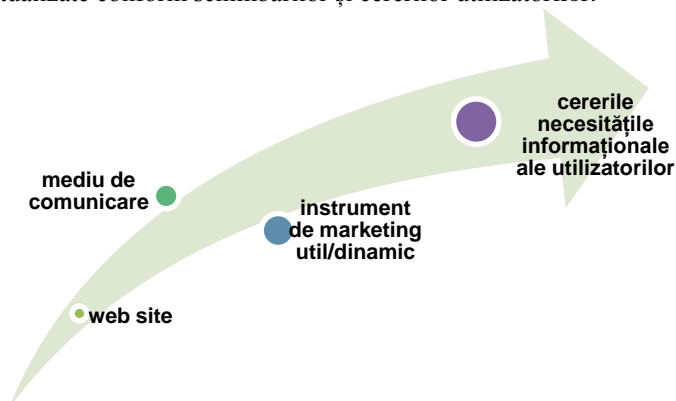
Summary: *This article gives a description of what can be found easily on each of the menu buttons on the library website and how promotions of the website can cause a rapid influx of visitors. The new website of Medical Scientific Library was created in 2013 year. It is a continuation of the existing site and represents the link between the library and its users in the form of image and text, through which are addressed directly*

to users, identifying their needs and expectations. The website is constantly monitored to determine the extent of compliance with the quality criteria, what the study's authors have achieved.

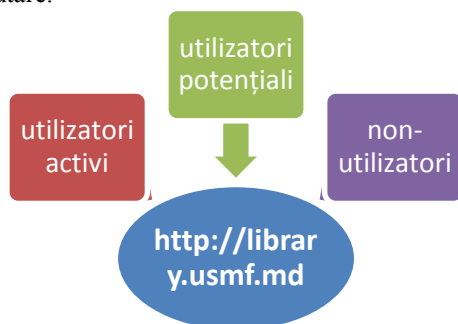
Key-words: website, promotion, influx of visitors, users, image, text, needs, expectations

Un slogan în vogă spune: „Dacă nu ești în internet, nu exiști”, în realitate ar fi „Dacă nu ești promovat în internet - nu exiști”. Grație diversității sale informaționale, web-ul a devenit una dintre cele mai utilizate modalități de informare.

Site-urile bibliotecilor s-au dovedit a fi de-a lungul timpului un mediu de comunicare între bibliotecă/utilizator pe de o parte, instrumente de marketing utile/dinamice pe de altă parte, care sînt adaptate și actualizate conform schimbărilor și cererilor utilizatorilor.



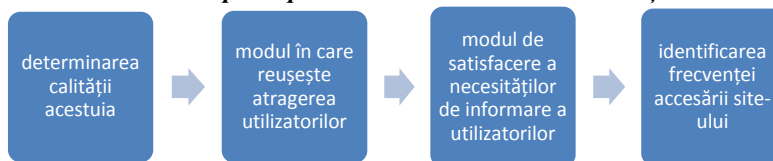
Tot mai multe biblioteci au web-site-uri prin care încearcă să se adreseze nu numai utilizatorilor activi, ci și utilizatorilor potențiali sau non-utilizatorilor, cei care sînt axați pe satisfacerea necesităților de informare de sine stătător, printr-o simplă căutare realizată cu ajutorul unuia din motoarele de căutare.



Și aici putem menționa misiunea importantă pe care o are bibliotecarul și specialistul în știința informării: îndrumarea utilizatorilor noi în navigarea pe multitudinea de site-uri web.

Pentru ca o bibliotecă să poată fi găsită cu ușurință și pentru ca site-ul bibliotecii să beneficieze de un aflux important de vizitatori, este necesară o promovare esențială a lui. Site-ul nou al BȘM, creat în anul 2013 și lansat în cadrul Zilelor Universității și Conferința Științifică a colaboratorilor și studenților IP USMF „Nicolae Testemițanu”, Secțiunea 13, vine ca o continuitate a site-ului deja existent pînă la acea etapă. Noul site reprezintă legătura dintre bibliotecă și utilizatorii ei, sub forma imaginii și textului, prin care ne adresăm direct utilizatorilor, identificăm necesitățile de informare și așteptările lor. De aceea, site-ul este în permanență monitorizat pentru a determina dacă corespunde criteriilor calității.

Obiectivele principale ale monitorizării site-ului BȘM:



Astfel, am recurs la metodologia de evaluare a site-ului BȘM, aplicînd următoarele criterii de evaluare:

Transparența: Scopul bine definit al site-ului BȘM constă în satisfacerea necesităților de informare medicală a utilizatorilor bibliotecii, asigurarea informațională a procesului educațional, științifico-practic și promovarea bibliotecii. Segmentul de utilizatori căruia ne adresăm prin intermediul site-ului este:

Identitatea&Autoritatea: Unul dintre cele mai importante demersuri în evaluarea calității paginilor web este stabilirea identității și responsabilității pentru crearea și actualizarea site-ului. BȘM este organizația paternă a site-ului <http://library.usmf.md>. Biblioteca Științifică Medicală este responsabilă, din punct de vedere intelectual, de conținutul informațional al site-ului. Pe pagina web găsim informațiile de contact ale bibliotecii. Este specificat deținătorul dreptului de autor, același responsabil de conținut.

Administrarea (susținerea) – site-ul funcționează în conformitate cu calitatea deservirii lui, ceea ce asigură administrarea și actualizarea la timp a site-ului. Materialele sînt sistematizate conform gradului de actualitate.

Navigabilitatea – Structura site-ului Bibliotecii Științifice Medicale oferă utilizatorilor săi posibilitatea de a accesa și găsi informația rapid și simplu.

Accesibilitate – Site-ul BȘM oferă posibilitatea de a fi accesat de oricine, oriunde și oricînd, indiferent de capacitatea fizică sau tehnologiile implementate.

Orientarea spre necesitățile utilizatorilor – Site-ul, din start, a fost conceput în conformitate cu cerințele și necesitățile de informare ale utilizatorilor.

Design-ul: Principiile de bază ale designului sînt reprezentate de unitate, ritm, armonie, contrast și proporție, și se recomandă de a respecta următoarelor cerințe:

- Utilizarea unui design adecvat segmentului de utilizatori și necesităților acestora.
- Existența unui contrast între culorile folosite pentru text și culoarea fundalului.
- Asigurarea echilibrului între grafică și viteza de încărcare.
- Să fie prietenos, să dea dovadă de funcționalitate, aspect profesionist, claritate și simplitate.

Astfel, pagina are un design plăcut și specific pentru BȘM, organizat conform profilului și necesităților de informare a utilizatorilor. A fost redactată pagina de start, mai întîi la logo-ul bibliotecii, care a fost conceput pentru a fi vizibili întregii comunități medicale și în primul rînd utilizatorilor noștri. Este o bibliotecă specifică cu utilizatori specifici, respectiv au fost folosite elemente ca: cartea – care reprezintă pilonul bibliotecii, toca academică - știința și șarpele – simbolul medicinei.

Pagina principală sau home page-ul paginii face trimitere la celelalte pagini, este landing page – pagina în care ajung toți vizitatorii pentru prima dată. Aici se conțin elementele necesare oricărei pagini web: este identificat numele Bibliotecii căreia îi aparține site-ul, structura bine definită, deoarece pagina principală are și funcția de cuprins al site-ului oferind vizitatorilor



indicații asupra subiectelor abordate. Sînt stabilite relații între meniuri și categoriile subordonate. Sînt furnizate informații de contact.

Actualitatea informației: definește calitatea conținutului site-ului, în cazul BȘM este unul pertinent, fiind în corespundere cu comunitatea în care-și desfășoară activitatea BȘM. Responsabilitatea creării, administrării și monitorizării site-ului revine, cu precădere, secției Automatizarea Tehnologiei de Bibliotecă din cadrul BȘM. Informația despre data creării articolelor este prezentă. Conținutul este actualizat zilnic. Site-ul constă din 61 hiperlink-uri (detectate de analiza SEO Search Engine Optimization, adică: optimizarea pentru motoarele de căutare) către alte pagini web ale bibliotecilor medicale din întreaga lume, organizații și asociații în domeniul medicinei, instituții de învățămînt medical din lume, centre medicale și spitale, baze de date medicale, etc. Hiperlink-urile ne fac trimitere la cea mai recentă informație din domeniul medicinei și farmaceuticii. Site-ul are un conținut interactiv, oferind posibilitatea unui feed-back.

Amplizarea informației: Site-ul oferă informații despre activitatea de zi cu zi a Bibliotecii Științifice Medicale și serviciile pe care aceasta le prestează întru susținerea informațională a utilizatorilor.

Densitatea informației: Prin pagina creată se dorește atragerea mai multor utilizatori, motiv pentru care este dezvoltată Biblioteca Electronică Didactică, ce conține la moment 218 cărți editate de profesorii, cercetătorii științifici ai IP USMF „Nicolae Testemițanu”. Biblioteca duce tratative de colaborare cu autorii publicațiilor, prin semnarea unei declarații a deținătorului (exclusiv) dreptului de autor, care pune în evidență permisiunea plasării în acces deschis pe site-ul Bibliotecii Științifice Medicale a publicației. Astfel, BED a fost completată sistematic cu publicații noi, în concordanță cu programele de studiu, la recomandarea catedrelor și reieșind din numărul insuficient de publicații didactice disponibile pentru împrumut la domiciliu. Utilizatorii au posibilitatea să caute și să regăsească informația în biblioteca electronică cu ajutorul unui motor de căutare, care oferă 2 modalități de căutare: simplă și avansată; cărțile sînt organizate pe specializări din domeniul medicinei.

Pe site-ul BȘM sînt promovate cu precădere:

- Date generale despre bibliotecă (scurt istoric, regulament, structură, proiectele internaționale la care biblioteca ia parte).
- Serviciile pe care le oferă biblioteca în mod tradițional.
- Informații despre evenimente și activități din activitatea BȘM.
- Servicii noi, specifice mediului virtual: împrumut interbibliotecar, întrebă bibliotecarul, link-uri utile, e-resurse, baze de date, programe virtuale, cărți on-line, sondaje express etc. Prin plasarea sondajelor express pe site ne propunem să obținem date, cu ajutorul cărora vom putea îmbunătăți serviciile oferite, astfel încît să fie adaptate cît mai bine la nevoile de informare a utilizatorilor BȘM.
- În afară de aceasta utilizatorii găsesc pe site-ul bibliotecii catalogul on-line al BȘM, organizat în baza soft-ului integrat de bibliotecă - Qseries. Intenționăm plasarea RI USMF, care este creat în baza soft-ului cu acces liber DSpace.
- Site-ul oferă posibilitatea de a vizualiza buletinul achizițiilor noi; expozițiile virtuale care au un caracter informativ (descrierea bibliografică și coperta, cuprinsul publicației).

Informația este prezentată clar, concis, corect și fără erori gramaticale. Toate paginile și legăturile funcționează corect. Grafica pe care o are site-ul BȘM pune în valoare conținutul acestuia. Site-ul BȘM are caracter atît informativ, cît și interactiv, dinamic, orientat spre utilizatori reali și/sau potențiali. Informația este dispusă echilibrat în pagina primară și în paginile secundare.

Contactul cu site-ul - Este important ca biblioteca să ofere posibilitatea utilizatorilor să o contacteze prin intermediul paginii web și să ofere posibilitatea existenței unui feed-back din partea acestora. Așadar, utilizatorii BȘM au această posibilitate, pot trimite un e-mail sau pot lua legătura cu bibliotecarul de serviciu și obține răspunsuri la întrebările adresate (ex. întrebă bibliotecarul). Utilizatorii pot iniția discuții pe blogul BȘM și pe rețele de socializare facebook și tweeter.

Monitorizarea traficului pe site reprezintă un instrument eficient de evaluare a impactului pe care aceasta îl are în rândul utilizatorilor. În baza datelor obținute în urma monitorizării poate fi stabilit frecvența sesiunilor zilnice, săptămânale, lunare sau chiar anuale, ce pagini au fost mai frecvent accesate (ceea ce oferă posibilitatea bibliotecii să determine necesitățile de informare a utilizatorilor, ce informații îi interesează mai mult, să stabilească la ce capitole mai are de muncit ca să atingă cote maxime în ceea ce privește nr. de accesări); câți utilizatori noi au venit pe site, câți au revenit, cum au ajuns la site-ul nostru (direct, cu ajutorul unui motor de căutare); putem stabili din care colț al lumii am fost accesați, etc.

Fig. 1. *Sesiuni* – o sesiune este reprezentată de perioada de timp pentru care un utilizator interacționează în mod activ cu site-ul

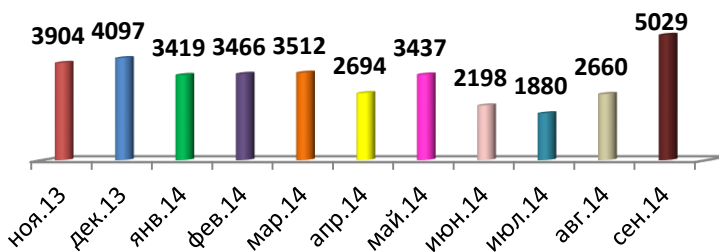


Fig.2



Fig. 3. **Utilizatori** (utilizatorii noi și cei care revin) – **18 296**

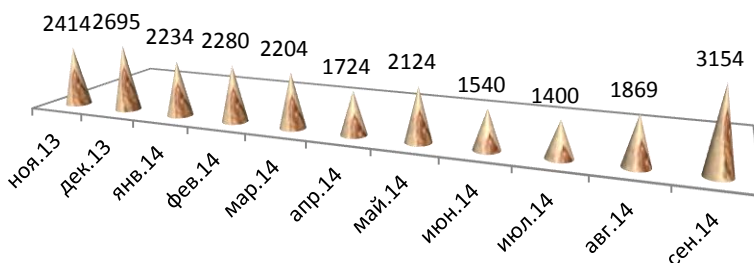


Fig. 4. **Afișări de pagină** (nr. total de pagini văzute) – **152 923**

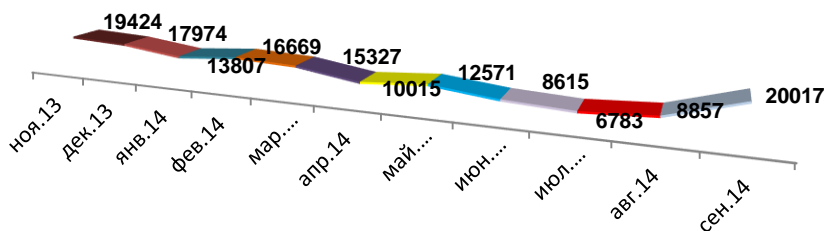


Fig. 5. Topul celor mai accesate pagini

Titlul paginii	Afișări de pagină	Afișări de pagină diferite	Timp mediu pe pagină	Intrări	Rata de respingere	Procentaj de ieșiri	Valoarea paginii
	140.989 Procentaj din total: 100,00 % (140.989)	99.508 Procentaj din total: 100,00 % (99.508)	00:01:03 Media site-ului: 00:01:03 (0,00 %)	34.307 Procentaj din total: 100,00 % (34.307)	41,77 % Media site-ului: 41,77 % (0,00 %)	24,33 % Media site-ului: 24,33 % (0,00 %)	0,00 USD Procentaj din total: 0,00 % (0,00 USD)
1. Biblioteca Științifică Medicală	37.714 (26,75 %)	24.527 (24,65 %)	00:01:14	23.094 (67,32 %)	33,84 %	31,19 %	0,00 USD (0,00 %)
2. Biblioteca Electronica Didactica	12.813 (9,09 %)	7.246 (7,28 %)	00:00:35	1.141 (3,33 %)	25,07 %	10,02 %	0,00 USD (0,00 %)
3. Cărți electronice	5.024 (3,56 %)	2.871 (2,89 %)	00:00:16	80 (0,23 %)	16,25 %	3,72 %	0,00 USD (0,00 %)
4. Cărți electronice ONLINE	3.490 (2,48 %)	2.547 (2,56 %)	00:00:55	166 (0,48 %)	67,47 %	20,83 %	0,00 USD (0,00 %)
5. Biblioteci medicale	2.729 (1,94 %)	2.256 (2,27 %)	00:01:09	110 (0,32 %)	55,45 %	22,79 %	0,00 USD (0,00 %)
6. Anatomie	2.181 (1,55 %)	1.344 (1,35 %)	00:00:43	501 (1,46 %)	41,52 %	18,07 %	0,00 USD (0,00 %)
7. Anale științifice	2.049 (1,45 %)	1.273 (1,28 %)	00:00:35	368 (1,07 %)	11,14 %	11,96 %	0,00 USD (0,00 %)
8. Ghiduri, Protocoale, Standarde	1.988 (1,41 %)	1.179 (1,18 %)	00:00:32	146 (0,43 %)	15,75 %	8,10 %	0,00 USD (0,00 %)
9. Baze de date	1.916 (1,36 %)	1.574 (1,58 %)	00:01:13	133 (0,39 %)	66,17 %	32,36 %	0,00 USD (0,00 %)
10. Expoziții virtuale	1.857 (1,32 %)	1.017 (1,02 %)	00:00:30	38 (0,11 %)	18,42 %	8,45 %	0,00 USD (0,00 %)

În urma analizei site-ului am dedus următoarele: nu este suficient să realizezi o pagină web doar pentru că așa se practică și așa este în vogă. Pentru ca site-ul să atingă nivelul cel mai înalt de calitate și un potențial maxim de promovare, pentru ca notorietatea instituției să crească, este necesară dezvoltarea continuă și constantă, ceea ce va contribui la creșterea și va asigura vizibilitatea acestuia la un nivel mai extins, nu doar local.

Referințe bibliografice

1. ALEXANDER, Janet E. *Web wisdom: How to evaluate and create information quality on the web*. London, 1999.
2. DRAGULANESCU, Nicolae-Gheorghe. Website Quality Evaluations: criteria and tools. In: *The International Information & Library Review*. 2002, vol. 34, issue 3, pp. 247-254.
3. DRAGULANESCU, Nicolae-Gheorghe. *Știința și tehnologiile informației: geneză și evoluție*. București : AGIR, 2004.
4. МИХАЙЛЕНКО, И. И., МАНСУРОВА, С. Е. Анализ сайта библиотеки ОМГТУ на соответствие принципам качества веб-сайтов по культуре. В: *Міжнародна наукова-практична конференція «Бібліотека вищої школи на новому етапі розвитку соціальних комунікацій» 24-25 жовтня [on-line]*. [Омск], 2013, pp. 114-127 [citat 02.10.2014]. Disponibil: http://eadnurt.diit.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1789/1/032_Mikhaylenko.pdf
5. МЕРЖЕВИЧ, Влад. Анализ сайтов [on-line]. [citat 02.10.2014]. Disponibil: http://www.i2r.ru/static/255/out_6305.shtml

IMPLICAREA BIBLIOTECILOR UNIVERSITARE ÎN PROCESUL DE EVALUARE A PROGRAMELOR DE FORMARE PROFESIONALĂ ÎN DOMENIUL DREPT: PE MARGINEA EXPERIENȚEI DEPARTAMENTULUI INFORMAȚIONAL BIBLIOTECONOMIC

Irina CERNEAUSCAITE, Coordonator CID
Departamentul Informațional Biblioteconomic ULIM, icerneauscaite@ulim.md

Summary: *The author tells about the Library Science Information Department involvement which was productive in the evaluation process of the programs of professional training in the field of law. This assertion is based on oral feedback exposed by members of the Evaluation Committee within the visits at Library Science Information Department and at a meeting of University Quality Assurance Council. According to the self-evaluation report of the law faculty, the institution has an endowment library with literature appropriate to the requirements of the programs and provides students access to information.*

Key-words: *evaluation, training programmes in the field of law, collections, equipment purchases, services, electronic institutional repository, electronic library*

Un proces obligatoriu în cadrul unei instituții de învățământ, este acreditarea facultăților, cu scopul de a îmbunătăți calitatea programului de studii, a crea o cultură de asigurare a calității acesteia și de asemenea, de a îndeplini nivelul de calitate impus de standardele legale și atașamentul instituției de învățământ superior la valorile Spațiului European al Învățământului Superior. Astfel, în cadrul Universității Libere Internaționale, anul curent, a avut loc procesul de evaluare a programelor de formare profesională în domeniul Drept.

Evaluarea Facultății Drept a avut loc cu implicarea mai multor diviziuni, conform metodologiei, și desigur, inclusiv cu implicarea bibliotecii – Departamentului Informațional Biblioteconomic ULIM. Acesta din urmă, s-a implicat în procesul propriu-zis de evaluare în perioada 15 martie-15 iunie 2014.

În sprijinul tuturor proceselor din cadrul acreditării, DIB a avut ca bază documentele naționale de reglementare: Ordinul „Cu privire la evaluarea externă a programelor de studii la Drept, ciclul I, studii superioare de licență, forma de învățământ zi”; Metodologia de evaluare a programelor de formare profesională în domeniul general de studiu *Drept*;

Astfel, pentru procesul de evaluare, biblioteca trebuie să îndeplinească următoarele responsabilități:

- să asigure un număr de locuri în sălile de lectură și cele de meditare în cămine corespunzător pentru cel puțin 5% din numărul total al studenților;
- să corespundă fondul de carte și edițiile periodice actuale obiectivelor programului de studii supus evaluării;
- să asigure fondul de carte programul respectiv cu cel puțin 3 titluri în număr de 5 exemplare și suport electronic per titlu pentru fiecare unitate de curs (disciplină) din planul de învățământ, cu condiția respectării unui criteriu permanent de nouitate (publicare/replicare în ultimii 3 ani);
- să fie prezent un număr suficient de ediții periodice de specialitate, naționale și din străinătate, adecvate programului de studii supus evaluării.

Implicarea DIB în evaluarea programelor de formare profesională în domeniul Drept, ține de două etape: *pre-evaluare și implicare în procesul propriu-zis de evaluare.*

Etapa 1: Activitățile de pre-evaluare

- *Crearea echipei de lucru*, dirijat de către un coordonator (de regulă bibliotecarul contact de profil din structura DIB).
- *Elaborarea compartimentului de profil pentru Raportul de autoevaluare al Facultății Drept.* În raport a fost inclusă informație cu următorul titlu: Instituția deține o bibliotecă dotată cu literatură de specialitate adecvată cerințelor Programului și asigură accesul studenților la informația respectivă; Fondurile de carte specializate corespund necesităților studenților. Fondul de carte și edițiile periodice sunt actuale și corespund obiectivelor Programului; Săli de lectură a bibliotecii: numărul de locuri corespunde la cel puțin 5% din numărul total de studenți; Ediții periodice de specialitate: în bibliotecă este prezent un număr suficient de ediții periodice de specialitate adecvate Programului ș.a.

În total, în *Raportul de autoevaluare al Facultății Drept*, DIB-ul a completat opt poziții.

- *Analiza compartimentelor ale programelor analitice pe discipline.* Acest proces a constat în confruntarea literaturii din domeniu ale programelor analitice cu fondul deținut. Apoi a avut loc verificarea și redactarea bibliografică a listelor în scopul prezentării corecte a acestora.
- *Prioritate pentru serviciul Prelucrare Analitico-Sintetică a Resurselor Documentare și Informaționale (DEPASID).* DEPASID a avut sarcina de a achiziționa publicații conform metodologiei - din ultimii 3 ani, și conform curriculei disciplinare. Astfel, în perioada martie-aprilie s-au achiziționat 47 exemplare, 37 titluri.
- *Prioritate pentru serviciul Centrul de Resurse Electronice și Tehnologii Informaționale (CRETI).* Sarcina CRETII a fost de a finaliza integrarea programelor disciplinare în

Repozitoriul Instituțional. Acesta din urmă este un serviciu digital care colectează, păstrează și distribuie materiale digitale conservând moștenirea instituției cum ar fi: programele analitice, materiale didactice, conferințe științifice ș.a. Accesul la *Repozitoriul Instituțional* este doar din spațiile ULIM.

O altă sarcină prioritară a serviciului CRETI a fost de a integra publicațiile didactico-științifice în *Biblioteca Electronică* cu documente de profil. *Biblioteca Electronică* este o bază de date instituțională având scopul de a facilita accesul la informația din bazele de date calitative și expertizate, abonate de către DIB pe o scurtă perioadă. Accesul este la fel disponibil doar din spațiile ULIM.

Ultimul proces din cadrul etapei de pre-evaluare, a fost prezentarea Raportului „Dotarea lectoratelor Facultății Drept – reliefaarea prezenței în colecțiile DIB”.

Etapă 2: Implicare în procesul propriu-zis de evaluare

- *Prezentarea a două expoziții* cu genericul „Asigurarea publicațiilor din procesul didactic”, „Cercetarea științifică la Facultatea Drept: publicații ale cadrelor didactico-științifice și studențești”. Expozițiile au fost expuse cu scopul de a ușura procesul de evaluare a comisiei, și de a scoate în evidență publicațiile menționate.
- *Plasarea panoului informativ „Un student activ este unul bine informat”*, care cuprinde informație privind publicațiilor electronice în domeniul dreptului din toate Bazele de Date deținute de către DIB, Biblioteca Digitală, Electronică ș.a. Scopul panoului informativ la fel a fost de a ușura procesul de evaluare a comisiei.
- *Implicarea DIB în cadrul a 3 mese rotunde în spațiul DIB cu participarea membrilor Comisiei de evaluare.* Mesele rotunde au fost organizate în timpul vizitelor membrilor comisiei unde pe lângă discuții le-au fost prezentate cele expuse mai sus - expozițiile, panou informativ, publicații electronice propriu-zise ș.a.

Implicarea Departamentului Informațional Biblioteconomic în procesul de evaluare a programelor de formare profesională în domeniul Drept, a fost productivă. Această afirmație se fundamentează pe următoarele: aprecieri orale expuse de către membrii Comisiei de evaluare în cadrul vizitelor în spațiile DIB și în cadrul ședinței Consiliului de Asigurare a Calității ULIM. În general, comisia de evaluare a constatat o calitate reprezentativă a programelor de formare profesională în domeniul Drept din cadrul Universității Libere Internaționale din Moldova.

ROLUL BIBLIOTECII UNIVERSITARE ÎN ASIGURAREA INFORMAȚIONALĂ ȘI CREAREA CONDIȚIILOR PENTRU LUCRUL INDIVIDUAL AL STUDENȚILOR

Elizaveta CHIRIAC,

șef serviciu Lectură Publică BȘ a UPS „Ion Creangă”

Summary: *The modern University Library is an essential part of the educational space. Its role increases as a result of the implementation of the Bologna Declaration statements. Thereby, one of the main activity directions of the University Library is to create conditions for the individual work of the students providing information for the educational and scientific processes, extending the access of users to information, thus determining the integration in the global informational space. The University Library remains the informational centre, ensuring the individual studying of the students, thereby increasing the efficiency of the educational process.*

Key-words: *individual work, independent learning, skills, global informational space*

În condițiile dezvoltării rapide a științelor și tehnologiilor, a „exploziei” informaționale care a condus la creșterea aproape exponențială a volumului existent de informații, școala superioară nu mai este în stare să formeze viitorul specialist pentru întreaga carieră profesională. Or, azi acest lucru nici nu este necesar. Cu mult mai importantă este formarea la student a competenței de a învăța – una dintre competențele-cheie recomandate de Comisia Europeană pentru a fi formată / dezvoltată în școală / universitate. Aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna a ridicat în fața învățământului superior din țară un șir de probleme de rezolvarea cărora depinde în mare măsură integrarea Republicii Moldova în spațiul european.

Capacitatea de a lucra independent a fost considerată întotdeauna drept o calitate importantă a oricărui specialist. În prezent, această capacitate se asociază cu gândirea critică, cu formularea independentă a problemelor și soluționarea lor. Cercetătorii din domeniu sînt unanimi în ideea că numai activitatea independentă de învățare a studenților la facultate și monitorizarea acestei activități poate contribui la dezvoltarea unei gândiri independente, formarea unor competențe de tratare creativă a problemelor de învățare și a celor profesionale. Un loc aparte în acest context îi revine Bibliotecii universitare. Reieșind din cele expuse, mi-am propus un studiu teoretic și practic asupra problemei rolului Bibliotecii Universitare în asigurarea informațională și crearea condițiilor pentru lucrul individual al studenților.

Actualitatea temei de cercetare este determinată de:

- introducerea pe scară largă a creditelor ECTS care presupune atît activități de contact direct cu profesorul, cît și activități de învățare independentă, Bibliotecii revenindu-i un loc important în acest context;
- centrarea procesului de formare pe student, fapt ce implică creșterea responsabilității Bibliotecii în asigurarea condițiilor pentru studiul independent;
- progresul rapid al tehnologiilor informaționale care deschid noi oportunități de promovare a colecțiilor și de creare a noilor condiții pentru activitatea de învățare independentă a studentului.

Scopul cercetării:

- elaborarea unui model de organizare a activității Bibliotecii în sprijinul studiului individual al studentului;
- determinarea rolului bibliotecarului în asigurarea condițiilor pentru lucrul individual în incinta Bibliotecii;
- studierea opiniei utilizatorului în scopul racordării serviciilor Bibliotecii la necesitățile lui.

Obiectivele cercetării:

- identificarea posibilităților de asigurare a condițiilor pentru lucrul individual în Bibliotecă;
- determinarea factorilor ce contribuie la asigurarea condițiilor pentru lucrul independent în Bibliotecă;
- evidențierea necesităților studenților privitor la activitatea lor de studiu individual în Bibliotecă.

Valoarea aplicativă a cercetării: elaborarea, aprobarea și implementarea unui program de organizare a activității Bibliotecii în scopul asigurării condițiilor pentru studiul individual al studentului.

Republica Moldova a aderat *de jure* la Procesul Bologna în anul 2005. *De facto*, activitățile de implementare a prevederilor Declarației de la Bologna, dar și a altor documente de reformare a învățămîntului superior autohton, au început cu mult mai înainte. Semnarea documentului de aderare a dat startul etapei „legale” de implementare a prevederilor Procesului Bologna. Au fost introduse modificările necesare în Legea Învățămîntului, iar Ministerul Educației a elaborat un șir de documente reglatoare.

Analiza documentelor procesului Bologna permite să afirmăm că tematica cercetării de față este strîns legată de noțiunea de credit și noțiunea mai largă – sistemul de credite. Conform prevederilor Procesului Bologna, în toate universitățile europene se utilizează un sistem unic de credite - ECTS (European Credit Transfer System – Sistemul european de credite transferabile.). În baza sistemului ECTS în Republica Moldova a fost elaborat Sistemul Național de Credite de Studii (SNCS), care realizează funcția de *acumulare* pentru evidența rezultatelor propriilor studenți și funcția de *transfer* în procesul de mobilitate a studenților în cadrul instituției, pe plan național sau internațional.[3, p.3]

Creditul reprezintă o unitate convențională utilizată pentru a calcula volumul de muncă realizat de student într-o perioadă de timp determinată pentru a obține anumite finalități și competențe. Creditul reprezintă un instrument de asigurare a calității instruirii. În volumul de

muncă al studentului se includ atât orele de contact direct cu profesorul, cât și orele de lucru independent, cota parte a acestuia fiind mai mare de 50 % din volumul total de muncă. Menționăm că în textul ghidului de implementare a SNCS este utilizată frecvent sintagma „lucru individual” cu semnificație de „lucru independent”. Tot aici sînt prezentate un șir de caracteristici ale sistemului național de instruire bazat pe credite printre care și asigurarea procesului didactic cu materiale metodice și instructive necesare, în format electronic sau tipărite, creșterea rolului și ponderii lucrului individual al studentului, precum și a lucrului individual ghidat de către profesor. [3, p.18]

Reieșind din actualitatea acestui subiect, vom elucida mai întîi noțiunea de „lucrul independent al studentului”, scopurile și formele acestei activități.

Studierea literaturii de specialitate permite să constatăm că problema formării deprinderilor de lucru independent al studenților s-a aflat în vizorul mai multor cercetători: I. Jinga, N. Mencinscaia, I. Neacșu, I. Negreț, V. Negovan, N. Talîzina, ș. a. În pofida existenței unui număr apreciabil de cercetări consacrate activității independente de învățare a studenților, a diversității punctelor de vedere asupra noțiunii de lucru independent al studentului, modelelor de organizare a activității independente de învățare, problema proiectării / realizării / monitorizării lucrului independent al studenților în condițiile unui învățămînt informatizat rămîne deschisă pentru cercetare. Analiza critică a publicațiilor la tema cercetării și a practicii educaționale o vom lăsa specialiștilor în domeniu limitînd studiul doar la elucidarea esenței studiului individual al studentului și a rolului Bibliotecii universitare în asigurarea condițiilor pentru desfășurarea lui. Așadar, „*studiul individual* este modalitatea de învățare și autoînvățare prin consultarea literaturii de specialitate”[4, p.16]. Acesta reprezintă munca intelectuală depusă de către student cu scopul de a însuși noi cunoștințe și a-și forma noi priceperi și deprinderi. Lucrul / studiul individual al studentului este o formă de organizare a învățării academice independente.[2, p. 154] Această activitate are următoarele scopuri:

- aprofundarea și extinderea cunoștințelor teoretice;
- dezvoltarea abilităților cognitive, creative, independenței studenților;
- formarea gîndirii independente;
- dezvoltarea abilităților de cercetare;
- cunoașterea instrumentelor de orientare în spațiile informaționale și utilizarea lor;
- sistematizarea, consolidarea cunoștințelor și abilităților practice;
- dezvoltarea autonomiei și a competenței de învățare continuă;
- formarea studenților ca cetățeni activi și responsabili, capabili să facă față schimbărilor și provocărilor societății.

Lucrul independent al studentului poate fi *clasificat* după diverse criterii. Astfel, după *forma de organizare* vom distinge lucrul independent individual și lucrul independent în grup; după *gradul de implicare* al profesorului și al studentului la stabilirea finalităților de învățare vom deosebi lucrul independent dirijat (finalitățile sînt formulate de profesor), lucru independent autodirijat (finalitățile sînt formulate de student și profesor) și autonom, unde deciziile asupra învățării sînt luate numai de către student; după *locul desfășurării* vom distinge lucrul independent în aule și lucrul independent în afara aulelor; după *gradul de obligativitate* vom deosebi lucrul independent obligatoriu și lucrul independent facultativ.

Lucrul independent în aule poate fi realizat sub formă de luarea de notițe; de realizare de sarcini academice; de formulare de întrebări; de răspunsuri la întrebări; de soluționare a studiilor de caz, a situațiilor – problemă; de comentarii critice; de reflecții personale; de oferire de feedback constructiv; de prezentări individuale / de grup (proiecte, comunicări tematice, sinteze teoretice etc.); de investigații și de experimente etc.

Deci, lucrul individual reprezintă o formă de activitate complexă și variată de învățare independentă, liberă, personală, atât pentru realizarea obiectivelor procesului de învățămînt, cât și a activității extradidactice în cadrul timpului ce-l are la dispoziție fiecare dintre tinerii studioși. [1, p.169]

În era tehnologiilor informaționale calitatea specialistului nu este determinată de volumul informației deținute, ci de capacitatea lui de a dispune de informația necesară în momentul

oportun, de capacitatea de a-și dezvolta continuu competențele sale în baza deprinderilor de lucru formate / dezvoltate la facultate. În condițiile actuale, societatea impune pregătirea unor specialiști competitivi și performanți. Împlinirea acestui deziderat depinde de aportul Bibliotecii, ca sprijin în procesul de învățămînt. Oricare bibliotecă modernă este parte indispensabilă a spațiului educațional, iar o bibliotecă universitară ocupă un loc deosebit în acest context, fiind suportul de bază al procesului de instruire și cercetare. Rolul bibliotecii universitare sporește în legătură cu reformările vertiginose care se realizează la moment în cadrul învățămîntului superior, acestea fiind dictate de implementarea prevederilor Declarației de la Bologna în Republica Moldova. Este bine cunoscut faptul că integrarea în spațiul european educațional a oferit învățămîntului superior din Moldova avantaje valoroase, dar a impus și anumite exigențe fixate în acest document. În acest context, noi, bibliotecarii ne dăm bine seama care este locul și rolul bibliotecii universitare în implementarea prevederilor Declarației de la Bologna. Cu siguranță acestea rezidă din obiectivul vital al Procesului de la Bologna – promovarea unui sistem eficient de asigurare a calității învățămîntului superior la nivel instituțional, național și european. Acest deziderat impune bibliotecilor universitare schimbări, care țin, în primul rînd, de conținutul și calitatea activităților informaționale. Acestea, la rîndul lor, dictează modernizarea activității bibliotecilor. În acest sens bibliotecile universitare stipulează în rîndul direcțiilor prioritare de activitate acoperirea informațional-documentară a proceselor educațional și științific prin utilizarea în aceste scopuri a posibilităților oferite de tehnologiile informaționale moderne, extinderea accesului utilizatorilor la informație, integrarea în spațiul informațional global, deplasarea accentului de pe servirea beneficiarilor pe organizarea accesului la informație. În astfel de condiții „studenții se angajează activ în stabilirea scopurilor, criteriilor și standardelor adecvate învățării și conform acestora își autodirecționează învățarea și depun efort pentru realizarea lor, orientați spre performanță” [6, p.52].

Este știut faptul că evaluarea cunoștințelor studenților și masteranzilor se bazează pe studiul individual, materializat în lucrări scrise, elaborate în timp pe baza unei bibliografii ample și a unei lecturi susținute. Pentru studenții UPS „Ion Creangă” Biblioteca Universității reprezintă locul unde găsesc sursele de informare și au posibilitatea de a-și desfășura activitatea de studiu individual.

Lucrul independent al studentului în Bibliotecă semnifică:

- stabilirea obiectivelor de învățare, proiectarea activităților și a timpului de învățare;
- documentarea din diferite surse;
- studierea notelor de curs, completarea și extinderea lor;
- consultarea și studiul după manuale, suporturi de curs, articole științifice, dicționare;
- elaborarea comentariilor, prezentărilor, referatelor, sintezelor, rezumatelor, avizelor, proiectelor, etc.;
- elaborarea studiilor de caz;
- proiectarea și elaborarea tezei de an, tezei de licență, tezei de master;
- pregătirea pentru realizarea unor activități de cercetare pe teren (observare, anchetare, chestionare etc.);
- pregătirea către evaluări intermediare și finale (examene);
- elaborarea portofoliului disciplinei, glosarul / dicționarul cursului etc.

În condițiile cînd volumul informației ce urmează a fi însușită independent e în creștere, factorul cheie care asigură eficiența instruirii studenților este abilitatea acestora de a o găsi și utiliza sine stătător. În aceste condiții crește rolul bibliotecii ca centru de informare care asigură liberul acces la resursele de informare și pregătire profesională. Astfel, posedarea deprinderilor de căutare și regăsire a informației constituie baza lucrului individual al studentului. La rîndul ei, căutarea și regăsirea informației include:

- determinarea scopurilor căutării;
- regăsirea și localizarea informației;
- analiza critică și prelucrarea informației;

- expunerea rezultatelor obținute.

Pregătirea temelor pentru seminar, a lucrărilor de control, portofoliilor presupune lucrul asupra manualelor și a literaturii recomandate de profesor. În majoritatea cazurilor căutarea de către student a izvoarelor necesare se desfășoară sub îndrumarea bibliotecarului. Putem confirma acest lucru prin următoarele date: numai în S/L „Pedagogie. Psihologie” pe parcursul anului 2013 bibliotecarele din serviciu au oferit 3357 consultații la cataloagele disponibile în serviciu (preponderent catalogul electronic) și 1130 referințe tematice. Elaborarea tezelor anuale, de licență, de master necesită o căutare avansată, utilizarea unui spectru mai larg de surse de informare. În astfel de situații Biblioteca vine în ajutorul utilizatorului prin programul „În ajutorul absolventului” oferindu-i consultații ce vizează elaborarea listei bibliografice, căutarea informației, prelucrarea ei.

Așadar, pentru efectuarea eficientă a lucrului individual al studentului este necesară asigurarea *condițiilor* favorabile acestei activități. După cum vedem, în asigurarea acestor condiții bibliotecii îi revine un loc aparte. Astfel, resursele materiale (calculatoare, conexiune la Internet, săli bine amenajate, echipamente necesare, fondul de publicații disponibil) pe care le deține Biblioteca și nu în ultimul rând, personalul de înaltă calificare, asigură condițiile necesare pentru studiul individual al studentului. Biblioteca este în serviciul utilizatorului prin buna organizare a serviciilor, orarul satisfăcător.

Principalele obiective ale activității bibliotecii privitor la asigurarea condițiilor pentru lucrul individual al utilizatorilor studenți sunt:

- formarea deprinderilor de căutare și regăsire a informației;
- formarea abilităților de prelucrare și utilizare a informației;
- formarea culturii informației a studenților.

Una din direcțiile de bază care definește rolul și misiunea primordială a bibliotecii pentru a acorda sprijinul necesar studiului individual al studenților este *dezvoltarea colecțiilor*. În prezent, Biblioteca dispune de un fond de carte științifică și didactică de peste 80 000 de volume. Prin intermediul expoziției permanente „Achiziții noi”, biblioteca asigură accesul liber al fiecărui utilizator la publicațiile noi, oferindu-se consultații privitor la conținutul tematic al noilor achiziții. În achiziționarea lucrărilor, concretizate în titluri de carte cu caracter didactic potrivit disciplinelor studiate și de cultura generală, se ține cont de evoluția înregistrată în planurile de învățământ, în programele analitice ale instituției noastre.

O bibliotecă universitară modernă azi este un centru de informare, care își propune realizarea sarcinilor și funcțiilor prin extinderea serviciilor oferite utilizatorilor, deplasând accentele pe utilizarea tehnologiilor computerizate. În acest sens, utilizatorii trebuie să dețină deprinderi și abilități de orientare în torențele documentare, de regăsire, diseminare și apreciere operativă a informației și de a o obține în forma comodă pentru utilizare. Altfel spus, utilizatorul trebuie alfabetizat, sarcină deloc ușoară în condițiile realității noastre, realizarea căreia într-o măsură substanțială revine bibliotecarului. Ținând cont de aceste necesități ale utilizatorilor, în cadrul Bibliotecii anual se desfășoară programul „În ajutorul studentului anului I”. Conform acestui program studenții anului I beneficiază de ore de inițiere și excursii la tema „Biblioteca științifică Universitară în serviciul utilizatorului”. Conform aceluiași program, studenții anului I iau cunoștință de bazele culturii informației.

O direcție a activității Bibliotecii în scopul pregătirii studentului pentru studiul individual în bibliotecă este formarea deprinderilor de utilizare a catalogului electronic. Astfel, în cadrul orelor de cultură a informației are loc promovarea catalogului electronic și bazelor de date în rândurile utilizatorilor, instruirea lor și formarea deprinderilor de regăsire a informațiilor în bazele de date după diverse chei de acces, în scopul organizării comunicării directe dintre utilizatori și resursele informaționale.

Caracteristicile actuale ale învățământului superior, așteptările tot mai mari ale studenților legate de informație și de tehnologie, solicitările acestora pentru medii de învățare flexibile, determină bibliotecile universitare să-și revizuiască obiectivele, incluzând printre acestea și extinderea serviciilor oferite utilizatorilor prin parteneriate strategice. Este bine cunoscut faptul că motivul principal pentru care Biblioteca universitară formează parteneriate îl constituie extinderea

serviciilor și resurselor pe care le oferă utilizatorilor. În condițiile actuale, pentru a-și păstra în continuare rolul de actor major în procesul educațional, Biblioteca universitară stabilește în primul rând parteneriate cu catedrele, cu personalul didactic. Unul din cele mai necesare și eficiente programe de parteneriat al Bibliotecii universitare poate fi considerat programul „Biblioteca-Catedră”. Experiența de colaborare cu catedrele pe care o deținem ne argumentează importanța acestei relații pentru asigurarea eficienței lucrului individual al studenților. Ne asumăm opinia profesorului Mircea Regneală cu privire la rolul cadrelor didactice în îndrumarea și orientarea studenților către bibliotecă și conform căreia bibliotecile din învățământ, școlare și universitare, în general, nu pot reuși pe deplin fără sprijinul cadrelor didactice, care sînt primele chemate la clasă, la cursuri și seminarii, să-i îndrume pe elevi și studenți spre bibliotecă. Aceasta este o cerință extrem de actuală astăzi în condițiile în care studiul individual constituie baza învățării.

O direcție strategică de activitate a bibliotecii universitare în scopul asigurării condițiilor pentru studiul individual al studentului este promovarea lucrărilor corpului didactic și cercetătorilor prin realizarea prevederilor programului „Cunoaște publicațiile profesorului tău”. Prin intermediul expoziției permanente cu același titlu Biblioteca oferă beneficiarilor posibilitatea de a consulta și utiliza zilnic publicațiile profesorilor astfel contribuind la organizarea rațională și eficientă a lucrului individual în incinta Bibliotecii.

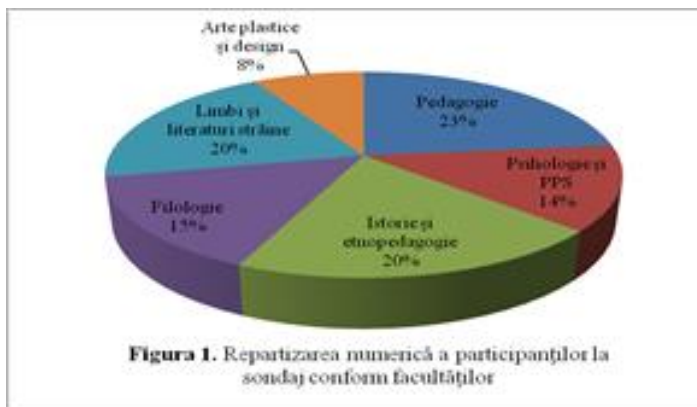
În contextul celor expuse mai sus menționăm că Biblioteca rămîne a fi centrul informațional universitar ce asigură realizarea studiului individual al studentului în scopul eficientizării procesului de învățămînt.

Rezultatele sondajului

În semestrul doi al anului de învățămînt 2013-2014 a fost elaborat chestionarul „Rolul Bibliotecii Universitare în asigurarea informațională și crearea condițiilor pentru lucrul individual al studenților”, conform căruia în martie 2014 s-a realizat un sondaj de opinie. În elaborarea chestionarului, în realizarea sondajului am pornit de la ipoteza că, analizarea opiniilor utilizatorilor va contribui la racordarea serviciilor Bibliotecii la necesitățile lor.

În continuare prezentăm rezultatele acestui sondaj.

La sondaj au participat (Figura 1):

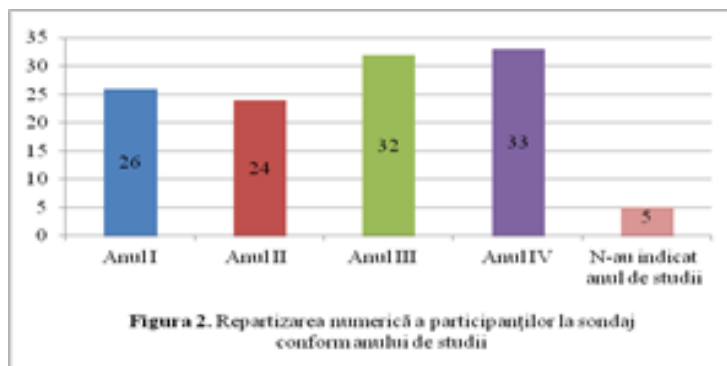


- 28 studenți - facultatea Pedagogie,
- 16 studenți - facultatea Psihologie și PPS,
- 24 studenți - facultatea Istorie și etnopedagogie,
- 18 studenți - facultatea Filologie,
- 24 studenți - facultatea Limbi și literaturi străine,
- 10 studenți - facultatea Arte plastice și design.

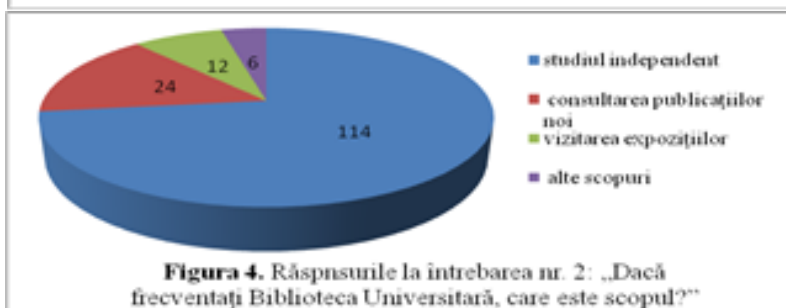
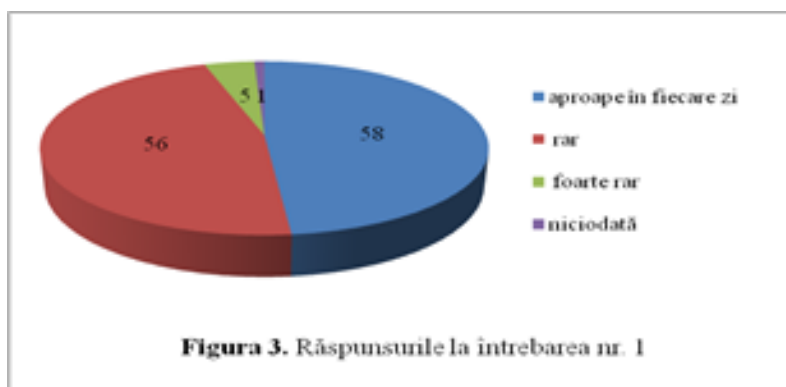
Conform anului de studii au participat (Figura 2):

- Anul I - 26 studenți,
- Anul II - 24 studenți,
- Anul III - 32 studenți,

Anul IV - 33 studenți,
 N-au indicat anul de studii - 5 studenți.

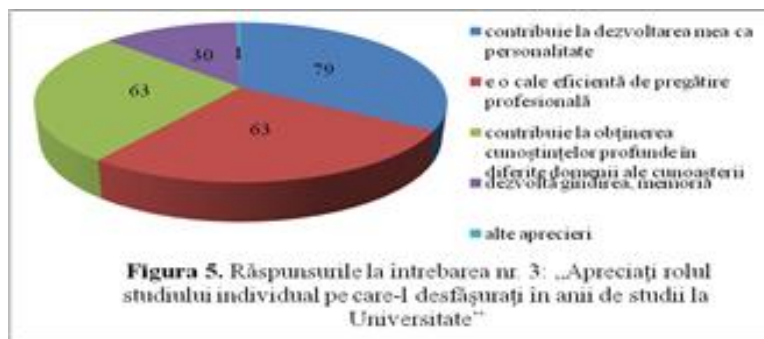


Din evaluarea răspunsurilor date de studenți la întrebarea nr. 1: **Cât de des frecvențați Biblioteca Universității?** am constatat că 58 studenți vin zilnic la bibliotecă, 56 – rar, 5- foarte rar, 1- niciodată (Figura 3). Procentajul este pe deplin motivat deoarece nevoile imediate de informare sînt satisfăcute de către Biblioteca Universitară.

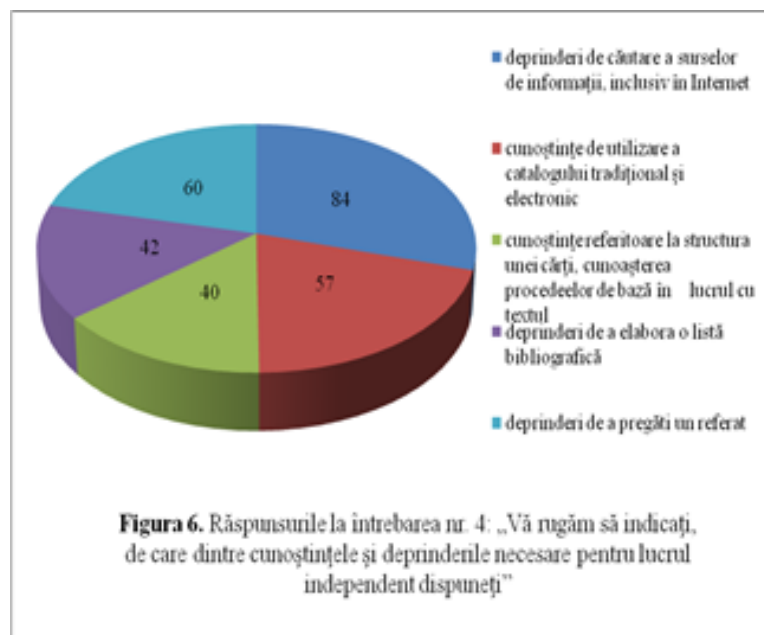


Rezultatele sondajului ne arată că 114 studenți frecventează Biblioteca universitară cu scopul studiului independent, 24 din ei pentru a consulta publicațiile noi, 12 pentru a lua cunoștință de expozițiile organizate (Figura 4). Observăm că, majoritatea studenților care frecventează sălile Bibliotecii au necesitatea de a desfășura studiul independent în incinta Bibliotecii.

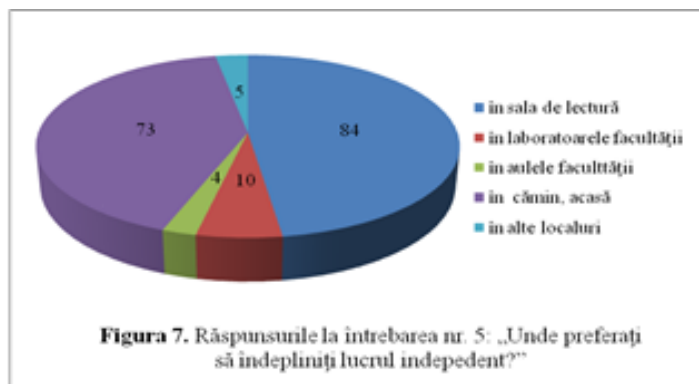
Rolul studiului individual desfășurat în anii de studii la Universitate, cei intervievați l-au apreciat ca deosebit. Astfel 79 din ei susțin că contribuie la dezvoltarea lor ca personalitate, 63 susțin că studiul individual e o cale eficientă de pregătire profesională, tot aștia consideră că pe această cale obțin cunoștințe profunde în diferite domenii ale cunoașterii, iar 30 respondenți susțin că studiul individual influențează dezvoltarea gândirii, memoriei (Figura 5).



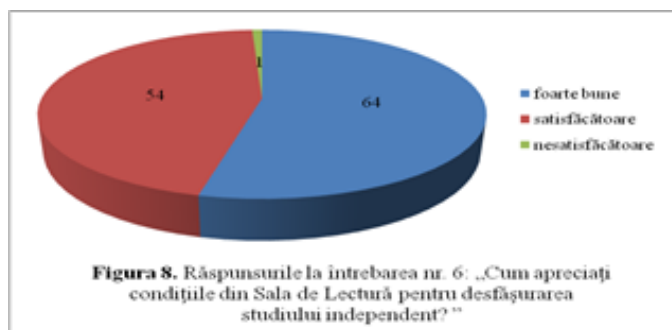
Rezultatele sondajului demonstrează că studenții dispun de unele cunoștințe și deprinderi necesare pentru lucrul independent așa ca: deprinderi de căutare a surselor de informații, inclusiv în Internet – 84 respondenți, cunoștințe de utilizare a catalogului tradițional și electronic – 57, cunoștințe referitoare la structura unei cărți, cunoașterea procedeeelor de bază în lucrul cu textul – 40, deprinderi de a elabora o listă bibliografică – 42, deprinderi de a pregăti un referat – 60 (Figura 6). Aceste date ilustrează eficiența activității de pregătire a studentului pentru studiul individual și necesitatea desfășurării acestei munci în continuare.



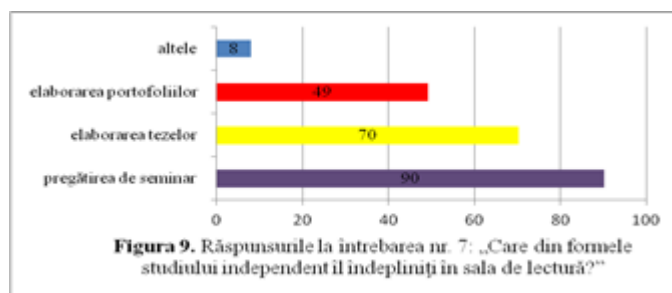
Din răspunsurile oferite la întrebarea unde preferă să îndeplinească lucrul independent, evidențiem numărul de 84 studenți care preferă să desfășoare această activitate în sala de lectură, pentru că aici găsesc sursele necesare (Figura 7). Aceasta argumentează rolul Bibliotecii universitare ca centru informațional.



În ceea ce privește condițiile din Sala de Lectură pentru desfășurarea studiului independent, 64 respondenți le-au apreciat ca „foarte bune”, 54 respondenți le consideră „satisfăcătoare”, iar 1 student le consideră „nesatisfăcătoare” (Figura 8). Considerăm că realizarea noilor proiecte de dezvoltare a Bibliotecii va contribui la îmbunătățirea condițiilor de lucru în incinta sălilor de lectură.

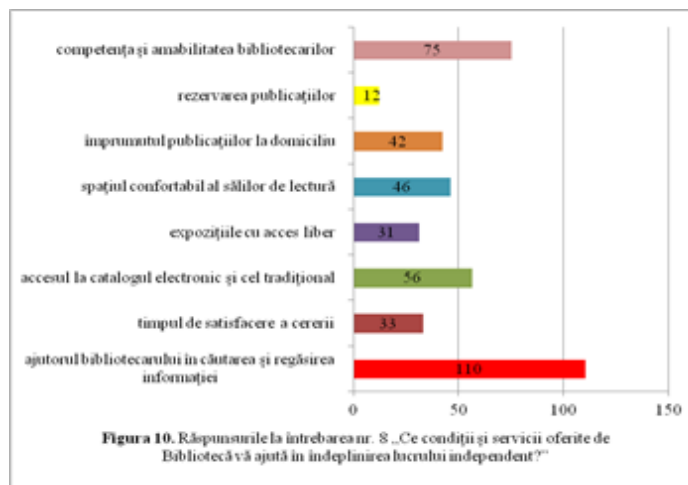


Rezultatele sondajului mai arată că principalele forme ale studiului independent îndeplinit de studenți în sala de lectură sunt: pregătirea de seminar – 90 respondenți, elaborarea tezelor - 70 respondenți, elaborarea portofoliilor - 49 respondenți (Figura 9). Aceste date ne demonstrează că Biblioteca universitară ocupă un loc deosebit în procesul de pregătire a viitorilor specialiști, rămânând suportul de bază al procesului de instruire și cercetare.

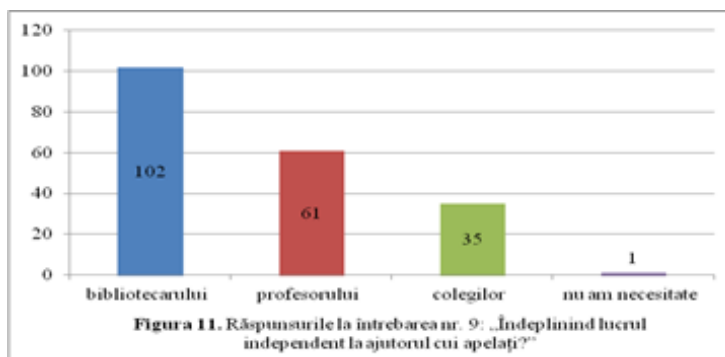


Referitor la serviciile oferite de Bibliotecă, care îi sprijină în îndeplinirea lucrului independent, studenții intervievați au indicat următoarele: ajutorul bibliotecarului în căutarea și regăsirea informației – 110 respondenți, timpul de satisfacere a cererii - 33 respondenți, accesul la catalogul electronic și cel tradițional - 56 respondenți, expozițiile cu acces liber - 31 respondenți, spațiul confortabil al sălilor de lectură - 46 respondenți, împrumutul publicațiilor la domiciliu - 42

respondenți, rezervarea publicațiilor - 12 respondenți, competența și amabilitatea bibliotecarilor - 75 respondenți (Figura 10).



Îndeplinind lucrul independent, 102 studenți apelează la ajutorul bibliotecarului, 61 - a profesorului, 35 - a colegilor (Figura 11). Din aceste răspunsuri observăm că rolul bibliotecarului este în creștere. Din afirmațiile de mai sus ale studenților reiese dorința lor de a fi ghidați de un bibliotecar bine pregătit - ceea ce constituie recunoașterea calității bibliotecarului de instructor-asistent în căutare, respectiv cercetare.



Evaluând rezultatele sondajului, am evidențiat principalele propuneri ale studenților pentru îmbunătățirea condițiilor de studiu independent în Bibliotecă:

- completarea, înnoirea colecțiilor de publicații;
- asigurarea cu mai multe exemplare ale aceluiași titlu de carte;
- asigurarea împrumutului la domiciliu conform necesităților;
- asigurarea confortului termic în sălile de lectură;
- reparația încăperilor bibliotecii;
- schimbarea decorului și asigurarea cu mobilier nou și confortabil.

Pe baza acestui sondaj putem deduce că Biblioteca universitară nu va putea să aibă concurenți pe piața informațional-educțională, tocmai datorită faptului că, în paralel cu colecțiile, acestea dezvoltă resursa umană specializată în prelucrarea și diseminarea informației indispensabilă în sfera cercetării universitare. Rolul Bibliotecii universitare în contextul creat de diversificarea canalelor de informare, de schimbarea modalităților de învățare și predare în învățământul superior este în creștere. Bibliotecile universitare sînt imperios necesare pentru un

învățămînt de succes, însă rolul și modalitatea de funcționare trebuie să se schimbe. Alfabetizarea informațională și în mod special educația pentru evaluarea calității resurselor, pentru regăsire, analiză, organizare și aplicarea informației ariei tematice trebuie să fie un efort comun profesor-bibliotecar. Numai astfel va fi asigurată „formarea competenței superioare a absolvenților în calitate de diplomați cu înaltă calificare, dar și ca cetățeni responsabili, ceea ce înseamnă dobîndirea unor competențe de învățare valabile pe toată durata vieții (conform principiului educației permanente), consolidând funcțiile instituției de prospectare critică, de realizare a libertății academice și a autonomiei, compatibile cu cerințele societății ” [5, p.5].

Concluzii

- reieșind din rezultatele sondajului se recomandă elaborarea unui program de organizare a activității Bibliotecii în sprijinul studiului individual;
- a revedea și a dezvolta programul „Parteneriatul Bibliotecă - Catedră” în scopul eficientizării activității de susținere a studiului individual al studentului;
- a ridica calitatea serviciilor acordate de Bibliotecă (creșterea măiestriei profesionale a bibliotecarilor, actualizarea colecțiilor de publicații);
- diversificarea serviciilor Bibliotecii;
- anual să fie studiată opinia utilizatorului în scopul racordării serviciilor Bibliotecii la necesitățile lui.

Problema învățării independente este deosebit de importantă în învățămîntul superior. În contextul celor expuse și apreciind studiul individual al studentului, menționăm că aceasta este „o activitate intelectuală și cultural dificilă, dar deosebit de rodnică în autoformarea studenților, ca oameni active ai timpului nostru” [7, p.207]. Este necesar de a transforma studentul dintr-un consumator pasiv al informațiilor într-un creator activ al cunoștințelor, care poate să formuleze probleme, să analizeze soluțiile lor, să găsească un rezultat optim și să demonstreze corectitudinea lui. Din această perspectivă, activitatea independentă a studenților este nu numai o formă importantă a procesului de învățămînt, ea trebuie să devină parte integrantă a acestui proces. Aceasta, la rîndul său, implică utilizarea unor metode active, transformarea studentului în făuritorul propriului destin.

Referințe bibliografice

1. DRAPEAU, C. *Invață cum să înveți repede*. Tehnici de învățare accelerată. București : Teora, 2007. 176 p.
2. EȚCO, C. *Învățarea eficientă. Ghid metodologic pentru studenții anului I*. Ch. : Bons Offices, 2010. 210 p.
3. *Ghid de implementare a Sistemului Național de Credite de Studii* [on-line]. [citat 19.04.2014]. Disponibil: <http://edu.md/ro/invatamint-profesional-secundar-profesional-mediu-de-pecialitate-superior>
4. MUREȘAN, P. *Învățarea eficientă și rapidă*. București : Ceres, 1990. 276 p.
5. PAPUC, L. *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar*. Ch. : Tipogr. Centrală, 2005. 208 p.
6. SEMIONOV, S. Procrastinarea academică din perspectiva autoreglării învățării. In: *Studia Universitas*. 2009, nr. 9, pp. 50-55.
7. VINȚANU, N. *Educația universitară*. București : Aramis Print, 2001. 272 p.

BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ ÎN VIAȚA VIRTUALĂ A STUDENTULUI

Mihaela STAYER, bibliotecar, grad de calificare întîi, serviciul Cercetare. Asistență de Specialitate, Biblioteca Științifică USARB
stayer.mihaela@gmail.com

Summary: *The paper presents a retrospective analysis of online social networks through which USARB Scientific Library promotes informational offerings. It was investigate social media use among students and teachers staff and it affects communication with the library, the degree of satisfaction with the*

services offered by the librarians. In this study, university users completed a questionnaire which assessed their use of social media, communication skills with university library, relatives and friends.

Key-words: *electronic communication, social networking, social media, survey, university users, promotion*

Cartea și Biblioteca sînt mesageri ai cunoștințelor și constituie întotdeauna o atentă preocupare pentru utilizatorii de diferite vîrste.

La sfîrșitul secolului XX bibliotecile au fost supuse unor transformări succesive, esențiale și a fost necesar să ținem cont de tehnologiile noi și de faptul că informația a devenit un element vital.

Încă în anul 1934 Paul Otlet (23 august 1868-10 decembrie 1944), scriitor belgian, antreprenor, gînditor, documentarist, bibliograf, avocat și activist pentru pace și-a publicat opera fundamentală, *Le Traite de documentation, le livre sur livre* [Tratat despre documentare, cartea cărții, n.a.]. În cuprins a definit toate tipurile de suporturi ale cunoașterii. La finele tratatului autorul și-a imaginat viitorul cărților, a prevăzut inventarea a unei media ce va transmite sentimente, gusturi, idei. Așadar, un sistem ideal de transmitere a informației ar trebui să aibă capacitatea de a prezerva tot ceea ce el numea „documente cu percepție senzorială”.

Poate că este greu de crezut, dar organizarea cunoștințelor ca un sistem de rețele a fost visul lui Paul Otlet, el însuși și-a imaginat, că într-o zi întregul spectru de informații adunate de el va fi pus la dispoziția oamenilor la ei acasă. Uneori, scrierile lui Otlet au fost considerate profetice în ceea ce privește World Wide Web-ul de astăzi. Viziunea sa asupra unei mari rețele a cunoștințelor s-a centrat pe documente și a inclus noțiunile de hyperlink-uri, motoare de căutare, acces la distanță și rețelele sociale, chiar dacă aceste noțiuni erau descrise sub alt nume. Toate aceste repertorii au anunțat pe suport de hîrtie virtualul Internet și platformele on-line, cum ar fi astăzi *Calameo, ISSUU, Scribd*.

Schimbările din domeniul tehnologiilor informaționale a poziționat omul în fața altui tip de comunicare, și anume comunicarea electronică. Spațiul virtual este o dovadă a creșterii vitezei informației sau a modului în care trăim și percepem realitatea. Iar rețelele de socializare (comunitățile virtuale) nu fac altceva decît să înlesnească accesul la informații. Implementarea tehnologiei informațiilor și evoluția din sectorul editorial au forțat bibliotecile să-și schimbe organizarea și procedurile.

Orice tip de instituție, care furnizează produse și servicii, va avea nevoie de o strategie eficientă de promovare și comunicare, pentru a prezenta comunității pe care o deservește, servicii și oferte. Iar în mediul de afaceri extrem de competitiv în care ne găsim astăzi, chiar și cele mai bune produse, cele mai noi și mai interesante servicii necesită eforturi susținute de promovare și de comunicare.

Rețelele de socializare sînt astăzi instrumente de lucru obișnuite pentru profesioniștii informației, toate tipurile de documente sînt disponibile sub formă digitală.

Ce este o rețea de socializare?

Printr-o rețea socială se înțelege deseori și o rețea (informațională) de utilizatori Internet, bazată pe anumite situri web la care utilizatorii se pot înscrie și interacționa cu alți utilizatori, deja înscriși s-au un serviciu web destinat creării de legături virtuale între utilizatori, cu aplicații sociale, comerciale, politice și educaționale. Astfel, membrii unei rețele sociale sunt legați între ei în mod informal, fără obligații, dar de obicei contribuie activ la colectarea și răspîndirea informațiilor pe întregul glob prin intermediul webului. Avantajele rețelelor de socializare sînt:

- Comoditatea prin care putem interacționa cu alți oameni, cunoscuți sau necunoscuți.
- Prin rețele putem accelera procesul de formare a imaginii Bibliotecii USARB, prin diseminarea informațiilor privind organizarea diferitor activități științifice și culturale.
- Putem cu ușurință împărtăși din activitățile întreprinse, de a primi feedback-uri, de a vedea interesele și punctele de vedere pe care le au unii utilizatori în legătură cu anumite lucruri (prin imagini, videoclipuri, citate).

- Asigură conexiunea rapidă dintre potențialul utilizator și „produse” printr-un click.

Relația virtuală dintre bibliotecă și utilizator presupune o comunicare rapidă și eficientă. Astfel de comunicare ne ajută să avem mai multe vizualizări, prieteni, *followers* (adepti), vizitatori și implicit mai mult trafic pe situl Bibliotecii. Prezența Bibliotecii pe rețele e foarte necesară, deoarece prin modul de a face publicitate produselor Bibliotecii atragem mai mulți vizitatori, utilizatori, prieteni.

Există foarte multe rețele de socializare on-line, dar pentru promovarea ofertelor noastre informaționale Biblioteca Științifică USARB a ales unele din ele:



Facebook *Facilități*: socializarea cu diferite persoane, organizații (*în special biblioteci – schimb de experiențe*) pe diferite teme, interese, postarea avizelor, evenimente, expoziții, lansări, comentarii etc.



Twitter *Facilități*: postarea de mesaje scurte despre activitatea Bibliotecii pe pagina proprie care ajung imediat către rețeaua de utilizatori.



YouTube *Facilități*: promovarea serviciilor / produselor Bibliotecii, expoziții tematice, contribuții ale cadrului didactic și ale bibliotecarilor, promovarea imaginilor Universității de Stat „Alecu Russo” și a Bibliotecii Științifice USARB. Biblioteca este prezentă cu albumele: *Săptămâna Accesului Deschis la Informație, Serviciile Bibliotecii, Zilele Informării, Formare profesională, Lansări de carte* etc.

Slideshare, oferă spații pentru conținuturi on-line: articole, comunicări științifice, publicații, rapoarte, bibliografii etc.



Google+ este o rețea de comunicare mai mult profesională prin care se face schimb de informații. În **Google+** publicăm articole, distribuim fotografii și videoclipuri referitoare la evenimentele recente petrecute în Bibliotecă. **Cercurile** ne permit să grupăm utilizatorii așa cum ne dorim, ca de exemplu: studenți, cadre didactice, bibliotecari.

Calameo este un serviciu pentru crearea instantanee a publicațiilor interactive pe internet. De la un fișier PDF, putem crea reviste, broșuri, care stîrnesc imediat interesul cititorului.

Pinterest - promovăm produsele Bibliotecii prin așa numitele board-uri (panouri, albume tematice) în care sînt încărcate „pin”-uri , adică fișiere video sau imagini.

Delicious prin adăugarea unui link, indicînd adresa URL a site-ului, oferim o descriere succintă și cuvinte-cheie, informînd utilizatorii cu cele mai recente evenimente petrecute în Biblioteca USARB.



ISSUU este o platformă unde îți poți încărca fișierele PDF, documentele Word etc. Lucrarea publicată de Biblioteca Științifică care a acumulat cele mai multe impresii (4086 impresii) pe ISSUU este „Presă românească în colecțiile bibliotecii : ultimele decenii ale sec. XIX și primele decenii ale sec. XX”.

Scribd este cel mai cunoscut site social unde se pot publica, citi și discuta documente și lucrări originale.

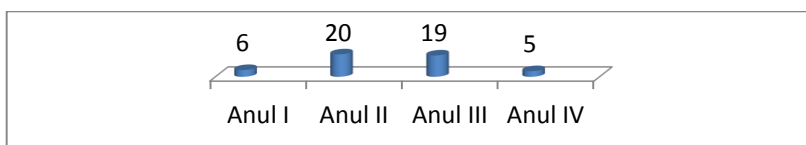
Rețelele sociale sînt medii ideale în care putem promova serviciile Bibliotecii. Aici, în familia virtuală a rețelor, putem contacta direct cu utilizatorii oferind diverse servicii ale Bibliotecii.

În Biblioteca Științifică a Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți a fost desfășurat un studiu despre rețelele de socializare, cu scopul de a afla opiniile studenților referitor la utilitatea rețelor de socializare și de a măsura gradul de satisfacție a utilizatorilor cu privire la serviciile oferite de Bibliotecă.

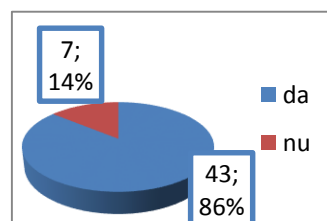
<p>Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți Biblioteca Științifică Rețelele de socializare ca un instrument internet - marketing pentru Bibliotecă</p> <p>Sîmăți utilizatori,</p> <p>Prin acest chestionar ne propunem să aflăm opinia Dvs referitor la utilitatea rețelor de socializare pentru a determina care sînt cele mai preferate rețele și scopul pentru care le folosiți. Vă rugăm să completați prezentul chestionar, încercîndu-vă să răspundeți la toate întrebările.</p> <p>CHESTIONAR</p> <p>1. Dețineți conturi pe rețelele de socializare? a) Da b) Nu</p> <p>2. Rețelele alese initial sînt cele potrivite? Ce rețete de socializare accesați? a) Facebook b) Twitter c) Google+ d) Youtube e) Altele</p> <p>3. De pe ce rețete ați afliți despre evenimentele și serviciile ce le oferă Biblioteca? Facebook Google+ Calameo Delicious Flickr Sound Twitter Pinterest Youtube Slideshare Issuu</p> <p>4. Care este scopul pentru care folosiți rețelele de socializare? a) Pentru informație și căutare b) Pentru a fi la curent cu tot ce se întîmplă în jurul meu c) Pentru a mi face prieten</p>		<p>5. Cît timp petreceți zilnic pe rețelele de socializare? a) 1 oră b) 4 ore c) Mai mult</p> <p>6. Care dispozitiv folosiți pentru accesarea rețelor de socializare? a) PC b) Notebook e) iPad c) IPhone f) Android</p> <p>7. Care surse vă atrage atenția cel mai mult pe o rețea de socializare? a) Text b) Video-uri d) aplicații c) Link-uri e) Imagini</p> <p>8. Puteți rezista o săptămînă fără a accesa rețeaua de socializare preferată? a) Da b) Nu</p> <p>9. Considerați rețelele de socializare utile? a) Da b) Nu</p> <p>10. Vă avea succes o aplicație mobilă a Bibliotecii pe dispozitivele Dvs? a) Da b) Nu</p> <p>Date despre Dvs: Facultatea, Student/Studentă, anul de studiu. Mulțumim mult!</p>
--	--	---

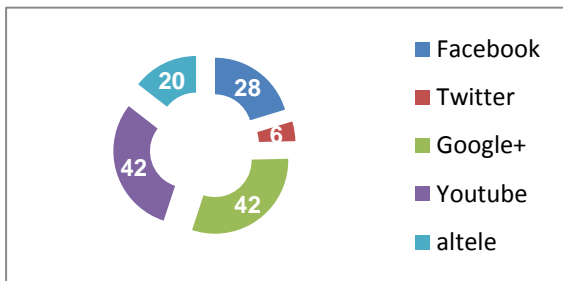
În rezultatul sondajului am observat că studenții, care sînt utilizatorii Bibliotecii Științifice USARB, preferă să petreacă timpul pe rețele diferite: 42% din ei își petrec timpul pe rețele - 4 ore, 34% - 1 oră și doar 24% de respondenți sînt dominați de rețele, navigînd mai mult de 4 ore pe zi.

La sondaj au participat 50 de studenți: Anul I-12% studenți, anul II - 40% studenți, anul III- 38% și anul IV -10%.

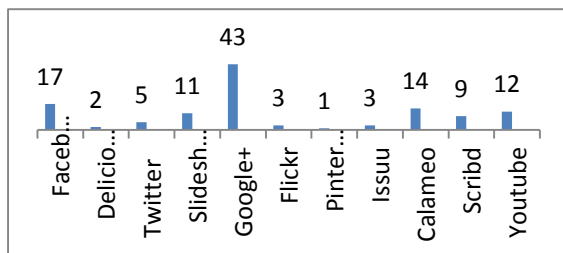


Întrebați dacă au conturi pe rețelele de socializare, majoritatea studenților 86% (da) au răspuns afirmativ, precum că dețin un cont pe o rețea de socializare, iar numai 14% - nu.

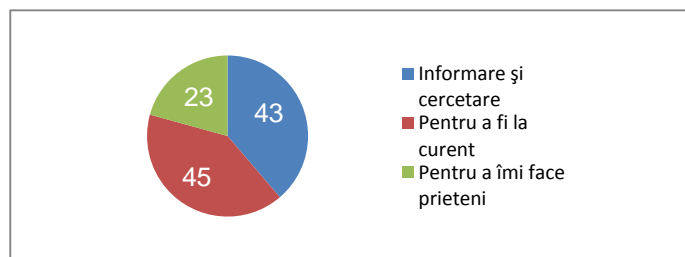




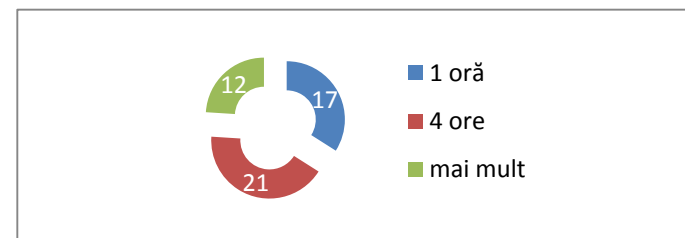
Cele mai accesate rețele de socializare de către studenții bălțeni sînt site-urile Google+ și Youtube, 84%, Facebook-ul este pe poziția trei cu 56% alte rețele de socializare sînt folosite de 40%, după care urmează Twitter cu 12%.



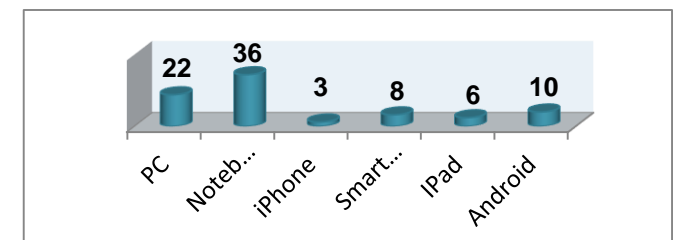
Utilizatorii Bibliotecii USARB află despre evenimentele și serviciile oferite de Biblioteca Științifică USARB de pe rețele de socializare sus numite. Cele mai accesate sînt Google+ 86%, Facebook 34%, Calameo 28%, Youtube 24%, Slideshare 22%, Scribd 18%, mai puțin solicitate fiind Twitter 10%, Flickr și ISSUU 6%, Delicious 4%.



Rezultatele obținute au demonstrat, că majoritatea utilizatorilor folosesc rețelele de socializare pentru cercetare, informare 86% și pentru a fi la curent cu tot ce se întîmplă în jurul lor (90%), iar 46% din studenții respondenți le folosesc pentru ași face prieteni.



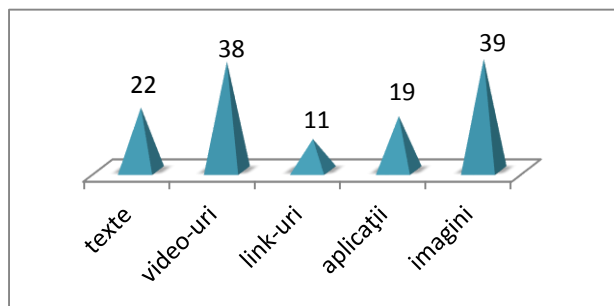
După cum am menționat mai sus, 34% dintre studenții chestionați petrec 1 oră pe rețele, 42% petrec 4 ore și doar 24% petrec peste 4 ore.



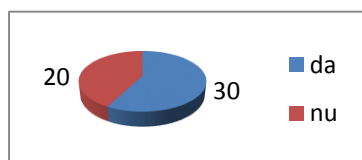
Pentru a fi în pas cu informația despre activitățile și serviciile ce le oferă Biblioteca Științifică USARB, majoritatea studenților chestionați au răspuns, că cel mai des se loghează de pe Notebook cu un procentaj

de 72%, urmați de persoanele care preferă să se logheze de pe PC (44%), pe cel de-al treilea loc se află persoanele care se loghează de pe Android cu 20% și Smartphone 16% , iar pe ultimul loc sînt utilizatorii care se loghează de pe iPhone, IPad cu un procentaj de 6% și 12%.

Dacă facem o comparație observăm că majoritatea utilizatorilor preferă să se logheze de pe Notebook, iar mai puțini preferă să se logheze de pe iPhone, IPad.



Cel mai mult pe o rețea de socializare studenții sînt atrași de imagini 78% și de video-uri 76%, de texte mai puțin 44%, aplicațiile fiind folosite numai de 38 % din utilizatori, în timp ce 22% de respondenți sînt atrași de link-uri.



În timp ce 36% dintre persoanele chestionate aprobă faptul că nu pot rezista o săptămîină fără a accesa contul de pe rețeaua de socializare preferată, 64% dintre respondenți consideră că pot rezista foarte ușor fără rețelele de socializare. 100 % - studenții supuși chestionării mai susțin că rețelele de socializare și o aplicație mobilă a Bibliotecii pe dispozitivele

personale ar fi binevenită și utilă.

Prin urmare, majoritatea studenților folosesc o rețea de socializare pentru studii, cercetare și pentru ași face prieteni noi sau pentru a fi la curent cu tot se întimplă în jurul lor, putem afirma faptul că rețeaua de socializare, prin definiție, este un catalizator al discuțiilor. Persoanele care abia se cunosc pot deveni prieteni instantaneu și își pot împărtăși idei, păreri, link-uri, chiar și „like-uri”. Cea mai preferată rețea de socializare a studenților este Google+, Youtube și Facebook.

64% dintre persoanele chestionate pot rezista o săptămîină fără să-și acceseze contul de pe rețeaua de socializare, putem spune că aceste rețele nu sunt vitale vieții omului, dar sînt utile, așa cum afirma 100% dintre studenți.

Concluzii

Trebuie să spunem că rețelele sociale on-line vor schimba modul de abordare a vieții sociale, economice și educaționale. Datorită numeroaselor oferte pe rețelele de socializare se vor reduce costurile de comunicare, colaborarea on-line va fi ieftină, eficientă, în timp real. Anume rețelele constituie interacțiunea directă dintre utilizator și Bibliotecă și un mediu ieftin de promovare a informațiilor, evenimentelor din Biblioteca Științifică USARB.

Elementul principal este că de la document accentul se transferă pe informație. Se modifică esențial atribuțiile și competențele solicitate bibliotecarilor, sporesc și se diversifică cerințele și exigențele utilizatorilor.

Utilizatorul poate fi la curent cu activitățile Bibliotecii, devenind prietenul ei în comunitatea de pe rețelele de socializare sus numite sau din pagina Bibliotecii <http://libruniv.usarb.md>. Rețelele de socializare (social network) reprezintă modalitatea cea mai facilă de adresabilitate pentru diverse categorii de persoane. Iar intermediarul dintre producătorul de informații și utilizatorul este bibliotecarul.

Cineva a zis: „bibliotecarul ideal are ceva de magician pentru că descoperă utilizatorilor informația dorită în noianul de informații”.

Referințe bibliografice

1. BOCA, Camelia. Marketingul în biblioteca universitară. In: *Biblos*. 1998, nr. 6, pp. 47-51.
2. CARANFIL, L. De la Mundaneum la Wikipedia. Scurt istoric al sistemelor de organizare a cunoștințelor (KOSs). In: *Biblioteca*. 2013, nr. 3. pp. 88-91 ; nr 4. pp. 121-123.
3. OSOIANU, Vera. Marca bibliotecii: balanța dintre carte și informația electronică. In: *Biblioteca*. 2013, nr. 4, pp. 102-105.
4. ВЕБЕР, Л. Эффективный маркетинг в Интернете. Социальные сети, блоги, Twitter и другие инструменты продвижения в Сети [on-line] [citat 7.09.2014]. Disponibil: <http://www.labirint.ru/screenshot/goods/233173/3/>

5. История развития социальных сервисов интернета [on-line] [citat 18.08.2014]. Disponibil: <http://galleo.ru/articles/sw203>
6. ОТЛЕТ, Поль. Труды по библиотековедению. Сотрудничество с другими учреждениями и социальными силами. Пропаганда: Практик. пособие. М. : Либерия, 2002, 228 p. ISBN 5-85-129-148-6

CALITATEA SERVICIILOR DE REFERINȚE ÎN VIZIUNEA STUDENȚILOR ȘI A CADRELOR DIDACTICE

Natalia CULICOV, șef oficiu Referințe Bibliografice,
grad de calificare superior, Biblioteca Științifică USARB
culicov.natalia@gmail.com

Summary: *This paper presents the results of the sociological survey conducted in the Office of Bibliographic References. The purpose of the study was to observe, analyze and evaluate the quality of reference services provided by Scientific Library USARB for academic community. The survey was conducted during a six months period (February-July 2014) on a sample size of 100 respondents (50 students and 50 teachers).*

Key-words: *quality of service, service references, information tools.*

Serviciile de calitate orientate către utilizatorii unei biblioteci sînt prerogative de bază a managementului oricărei instituții bibliotecare la etapa actuală. Calitatea serviciilor prestate creează în mare parte imaginea bibliotecii.

Politica calității în Biblioteca Științifică USARB se bazează pe crearea, dezvoltarea și valorificarea serviciilor noi și a celor existente, în scopul satisfacerii necesităților de pregătire profesională, cercetare științifică, educație culturală a membrilor comunității universitare. Calitatea serviciilor oferite reprezintă aptitudinea de a răspunde cerințelor utilizatorilor, acesta fiind în drept să facă aprecieri asupra calității serviciului prestat.

Din aceste considerente, Oficiul Referințe Bibliografice în perioada februarie – iulie 2014 a realizat un sondaj pentru a evalua calitatea serviciilor de referințe prestate de către Biblioteca Științifică USARB din viziunea studenților și a cadrelor didactice, precum și a depista căile de ameliorare a situației existente. Aceasta pentru că, după cum bine știm, analiza permanentă a cerințelor utilizatorilor, valorificarea resurselor și a instrumentelor necesare pentru satisfacerea acestor cerințe, reprezintă esența activității unei biblioteci.

Pentru aspectele pe care ne-am propus să le analizăm am efectuat un sondaj sociologic, utilizînd metoda anchetei cu ajutorul chestionarului. Am elaborat două chestionare, unul pentru studenți și altul pentru cadrele didactice (Anexele 1, 2). Chestionarele au inclus cîte 14 întrebări, 13 dintre acestea au fost de tip închis, avînd variante de răspuns deja formulate, și una de tip deschis, cerînd sugestii din partea celor chestionați.

Mărimea eșantionului cercetat a fost de 100 de subiecți (50 de studenți și 50 de cadre didactice de la cele patru facultăți ale USARB). Trebuie de menționat faptul că, la sondaj au participat doar studenți de la anii II-IV și masteranzi, deoarece anume ei sînt utilizatorii care cunosc cel mai bine serviciile pe care le prestăm. Procentul de recepționare a chestionarelor a fost egal cu 100 (la cele 100 de chestionare au răspuns 100 de utilizatori). Depășirea a 100% la unii itemi se datorează multiplelor opțiuni pe care le-au avut participanții la sondaj.

Prin acest studiu am dorit să adunăm date care, analizate, vor duce la cunoașterea opiniilor studenților și a cadrelor didactice despre calitatea serviciilor oferite, calitatea instrumentelor de informare, accesul la resursele informaționale, aportul bibliotecarilor de referințe în procesul de căutare și identificare a informațiilor căutate, precum și rolul lor la formarea culturii informației a utilizatorilor.

La întocmirea chestionarului am dorit să fie cuprinse următoarele aspecte urmărite în studiul nostru:

- a. în ce măsură cei chestionați cunosc serviciile pe care le oferă oficiul de Referințe Bibliografice;
- b. prin ce mijloace s-a aflat despre ele;

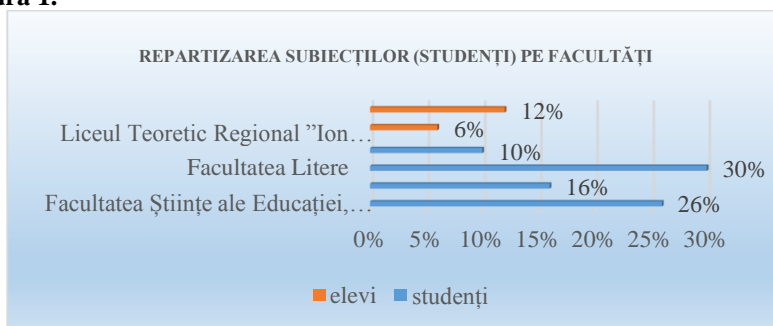
- c. în ce măsură sunt ele utilizate;
- d. felul în care apreciază subiecții relația bibliotecar-utilizator;
- e. cum apreciază utilizatorii calitățile pe care trebuie să le aibă un bibliotecar de referințe
- f. cum apreciază ei aportul bibliotecarilor la formarea unei culturi a informației
- g. sugestii din partea cititorilor pentru îmbunătățirea activității serviciului referințe.

Chestionarele completate au fost anonime. Completarea unui chestionar a durat în medie 5-7 minute.

Prelucrarea și interpretarea datelor:

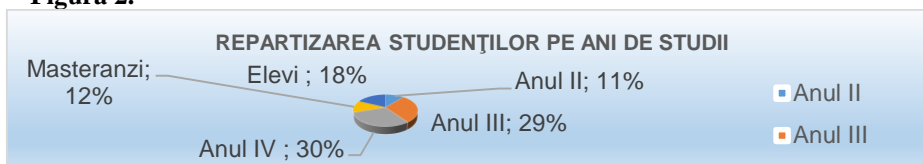
La sondaj au participat 41 de studenți, constituind **82%** dintre cei chestionați și 9 elevi (**18%**) ai Colegiului și Liceului Teoretic Republican „Ion Creangă”.

Figura 1.



Dintre studenții chestionați cei mai mulți au fost de la **Facultatea de Litere - 30%**, de la **Facultatea Științe ale Educației Psihologie și Arte - 26%**, de la **Facultatea Științe Reale, Economice și ale Mediului 16%**, **Drept și Științe Sociale 10%**, iar elevii de la Liceul Teoretic Republican și Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” au constituit **6%** și respectiv **12%**.

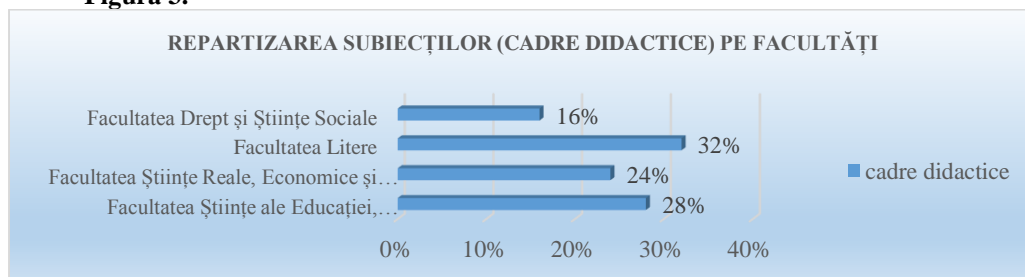
Figura 2.



La sondaj au participat mai mulți studenți din anul **IV - 30%** și anul **III - 29%**, din anul **II au participat 11%**, iar masteranzi **12%**, elevii au constituit **18%**.

Dintre **cadrele didactice participante la sondaj**, cei mai mulți au fost de la **Facultatea de Litere - 32%**, de la **Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte au participat 28%**, 24% de la **Facultatea de Științe Reale și ale Mediului**, iar de la **Facultatea de Drept și Științe Sociale - 16%**.

Figura 3.

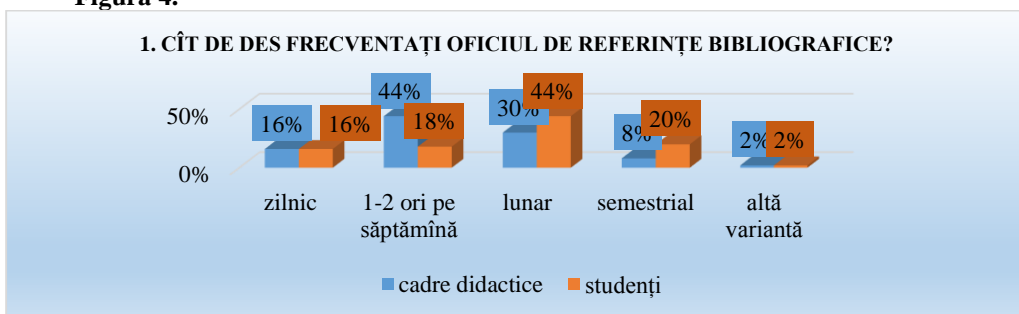


1. Investigația a debutat cu o întrebare vizînd **frecvența vizitelor** în oficiul Referințe Bibliografice atît a studenților cît și a profesorilor.

Astfel analiza răspunsurilor denotă următoarele: **16% din studenți spun că intră în oficiul Referințe Bibliografice zilnic, 18% de 1-2 ori pe săptămînă, 44% lunar, 20% semestrial, și 2% au indicat altă variantă, specificînd că cîte o dată intră în subdiviziune.**

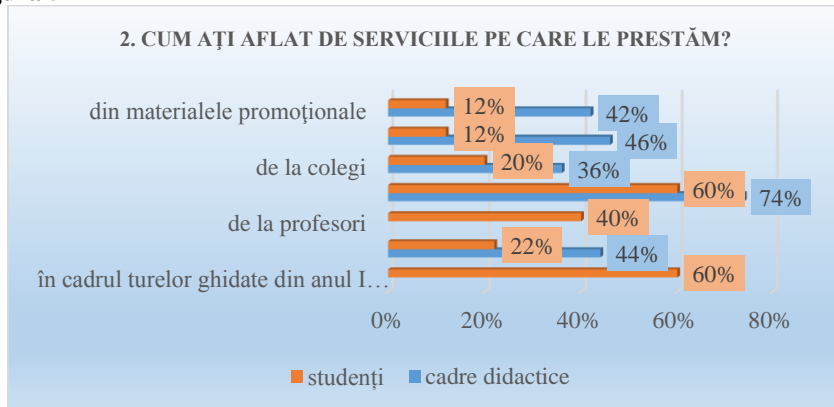
În ceea ce privește **cadrele didactice 16% spun că intră zilnic, 44% de 1-2 pe săptămînă, 30% lunar, 8% semestrial și 2% a optat pentru altă variantă**, indicînd că în caz de necesitate vizitează oficiul Referințe Bibliografice. Se poate observa că majoritatea subiecților apelează în mod frecvent la serviciile de referințe, fapt care dovedește elocvent importanța lor în gama de servicii oferite de Bibliotecă.

Figura 4.



2. Am ținut să aflăm de la respondenți prin ce canale au aflat despre serviciile pe care le prestăm. La întrebarea **Cum ați aflat de serviciile pe care le prestăm?**, atît studenții cît și cadrele didactice au selectat mai multe variante de răspuns, indicînd mai multe canale.

Figura 5

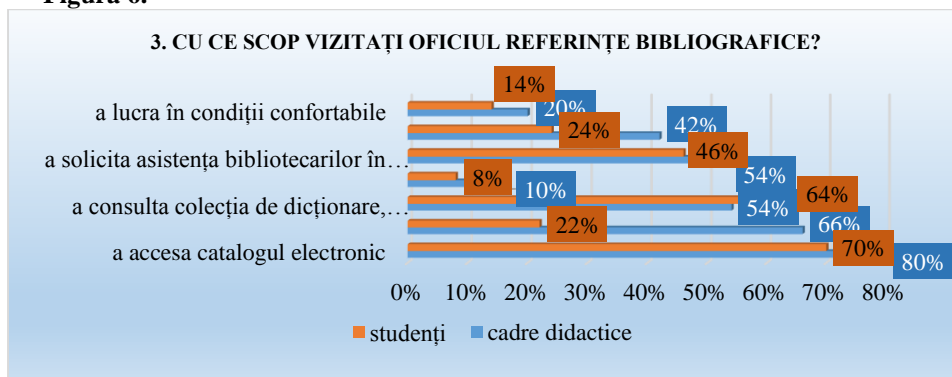


Astfel, **de la bibliotecari au aflat - 60% dintre studenții chestionați și 74% dintre cadrele didactice, 60% dintre studenți spun că au aflat în cadrul turelor ghidate din anul I prin Bibliotecă, cadrele didactice apreciază în egală măsură poșta electronică - 46% și site-ul Bibliotecii - 44% ca canale importante de promovare a serviciilor, de asemenea cadrele didactice - 42% apreciază și materialele promoționale ca instrumente informative utile.**

3. În ceea ce privește **scopul vizitelor în oficiul Referințe Bibliografice**, rezultatele sondajului arată că sînt diverse, dar prioritar, după cum s-a constatat în urma prelucrării datelor este **accesarea catalogului electronic OPAC - 80% cadrele didactice și 70% studenții, și consultarea colecției de referințe este în topul serviciilor pentru care vin utilizatorii în subdiviziune - 54% dintre cadrele didactice și 64% dintre studenți. 66% dintre profesori preferă să caute informațiile necesare în cataloagele tradiționale, iar studenții doar 22%. O**

bună parte dintre chestionați, vin cu scopul de a solicita asistența bibliotecarilor în căutarea și regăsirea informațiilor: studenții - 46% și cadrele didactice 54%.

Figura 6.

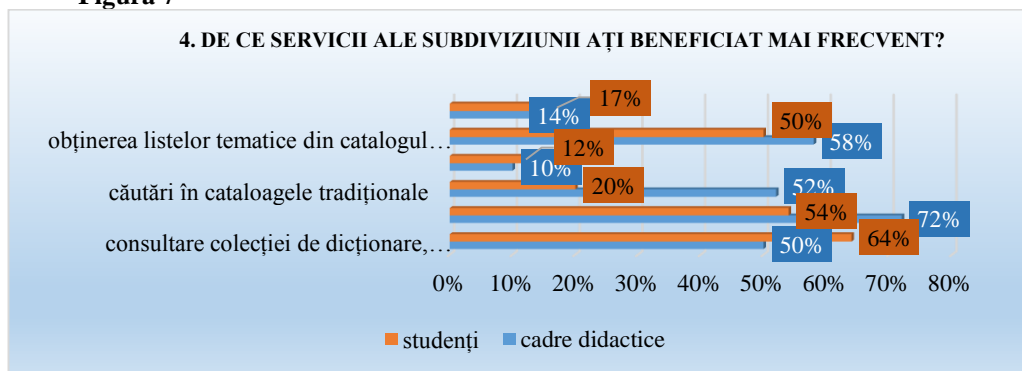


4. Întrebarea următoare o completează pe cea precedentă, prin care am vrut să aflăm de la respondenți de ce servicii ale subdiviziunii au beneficiat mai frecvent.

În topul serviciilor de care au beneficiat mai frecvent studenții sînt: **consultare colecției de dicționare, enciclopedii și bibliografii - 64%, 54%** au beneficiat de **accesul la OPAC – catalogul electronic**, și jumătate dintre studenții chestionați au **obținut liste tematice din catalogul electronic (50%)**.

Cadrele didactice au beneficiat mai frecvent de **accesul la OPAC - catalogul electronic – 72%**, de **obținerea listelor tematice – 58%**, **căutări în cataloagele tradiționale - 52%** și **50% consultare colecției de dicționare, enciclopedii și bibliografii**.

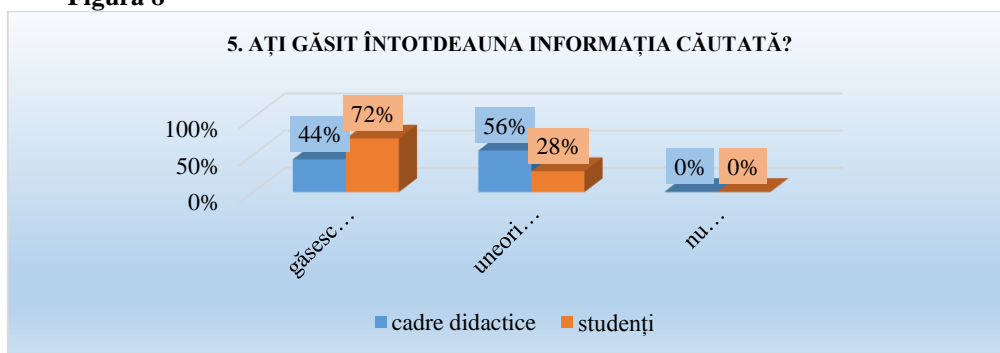
Figura 7



5. Respondenții au fost întrebați dacă au găsit întotdeauna informația căutată.

72% dintre **studenții chestionați au spus că găsesc toate documentele, informațiile necesare, 28% uneori găsesc**. În schimb cadrele didactice - **56 % uneori găsesc și 44% găsesc toate documentele/informațiile necesare**. Răspunsuri negative nu s-au înregistrat.

Figura 8

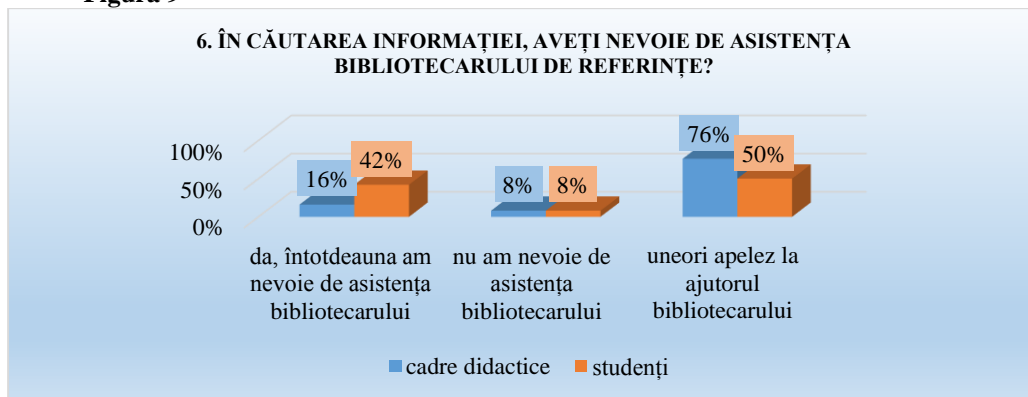


Procentul respondenților care declară că găsesc toate documentele/informațiile necesare este destul de mare, ceea ce demonstrează că Biblioteca Științifică reușește să răspundă nevoilor de informare a utilizatorilor.

6. Întrebați dacă au nevoie de ajutorul bibliotecarului de referințe în căutarea informației, pentru varianta de răspuns uneori apelez la ajutorul bibliotecarului au optat 76% dintre cadrele didactice și 50% dintre studenți. Întotdeauna au nevoie de ajutorul bibliotecarului 16% cadre didactice și 42% studenți, iar câte 8% dintre respondenții din fiecare categorie au indicat că nu au nevoie de asistența bibliotecarului.

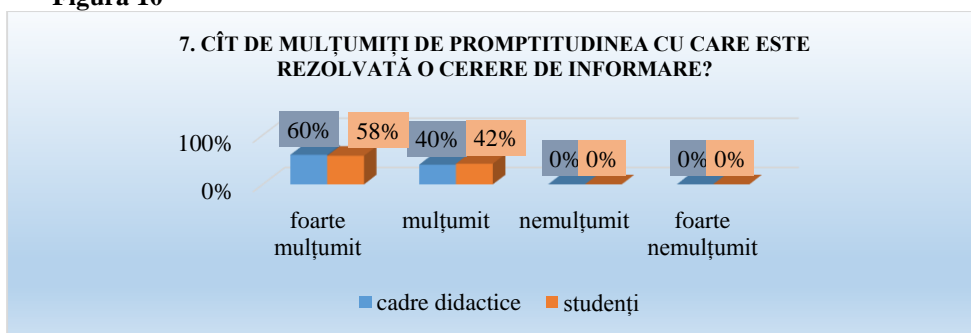
Chiar dacă utilizatorii noștri sînt instruiți, cunosc metodele, instrumentele de identificare a informației, o bună parte din ei, atît studenții cît și cadrele didactice, uneori apelează la ajutorul bibliotecarului de referințe, ceea ce demonstrează că bibliotecarul de referințe rămîne să fie cea persoană care mereu îl ghidează, îl orientează și îi formează utilizatorului abilități de identificare a informației.

Figura 9



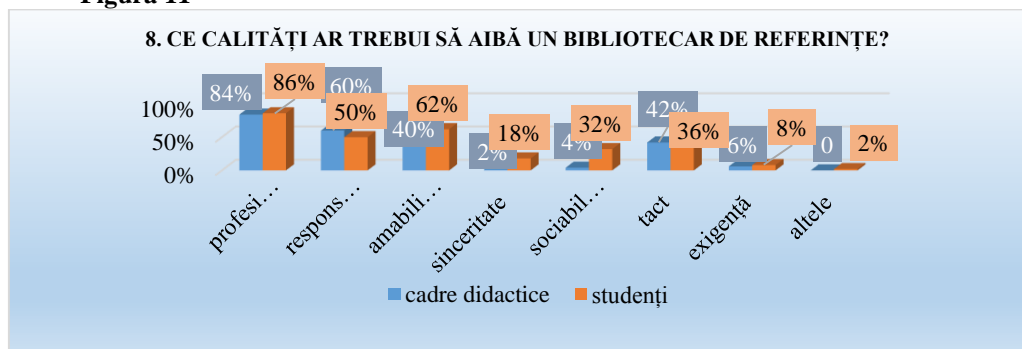
7. În ceea ce privește gradul de mulțumire privind promptitudinea cu care este rezolvată o cerere de informare, chestionarul cerea să se opteze pentru unul din răspunsurile indicate: foarte mulțumit, mulțumit, nemulțumit și foarte nemulțumit. Din totalul chestionaților au optat pentru foarte mulțumit 58% dintre studenți și 60% dintre cadrele didactice, pentru mulțumit 42% dintre studenți și 40% cadre didactice, nemulțumit și foarte nemulțumit nu s-a înregistrat nici un răspuns.

Figura 10



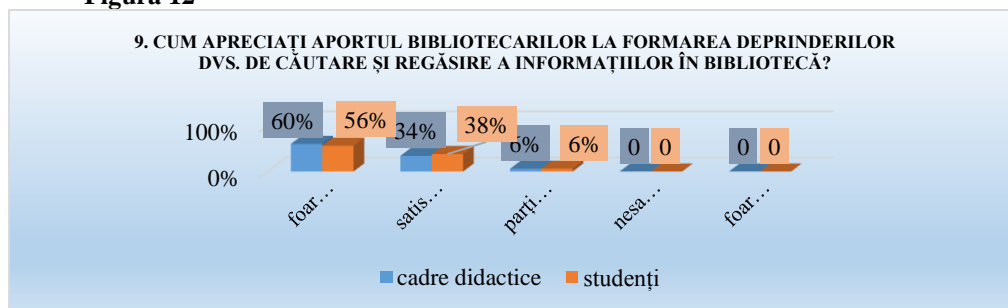
8. Un loc aparte în studiul întreprins a revenit aprecierii din partea respondenților a calităților pe care ar trebui să le aibă un bibliotecar de referințe. Astfel, **84% dintre cadrele didactice și 86% dintre studenți optează pentru profesionalism, pentru responsabilitate 60% - cadrele didactice și 50% studenți, 62 % dintre studenți și 40% dintre profesori spun că amabilitatea este o calitate care ar trebui să o aibă un bibliotecar.** O bună parte dintre respondenți **42% dintre cadrele didactice și 36% dintre studenți zic că ar trebui să avem tact.** Am propus respondenților să indice și alte calități pe care, după părerea lor ar trebui, să le aibă un bibliotecar, dar numai un student a scris că un bibliotecar ar trebui să fie înzestrat cu așa calități ca **experiență și empatie.**

Figura 11



9. Am dorit să aflam cum apreciază utilizatorii aportul bibliotecarilor la formarea deprinderilor lor de căutare și regăsire a informațiilor în Bibliotecă. Astfel dintre studenții și cadrele didactice chestionate - **56% și respectiv - 60% au optat pentru răspunsul foarte satisfăcător, 34% și respectiv 38% satisfăcător și cîte 6% dintre studenți și 6% cadre didactice – parțial satisfăcător,** pentru nesatisfăcător și foarte nesatisfăcător nu s-a optat.

Figura 12



Rezultatele obținute la întrebările 6-7 și 9 ne demonstrează că gradul de credibilitate al bibliotecarilor de referințe la utilizatori este destul de înalt, ei apelînd la ajutorul lor de cîte ori întîmpină dificultăți în procesul de căutare a informațiilor

10-11. Pentru a îmbunătăți serviciile pe care le prestăm am inclus în chestionar întrebările 10 și 11, prin care am dorit să aflăm dacă cunosc utilizatorii despre serviciul de referințe prin e-mail „Întreabă bibliotecarul” și dacă au apelat la el măcar o dată. Din chestionarele prelucrate, **72% dintre studenți și 84% dintre cadrele didactice au răspuns afirmativ, iar negativ au răspuns 28% dintre studenți și 16% dintre cadrele didactice.**

În schimb, chiar dacă majoritatea studenților și cadrele didactice chestionate cunosc despre acest serviciu doar **40% dintre studenți și 60% dintre cadrele didactice, au apelat măcar o dată la el și 38% dintre studenții chestionați și tocmai 60% dintre cadrele didactice nu au apelat niciodată la acest serviciu.**

Figura 13

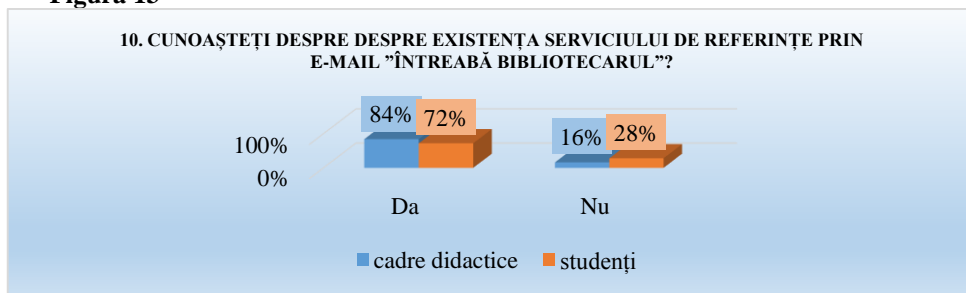
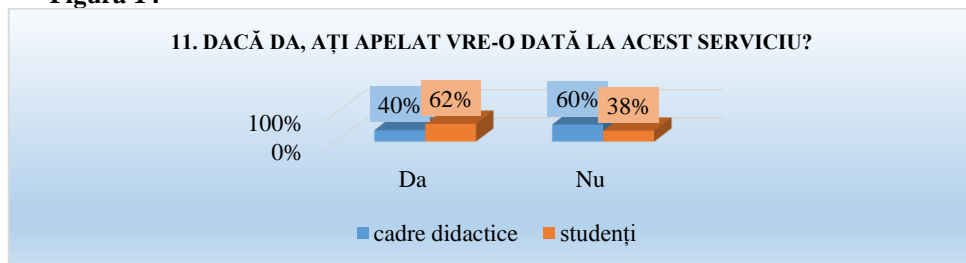


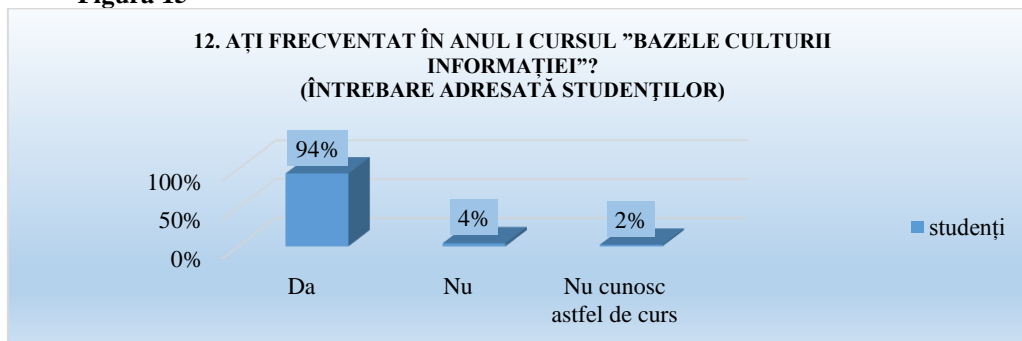
Figura 14



Întrebările 12 și 13 se refereau la cursul „Bazele culturii informației”. Ele avînd un conținut diferit pentru cele două categorii de utilizatori participante la sondaj.

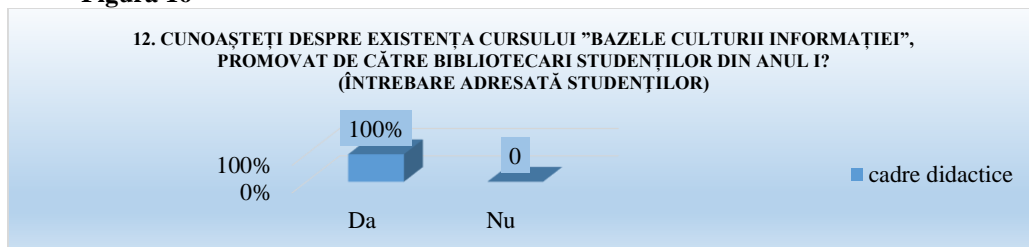
12. a) Astfel studenților le-am adresat întrebarea **Ați frecventat în anul I cursul „Bazele culturii informației”?**, la care **94% dintre studenții chestionați au răspuns afirmativ, 4% negativ, și 2% a spus că nu cunoaște astfel de curs.**

Figura 15



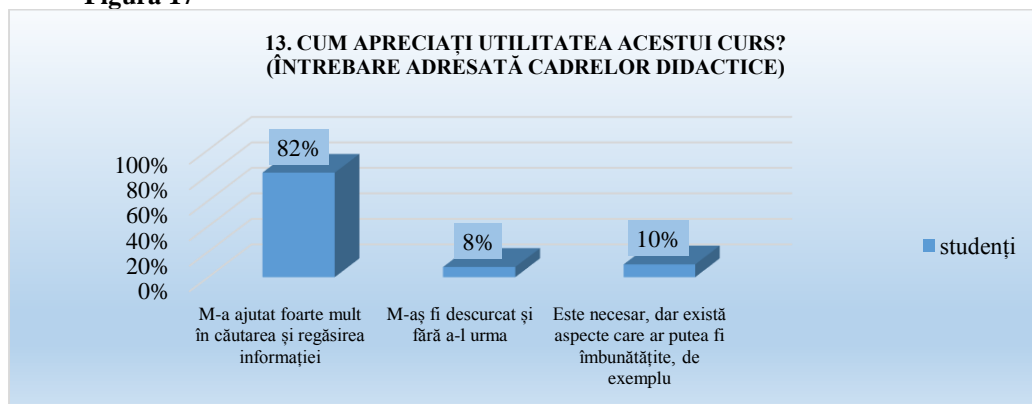
12.b) Cadrele didactice au fost întrebată **dacă cunosc despre existența cursului „Bazele culturii informației”, promovată de către bibliotecarii studenților din anul I. Toți cei 50 (100%) de chestionați au răspuns afirmativ.**

Figura 16



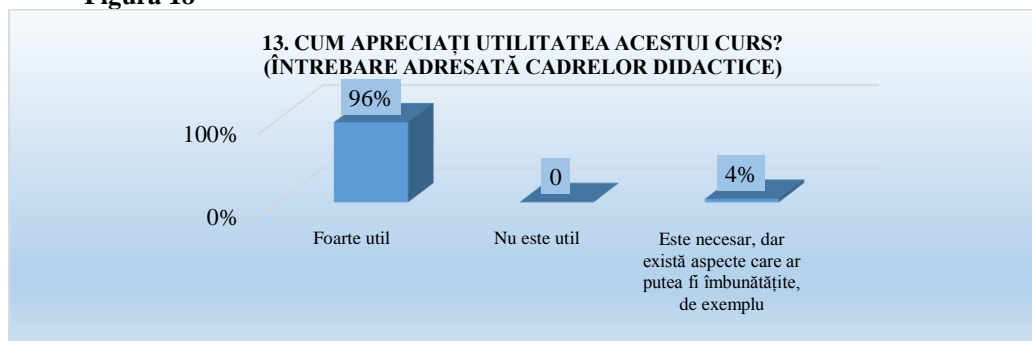
13. a) Întrebarea următoare cerea de la studenți să **aprecieze utilitatea acestui curs, 82% spunând că i-a ajutat foarte mult în căutarea și regăsirea informațiilor, 8% au spus că s-ar fi descurcat și fără a-l urma, iar 10% au optat pentru varianta „este necesar dar există aspecte care ar putea fi îmbunătățite, de exemplu”**: să se repete acest curs în anul II sau III, metodele de alcătuire a referințelor bibliografice să se promoveze și în anii absolvenți.

Figura 17



13.b) Aceeași întrebare a fost adresată și cadrelor didactice, la care 96% îl consideră foarte util, 4% consideră că este necesar dar există aspecte care ar putea fi îmbunătățite, de exemplu: să se studieze mai amănunțit referințele bibliografice, să se simplifice modalitățile de căutare în catalogul on-line, este prea sofisticat.

Figura 18



Întrebarea a 14-a a fost una deschisă, solicitînd sugestii ale utilizatorilor în legătură cu îmbunătățirea în general a activității oficiului Referințe Bibliografice. O mare parte dintre cei chestionați ne-au formulat un șir de sugestii concrete deloc negliabile:

- a. *mărirea parcului de calculatoare*
- b. *instalarea unor calculatoare mai performante, cu viteză înaltă la Internet.*
- c. *mărirea numărului de publicații în format electronic pe site-ul Bibliotecii*
- d. *achiziționarea unui număr mai mare de dicționare și enciclopedii*
- e. *disponibilitatea lor cu împrumut la domiciliu*
- f. *instalarea unui scanner, care să permită copierea informațiilor din colecția de referințe*
- g. *frigul din perioada rece creează disconfort*

Unii sînt satisfăcuți de activitatea subdiviziunii, afirmînd că: *este o subdiviziune cu cel mai înalt nivel de activitate; este un serviciu modern, bine organizat; bibliotecarii sînt amabili, binevoitori; prestează servicii rapide și calitative.*

Prelucrînd datele chestionarelor, analizînd opiniile utilizatorilor putem califica drept „bună” calitatea serviciilor prestate de noi, instrumentele de referințe fiind utilizate destul de eficient. Fiecare instrument de referințe își găsește utilizatorul său fidel. Din rezultatele chestionarului observăm că și colecția de referințe tipărită, și cataloagele electronice, obținerea listelor tematice din catalogul electronic se află pe același „cîntar” în ceea ce privește utilizarea lor. Cataloagele tradiționale înregistrînd un procent minim de utilizare din partea studenților 20%, în schimb 52% dintre cadrele didactice preferă să apeleze și la acest catalog, deci el rămînînd a fi instrument de informare de care nu ne putem lipsi.

Proporția observațiilor critice, care reiese din analiza rezultatelor, este destul de mică, totuși existența lor ne permite să definim o serie de obiective:

- a. realizarea unei cît mai bune transmiteri a informațiilor utile cititorilor cu ajutorul instrumentelor de informare pe care le deține Biblioteca în prezent;
- b. o mai bună promovare a serviciilor existente;
- c. implementarea serviciilor noi;
- d. realizarea propunerilor venite din partea utilizatorilor;
- e. satisfacerea cererilor utilizatorilor cu maximum profesionalism și promptitudine;
- f. o comunicare cît mai bună cu utilizatorii;

Așadar atenția trebuie centrată pe utilizator, iar efortul bibliotecarului trebuie orientat spre oferirea serviciilor de calitate. Acest lucru se poate realiza în bibliotecă, instituția ce rămîne un sistem deschis, dinamic, eficient în care procesele de informare funcționează în dublu sens: de la bibliotecă (ca deținător de informație) la utilizator (consumator de informație), dar și invers, avînd în vedere importanța cunoașterii opțiunilor, preocupărilor, preferințelor sale.

Referințe bibliografice

1. *Ancheta și metodele ei: Chestionarul, interviul de producere a datelor, interviul comprehensiv.* Iași: Polirom, 1998. 334 p. ISBN 973-683-141-8
2. ILUȚ, Petru. *Ancheta sociologică și sondajul de opinie: Teorie și practică.* Iași: Polirom, 1997. 216 p. ISBN 973-9248-65-9
3. IULIC, Margarita. *Biblioteca Științifică și transferul de informație către utilizator: studiu comparativ 2010 – 2011* [on-line]. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2011. 85 p. ISBN978-9975-50-071-5 [citată 8 oct. 2014]. Disponibil: http://tinread.usb.md:8888/tinread/fulltext/public_bibl/bibl_utilizator.pdf
4. PĂCURAR, Lavinia. *Anchetă sociologică cu privire la metodele de informare din sediul central al Bibliotecii Centrale Universitare „Lucian Blaga”* [on-line] [citată 8 oct. 2014]. Disponibil: <http://www.bcucuj.ro/bibliorev/arhiva/nr16/info4.html>
5. STANCIU I. *Managementul calității totale.* București: Cartea Universitară, 2003. 537 p.

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
BIBLIOTECA ȘTIINȚIFICĂ
CHESTIONAR
(studenți)

Stimați utilizatori,

Prin acest chestionar ne propunem să aflăm opiniile Dvs privind calitatea colecției de referințe, accesului la resursele informaționale, serviciilor de asistență informațională a bibliotecarilor de referințe.

Opiniile și propunerile Dvs. vor fi utile pentru perfecționarea activității și serviciilor subdiviziunii.

Vă rugăm să citiți cu atenție întrebările și să răspundeți cu sinceritate, încercuind variantele potrivite.

1. Cît de des frecvențați oficiul de Referințe Bibliografice?

- a) zilnic
- b) 1-2 ori pe săptămână
- c) lunar
- d) semestrial
- e) altă variantă
(numiți)_____

2. Cum ați aflat de serviciile pe care le prestăm?

- a) în cadrul turelor ghidate din anul I prin spațiile Bibliotecii
- b) de pe site-ul Bibliotecii
- c) de la profesori
- d) de la bibliotecari
- e) de la colegi
- f) poșta electronică
- g) din materialele promoționale
- h) alte
(numiți)_____

3. Cu ce scop vizitați oficiul de Referințe Bibliografice?

Pentru:

- a) a accesa catalogul electronic
- b) a căuta în cataloagele tradiționale
- c) a consulta colecția de dicționare, enciclopedii și lucrări bibliografice
- d) a accesa bazele de date (MoldLex, EBSCO, etc.)
- e) a solicita asistența bibliotecarilor în căutarea și identificarea informațiilor
- f) a beneficia de servicii de imprimare a documentelor solicitate
- g) a lucra în condiții confortabile

4. De ce servicii ale subdiviziunii ați beneficiat mai frecvent?

- a) consultarea colecției de dicționare, enciclopedii și bibliografii
- b) accesul la OPAC - catalogul electronic
- c) căutări în cataloagele tradiționale
- d) accesul la Internet și bazele de date Mold Lex, EBSCO ș.a.
- e) obținerea listelor tematice din catalogul electronic
- f) imprimarea informațiilor din Internet și baze de date
- g) alte (numiți-le)_____

5. Ați găsit întotdeauna informația căutată?

- a) găsesc toate documentele/informațiile necesare
- b) nu găsesc nici o informație din cele căutate
- c) uneori găsesc

- 6. În căutarea informației, aveți nevoie de asistența bibliotecarului de referințe?**
- da, întotdeauna am nevoie de asistența bibliotecarului
 - nu am nevoie de asistența bibliotecarului
 - uneori apelez la ajutorul bibliotecarului
- 7. Cît de mulțumiți sînteți de promptitudinea cu care este rezolvată o cerere de informare?**
- foarte mulțumit
 - mulțumit
 - nemulțumit
 - foarte nemulțumit
- 8. Ce calități ar trebui să aibă un bibliotecar de referințe?**
- profesionalism
 - responsabilitate
 - amabilitate
 - sinceritate
 - sociabilitate
 - tact
 - exigență
 - altele _____
- 9. Cum apreciați aportul bibliotecarilor la formarea deprinderilor Dvs. de căutare și regăsire a informațiilor în Bibliotecă?**
- foarte satisfăcător
 - satisfăcător
 - parțial satisfăcător
 - nesatisfăcător
 - foarte nesatisfăcător
- 10. Cunoașteți despre existența serviciului de referințe prin e-mail „Întrebă bibliotecarul”?**
- Da Nu
- 11. Dacă Da, ați apelat vre-o dată la acest serviciu?**
- Da Nu
- 12. Ați frecventat în anul I cursul *Bazele Culturii Informației*?**
- Da Nu Nu cunosc astfel de curs
- 13. Cum apreciați utilitatea acestui curs**
- M-a ajutat foarte mult în căutarea și regăsirea informației
 - M-aș fi descurcat și fără a-l urma
 - Este necesar, dar există aspecte care ar putea fi îmbunătățite, de exemplu _____
- 14. Ce sugestii aveți în legătură cu îmbunătățirea, în general, a activității oficiului de Referințe Bibliografice ? _____**

Date personale: Student, masterand, elev, anul de studiu _____
 Facultatea _____

Anexa 2.

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
BIBLIOTECA ȘTIINȚIFICĂ
CHESTIONAR
(cadre didactice)

Stimați utilizatori,

Prin acest chestionar ne propunem să aflăm opiniile Dvs privind calitatea colecției de referințe, accesului la resursele informaționale, serviciilor de asistență informațională a bibliotecarilor de referințe.

Opiniile și propunerile Dvs. vor fi utile pentru perfecționarea activității și serviciilor subdiviziunii.

Vă rugăm să citiți cu atenție întrebările și să răspundeți cu sinceritate, încercuind variantele potrivite.

2. Cît de des frecvențați oficiul de Referințe Bibliografice?

- f) zilnic
- g) 1-2 ori pe săptămână
- h) lunar
- i) semestrial
- j) altă variantă (numiți) _____

15. Cum ați aflat de serviciile pe care le prestăm?

- i) de pe site-ul Bibliotecii
- j) de la bibliotecari
- k) de la colegi
- l) din materialele promoționale
- m) poșta electronică
- n) alte (numiți) _____

16. Cu ce scop vizitați oficiul de Referințe Bibliografice? Pentru:

- h) a accesa catalogul electronic
- i) a căuta în cataloagele tradiționale
- j) a consulta colecția de dicționare, enciclopedii și lucrări bibliografice
- k) a accesa bazele de date (MoldLex, EBSCO, etc.)
- l) a solicita asistența bibliotecarilor în căutarea și identificarea informațiilor
- m) a beneficia de servicii de imprimare a documentelor solicitate
- n) a lucra în condiții confortabile

17. De ce servicii ale subdiviziunii ați beneficiat mai frecvent?

- h) consultarea colecției de dicționare, enciclopedii și bibliografii
- i) accesul la OPAC - catalogul electronic
- j) căutări în cataloagele tradiționale
- k) accesul la Internet și bazele de date Mold Lex, EBSCO ș.a.
- l) obținerea listelor tematice din catalogul electronic
- m) imprimarea informațiilor din Internet și baze de date
- n) alte (numiți-le) _____

18. Ați găsit întotdeauna informația căutată?

- d) găsesc toate documentele/informațiile necesare
- e) nu găsesc nici o informație din cele căutate
- f) uneori găsesc

19. În căutarea informației, aveți nevoie de asistența bibliotecarului de referințe?

- a) da întotdeauna am nevoie de asistența bibliotecarului
- b) nu am nevoie de asistența bibliotecarului
- c) uneori apelez la ajutorul bibliotecarului

20. Cît de mulțumiți sînteți de promptitudinea cu care este rezolvată o cerere de

informare?

- e) foarte mulțumit
- f) mulțumit
- g) nemulțumit
- h) foarte nemulțumit

21. Ce calități ar trebui să aibă un bibliotecar de referință?

- i) profesionalism
- j) responsabilitate
- k) amabilitate
- l) sinceritate
- m) sociabilitate
- n) tact
- o) exigență
- p) alte _____

22. Cum apreciați aportul bibliotecarilor la formarea deprinderilor Dvs. de căutare și regăsire a informațiilor în Bibliotecă?

- f) foarte satisfăcător
- g) satisfăcător
- h) parțial satisfăcător
- i) nesatisfăcător
- j) foarte nesatisfăcător

23. Cunoașteți despre existența serviciului de referințe prin e-mail „Întrebă bibliotecarul”?

Da Nu

24. Dacă Da, ați apelat vre-o dată la acest serviciu?

Da Nu

25. Cunoașteți despre existența cursului *Bazele Culturii Informației* promovat de către bibliotecari pentru studenții anului I de la toate Facultățile, Liceul și Colegiul „Ion Creangă” ?

Da Nu

26. Cum apreciați utilitatea acestui curs?

- a) Foarte util
- b) Nu este util
- c) Este necesar, dar există aspecte care ar putea fi îmbunătățite, de exemplu _____

27. Ce sugestii aveți în legătură cu îmbunătățirea, în general, a activității oficiului de Referințe Bibliografice ? _____

Date personale: cadru didactic, grad științific _____

Facultatea _____ Catedra _____

ROLUL CUVINTELOR CHEIE ÎN CERCETAREA ȘI Scrierea articolelor științifice

Valentina TOPALO,
șef Centru Manifestări Culturale, grad de calificare superior,
Biblioteca Științifică USARB
valeandrew@gmail.com

Summary: *This article provides an overview of the history of keywords. Is analyzed applying of keywords by researchers and scientists from various fields of science in Russia, USA, Australia. The author underlines unique ways to increase visibility of scientific articles through the effective use of the keywords.*

The material from this article contains examples from the experience of some scientific journals which use keywords for several years.

Key-words: *history of keywords, using keywords, scientific publications, scientific article, attract readers, the impact factor, databases*

„Știința: o lungă și sistematică curiozitate”.
Andre Maurois

De ce cuvinte cheie?

Una din cerințele principale ale ultimilor ani pentru publicarea articolelor științifice este o listă de cuvinte cheie.

Oxford Dictionary definește „keyword-ul”, **„un cuvânt informativ folosit într-un sistem de informații de regăsire pentru a indica conținutul unui document”.**

„Cuvânt-cheie”(conform DEX) este un termen folosit pentru a marca o diviziune într-un catalog de bibliotecă; (lingv.) termen al unei unități frazeologice, pe care cade accentul semantic; (bibl.) termenales din titlul unei lucrări sau a unei publicații, caracteristic pentru conținutul lucrării, care este folosit la aranjarea alfabetică a lucrării într-un catalog de bibliotecă”.

Webopedia definește cuvintele cheie în felul următor: (1) „În sistemele de editare de text și de gestionare a bazelor de date, un cuvânt cheie identifică o înregistrare sau un document specific, (2) În programare, un cuvânt cheie este un cuvânt care este rezervat de un program, deoarece cuvântul are o semnificație specială, cuvintele cheie pot fi comenzi sau parametri, (3) Un cuvânt folosit de către un motor de căutare în căutarea de pagini web relevante”.

Ce spune istoria despre cuvântul cheie ?

Aplicarea cuvintelor cheie în diferite domenii ale științei a fost și este analizată de cercetători din mai multe domenii. Prima soluționare teoretică privind utilizarea cuvintelor cheie a fost în anii 40 ai secolului XX în lucrările savanților psihologi ruși A. N. Sokolova, A. A. Smirnova, numind cuvintele cheie „un suport al textului” „cuvinte generalizatoare”.

Utilizarea cuvintelor cheie a fost dezvoltată și îmbunătățită în continuare de alți cercetători A. P. Luria, L.V. Saharnii, A. S. Ștern etc. În 1948 informaticianul american Calvin Northrup Mooers, cunoscut pentru munca sa în regăsirea informației și pentru limbajul de programare, a descris cuvintele cheie ca „descriptori de subiect”. În anul 1975 R. C. Atkinson a folosit metoda de cuvinte cheie, pentru consolidarea memoriei în studierea limbilor străine. Profesorii americani M. A. Mastropieri, Th. E. Scruggs și B. J. M. Fulk (1990) au numit „cuvintele cheie - indici acustici”. D. P. Hallahan și J. M. Kauffman (2006) au declarat că, „cu ajutorul metodei de cuvinte cheie, elevii, studenții vor fi capabili să-și amintească mai ușor unele teme și fraze lexicale”.

În lingvistică și literatură cuvintele cheie sînt studiate ca o problemă a textului poetic. Lingviștii ruși L. S. Yzerman, V. A. Lukin, T. M. Nikolaeva, Y. N. Karaulov, A. S. Shtern, N. L. Galeeva afirmă, că **„cuvintele cheie ale unui text fac referiri la mijloacele lingvistice dominante”** pe cînd în poetică, cuvintele cheie sînt **„viziunea autorului asupra lumii”** (V. S. Bayevsky, E. N. Baturina, A. D. Koshelev, O. I. Kudashova, A. V. Kuznețova, A. A. Smirnova etc.) Psiholingviștii: I. A. Barinova, I. N. Gorelov, A. A. Leontiev, A. R. Luria etc. afirmă că **„cuvintele cheie sînt înțelese ca un set de cuvinte care reflectă semnificația de bază a textului”**. În secolul XXI este semnificativ, că cuvintele cheie sînt studiate din punct de vedere lingvo-cultural și semantic a unei culturi, inclusiv a unui moment cultural (A. Wierzbicka, E. A. Zemskaya etc.). Lingvista poloneză-australiană A. Wierzbicka definește cuvintele cheie ca **„cuvinte care sînt deosebit de importante pentru că dezvăluie o anumită cultură”**.

De ce le utilizăm?

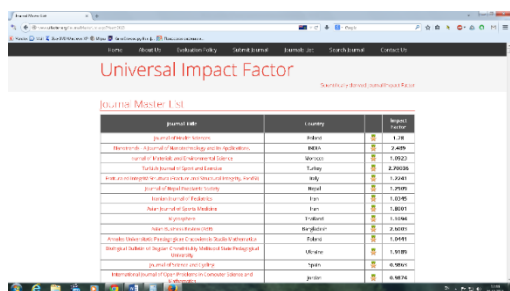
Cuvintele cheie determină aria tematică a revistei științifice în ansamblu. Cu ele utilizatorul găsește mai ușor un articol, vizualizează alte articole similare, o serie de articole în cadrul altor grupe, înțelege rapid terminologia și economisește timpul de cercetare. În cazul unei reviste științifice, utilizarea listelor de cuvinte cheie determină adîncimea terminologică de specialitate a revistei. Acest lucru ne permite să știm cît și cum sînt acoperite compartimentele revistei. **Abramov E. G.**, redactor-șef adjunct al **Revistei științifice „Probleme și soluții”** în articolul său

„**Selecție de cuvinte cheie pentru articole științifice**” propune o soluție interesantă referitor la utilizarea cuvintelor cheie în articole științifice.

Se ia **10% de cuvinte cheie populare din revistă. Suma totală de cuvinte cheie remarcate în texte se împarte la suma totală de cuvinte cheie din revistă.** Astfel determinăm adâncimea terminologică de specialitate a revistei. În unele cazuri, acest lucru permite să se știe cât de îngust sînt acoperite subiectele din revistă.

Tabelul de mai jos elucidează adâncimea terminologică de specialitate a revistelor universitare bălțene, bazat pe 599 de cuvinte cheie dintre care 427 - sînt populare.

REVISTA	Suma cuvintelor- cheie populare /remarcate (SINETIZEAZĂ CEL MAI BINE CONȚINUTUL ARTICOLULUI)	SUMA TOTALĂ A CUVINTELOR - CHEIE	ADÎNCIMEA TERMINOLOGICĂ DE SPECIALITATE
LIMBAJ ȘI CONTEXT, CATEGORIA B (2012-2014, 5 nr.)	189	235	0,08 %
GLOTODIDACTICA CATEGORIA C (2012-2014, 9 nr.)	101	134	0,07 %
ARTA ȘI EDUCAȚIA ARTISTICĂ	65	102 (din 446 de articole, 17 au cuvinte - cheie)	0,06%
TEHNOCOPIA (2012-2013, 4 nr.)	72	128	0,05%
4	427	599	



În anul 2014, revista **Limbaj și Context** este indexată în baza de date International Scientific Indexing (ISI), iar Raportul Internațional de Citare (ICR) stipulează **Factorul Internațional de Impact** al revistei **1.00 pentru anul 2013.** Website-ul **Factorul de Impact Universal (www.unifactor.org)** informează comunitatea științifică internațională că **Factorul de Impact Universal al Revistelor Limbaj și Context la 18.09.2014 este 0,3208,**

Glotodidactica - 0,1333. Ambele reviste fac parte din cele 5 reviste din R. Moldova, incluse în DOAJ - reviste cu acces deschis.

Deci, cuvintele cheie reprezintă informația necesară pentru indexarea și cercetarea bibliografică a articolelor și gruparea lor pe domenii.

Se afirmă că cuvintele cheie sînt un set de termeni relevanți pentru conținutul științific al articolului, o parte din acestea sînt cuprinse în titlul articolului. Titlul trebuie să evidențieze rezultatul principal al cercetării și să nu conțină abrevieri. În anul 2005, profesoara americană Martha Davis în lucrarea „Scientific papers and presentations”, menționa „titlul este prima secțiune a articolului, modalitatea de formare a titlului dă o notă de personalitate întregului articol”. În anul 2008, Profesorul englez Lodi Nauta dr. în filosofie, recomanda „utilizarea a cît mai multe cuvinte cheie în titlu pentru a face mai vizibilă lucrarea prin detectarea de către motoare

de căutare. Motoarele de căutare pot dezvălui un articol focusat pe o anumită temă din cadrul revistei.

În unele articole din *Confluente Bibliologice* din anii 2011- 2014 autorii au utilizat diverse seturi de **cuvinte cheie în titluri** care ulterior au fost preferate de motorul de căutare **GOOGLE ACADEMIC**: bibliotecă, biblioteconomie, personal, resurse umane, resurse electronice, salarizare, muncă, catalogare, indexare, scientometrie, inovații, acces deschis, susținerea cercetărilor științifice, colecții internaționale, baze de date, reviste universitare, programe cultural-științifice etc. Pentru cei cointeresați în aceste subiecte, imediat devine clar că autorii au folosit abordări moderne pentru studiu.

Astfel putem concluziona, că și cuvintele cheie din titlu sînt un atribut esențial al articolului.

Cuvintele-cheie care le conține titlul sînt importante, deoarece în funcție de aceste cuvinte vă asigurați, că motorul de căutare înțelege subiectul articolului plasat pe site. Unul din factorii principali pentru o poziționare la începutul clasamentului a rezultatelor este atunci cînd cuvintele folosite la căutare se regăsesc în titlul site-ului. Nu numai pentru ca roboții care indexează pagina este important să înțeleagă subiectul paginii, dar și pentru a îmbunătății rata de tastare a linkului către site-ul Bibliotecii Științifice. Folosind titluri sugestive și cuvinte cheie adecvate conținutului site-ului ne aduce trafic.

Cerințele pentru scrierea unui articol științific

Cerințele pentru scrierea unui articol științific, pregătirea unui rezumat și listă de cuvinte cheie în articolul științific sînt reglementate de Standardele de Stat: SM STAS 6443:2007 Prezentarea articolelor din publicațiile periodice științifice și tehnice și din alte publicații seriale similare, SM STAS 6442:2005 Rezumate pentru publicații și documente. În anul 2010, la 23 decembrie, Comisia de Atestare a CNAA a aprobat varianta redactată a documentului „Publicațiile științifice, științifico-metodice și didactice”, care stabilește tipologia și exigențele față de publicațiile științifice, științifico-metodice și didactice în domeniul atestării cadrelor științifice și științifico-didactice de înaltă calificare și sînt elaborate în conformitate cu prevederile Regulamentului atestării cadrelor științifice și științifico-didactice de înaltă calificare din Anexa nr. 3 la Codul cu privire la știință și inovare al Republicii Moldova nr. 259-XV din 15 iulie 2004 și Regulamentului privind funcționarea consiliilor științifice specializate și conferirea gradelor științifice și titlurilor științifice și științifico-didactice în Republica Moldova, aprobat prin Hotărârea CNAA din 25.11.2004 (proces-verbal nr.1), cu modificările și completările ulterioare.

Pe lîngă alte componente structurale ale unui articol științific, titlul, rezumatul, în document sînt enumerate și cuvintele cheie, care trebuie să fie consacrate domeniului științific în care se scrie lucrarea. Se recomandă să se înceapă cu cele avînd un grad mai mare de generalitate, continuîndu-se cu acele concepte mai particulare, eventual incluse respectiv derivate în / din problematica sugerată de cele anterior scrise. În general, 5-7 cuvinte cheie sînt suficiente.

Cerințele unor reviste

Revista științifică: probleme și soluții din Federația Rusă

Se recomandă 3-4 cuvinte cheie. Acest lucru este suficient pentru a reflecta natura unui articol. O mai bună utilizare va fi 10-15 cuvinte în funcția de cantitatea de text. Fiecare cuvînt cheie este o oportunitate de a atrage cititori la lectură. Primul cuvînt nu trebuie să fie cu literă mare. Cuvintele cheie se separă prin virgule. Nu puneți punct la sfîrșitul listei de cuvinte cheie, în caz contrar se pierde eficiența de căutare. Se recomandă să fie folosite sinonime, ca să fie găsit mai ușor articolul, să nu se folosească cuvinte complicate, în ghilimele (programul OA „Acces Deschis”, Program de Acces Deschis). Cuvinte cheie trebuie să fie la cazul nominativ. Astfel, fiecare cuvînt cheie este un element separat și are propria sa valoare.

Revista MANAGEMENT & MARKETING - România

Este recomandabil ca lucrările să fie bine structurate astfel încît să asigure claritatea conținutului precum și esența temei tratate. Toate articolele trebuie să prezinte cercetări originale care nu au mai fost publicate sau trimise spre publicare în altă parte. Se selectează 4 - 7 termeni cheie (cuvinte sau expresii) care surprind esența lucrării.

În revistele din baza de date ELSEVIER (companie media anglo-neerlandeză, ale cărei publicații acoperă diverse domenii de activitate: științific, medical, legal, educațional etc.) se subliniază că „*Cuvintele cheie sînt profilul de activitate al cercetătorului în baza de date, și, prin urmare, ar trebui să fie selectate cu atenție*”.

ELSEVIER are o listă de cuvinte cheie care pot fi găsite la http://www.elsevier.com/framework_products/promis_misc/efmkeywords.pdf „Guide for authors”, „Руководство для авторов”. Revista Engineering Fractura Mechanics, editată de Elsevier, propune un set de cuvinte cheie organizate pe 4 categorii: material, metode, efecte, domenii de aplicare, care au 4 indicatori: de stabilitate, indicile de vizibilitate, indicile de vizibilitate de moment și indicile de putere. Acești indicatori caracterizează valoarea revistei.

Cuvintele cheie din revista *Confluențe Bibliologice* prezentate în tabelul de mai jos:

Materiale	Metode	Efecte	Arii de aplicare
Cărți	questionare	calitatea colecției	tradițional
Reviste	analiza scientometrică	amplasarea documentelor pe rafturi în sălile de lectură	electronic
Resurse electronice	evaluare, personal	amplasarea documentelor pe rafturi în sălile de împrumut	web site
Materiale AV	expoziții	Încărcătura rafturilor din săli de lectură	e-mail
Mape	reviste bibliografice	Încărcătura rafturilor din săli de împrumut	Power Point
Computere	activități culturale	încărcătura rafturilor din depozitul central	rețele sociale
Scanner, xerox			televizor

Utilizarea activă a acestor 4 categorii de cuvinte cheie sau puncte de gândire în știință (caracterizează precis documentul, redînd cititorului imaginea completă a problemei) dovedește că bibliotecarii bălțeni cercetează profund temele articolelor și toate acestea servesc un scop: să atragă atenția cititorilor la articol, care este obiectivul principal al oricărui autor.

Articolul a abordat rolul utilizării cuvintelor cheie în activitatea științifică, aspect de care trebuie să se țină cont de cei care cercetează un aspect sau altul al lucrului îndeplinit. Alegerea judicioasă a cuvintelor cheie va permite articolului să fie citit atît în format tradițional cît și on-line, sporind astfel numărul de citări și un viitor. Lucian Blaga reflecta în versurile sale „**O mare/și un ...tor și în el se află cheia altui viitor**”.

Referințe bibliografice

1. AKIZHANOVA, Diana. *The role and research on keywords in contemporary linguistics* [on-line] [citat 28.04. 2014]. Disponibil: <http://econfr.rae.ru/article/7827>
2. *What is a key word?* [on-line] [citat 30.10.2014]. Disponibil: <http://www.webopedia.com>
3. WIERZBICKA, Anna. *Understanding Cultures Through their key words* : English, Russian, Polish, German, and Japanese [on-line] [accesat 25.09. 2014]. Disponibil: https://archive.org/stream/UnderstandingCulturesThroughTheirKeyWords/Understanding%20Cultures%20Through%20Their%20Key%20Words_djvu.txt
4. АБРАМОВ, Egor. Подбор ключевых слов для научной статьи. В: *Научная периодика: проблемы и решения*. 2011, nr. 2, pp 35-40 [on-line] [citat 20.09.2014]. Disponibil: <http://nppir.ru/article/1881/>

DEPOZITUL OBLIGATORIU UNIVERSITARIA – PARTE A PATRIMONIULUI NAȚIONAL

Elena CRISTIAN, șef serviciu, Organizarea și Conservarea Colecțiilor,
grad de calificare superior, Biblioteca Științifică USARB
elena.cristian12@gmail.com

Summary: *Compulsory Deposit Universitaria collection aims to collect, preserve and promote the scientific university heritage. Compulsory Deposit Universitaria facilitates access to existing and potential users at national heritage and reflects scientific potential of university teacher in Balti. The collection highlights the documents edited by teachers and librarians since 1952 until now, the focus being placed on the work developed over time by librarians. Drafting, editing of scientific work s contributes to the creation of new products that enhance the value, the role of libraries and library performance.*

Key-words: *compulsory deposit universitaria, national heritage, university librarians, librarians publications librarians, book collections, scientific research.*

Cercetarea științifică în USARB a dobândit în decursul anilor, dreptul de tradiție, beneficiind de structuri special constituite în interiorul cărora cadrele didactice, bibliotecarii desfășoară o activitate laborioasă. Până astăzi Universitatea a stat în slujba celor mai însemnate aspirații de cunoaștere, prin facultățile ei a urmărit să studieze gândirea juridică a lumii, cunoașterea și ordinea morală a umanității, ca și ordinea fizică a cosmosului cu legile și formulele lui, să descopere și să prețuiască frumosul literar și artistic, devenind un centru de cercetare, furnizor de valori morale și model de comportament universal în afara și în interiorul zidurilor sale.

În cadrul Bibliotecii în scopul de a valorifica și promova patrimoniul științific universitar, de a facilita accesul utilizatorilor actuali/potențiali la patrimoniul național deținut, s-a creat Colecția **Depozitul Obligatoriu Universitaria (DOU)**. Colecția reprezintă și pune în valoare documentele editate de cadrele didactice, bibliotecari și studenții Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți, începând cu anul 1952 până în prezent - **2 350 titluri**. Tematica colecției reflectă toate domeniile și aspectele referitoare la procesul de instruire și cercetare științifică universitară.

Un loc de cinste în Colecția **Depozitul Obligatoriu Universitaria, îl ocupă lucrările bibliotecarilor universitari bălțeni** și ca un corolar al activității științifice sînt cele peste 500 de titluri de monografii, studii, politici, strategii, programe, rapoarte profesionale, documente de reglementare/transfer tehnologic, materialele conferințelor științifice și simpozioane, dicționare, lexicoane, calendare, ghiduri, bibliografii, biobibliografii, cataloage, materiale didactice, publicații în serie, materiale promoționale, resurse electronice, alte materiale.

Lucrările Bibliotecii

Acest fond, obiect de mîndrie, de încununare a preocupărilor bibliotecarilor, e mereu în schimbare, încercăm zi de zi să-l constituim pentru a avea o imagine cuprinzătoare asupra evoluției cercetării la nivelul Bibliotecii. Scopul urmărit este de a releva amploarea realizărilor științifice ale bibliotecarilor, de a reflecta potențialul științifico-didactic bibliotecar.



Activitatea editorială a Bibliotecii este variată, vă prezentăm cele mai importante, solicitate lucrări:

- *Biblioteca universitară bălțeană la 60 de ani. (2005)*

- *Alexandru Budișteanu. Omagiu la 80 de ani. (2008)*
- *Deținători ai titlurilor de Doctor Honoris Cauza. Membrii de Onoare ai Senatului. (2010)*
- *Marșalcovschi, Teo-Teodor. Manuscrise de Dimitrie Balica comisul. (2013)*
- *Harconița, Elena. Bibliotecarii universitari bălțeni : dicționar. (2010)*
- *„Faina Tlehuci – 90 de ani de la naștere, colloquia bibliothecarius”: colocviu (1; 2013; Bălți, 2; 2014; Bălți). (2013-2014)*
- *Contribuții Științifice ale profesorilor și colaboratorilor : Anuar 2012 (2013)*
- *Harconița, Elena. ABRM - Filiala Bălți la 20 de ani de activitate. (2011)*
- *Biblioteca și bibliotecarii universitari din Bălți: indice bibliografic 1945 – 2010. (2010) .*

Titluri	Fondare	2012	2013	2014	Total
Monografii	2	2	1	1	6
Politici	17	2	10		29
Doc. de reglementare	23		16		39
Mater. Conferințelor, colocvii	4	3	2	1	10
Dicționare / Ghiduri	3/16	0/2			3/18
Bibliografii / Biobibliografii	40/28	5/0	1/1	1/1	47/30
Cataloage	6				6
Publ. în serie (tit/nr.)	9(26)	2(6)	2(6)	2(6)	15(44)
Materiale didactice / promoționale	39/124	0/37		0/27	39/188
Resurse electronice / sinteze	6/1	33/0	33/0	22/1	94/2
Total	318	86	66	56	526(44)

Cercetarea biblioteconomică a bibliotecarilor universitari bălțeni, fiind parte integrantă a științei universitare a înregistrat pe parcursul anilor performanțe calitative și cantitative. În acest context, bibliotecarii sînt angajați la *Universitate, pentru a promova modulul Bazele Culturii Informației pentru studenții din anul I de la toate Facultățile, studii cu frecvență la zi și cu frecvență redusă, elevii Liceului Teoretic Republican „Ion Creangă” din Bălți. Pentru promovarea orelor au fost elaborate manuale, ghiduri și tutoriale localizate în colecția DOU și plasate pe site-ul Bibliotecii, rubrica *Cultura Informației*. Menționăm lucrările:*

- *Curriculum la disciplina Tehnologii informaționale și comunicaționale / Univ. de Stat „Alec Russo”, Catedra Electronică și Informatică, Bibl. Șt. – Bălți, 2008. – 30 p.;*
- *Bazele culturii informaționale : curs universitar / Univ. de Stat “Alec Russo”, Catedra Electronică și Informatică, Bibl. Șt. – Bălți, 2007. – 160 p.;*
- *Ghidul licențiatului și masterandului (Prezentarea referințelor și a citărilor din alte opere: Indicații metodice) / Bibl. Șt. a Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Bălți, 2008. – 19 p.*
- *Prezentarea referințelor bibliografice utilizate în cercetare : Ghid practic / Bibl. Șt. a Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Bălți, 2010. – 34 p. etc.*



O importanță deosebită în studierea științifică o au cronicile DOU care găzduiesc un întreg capitol de planuri strategice, politici, programe și rapoarte profesionale, realizate de la constituirea fondului de carte al Bibliotecii. În colecție se păstrează rapoarte profesionale începând cu anii 1961:

- Raport de activitate a Bibliotecii Institutului Pedagogic „Alec Russo” pentru anii de învățământ 1961-1976 / Bibl. Șt. – Bălți, 1961. – 1976. – Tit. și text în lb. rusă;
- Planul de lucru al Bibliotecii Institutului Pedagogic de Stat „Alec Russo” din Bălți pentru anii de studii 1966-1968 / Bibl. Șt. – Bălți, 1966 – 1968 – Tit. și text în lb. rusă, și tot așa o ținem în continuare pînă în prezent, elaborînd peste 100 de lucrări, care confirmă activitatea de cercetare a bibliotecarilor, menționează dna directoare Elena Harconița.

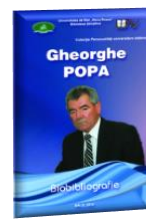
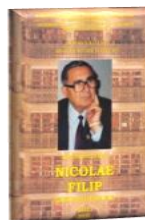
Biblioteca deține o frumoasă colecție de carte rară, circa 6 000 de documente, impresionante prin conținut și valoare, cărți în limbile: română, engleză, germană, franceză, rusă, ucraineană, italiană, spaniolă, poloneză, portugheză, latină, greacă, din sec. XVIII – XXI. Din anul 2000 pînă în prezent bibliotecarii bălțeni au elaborat 6 volume:

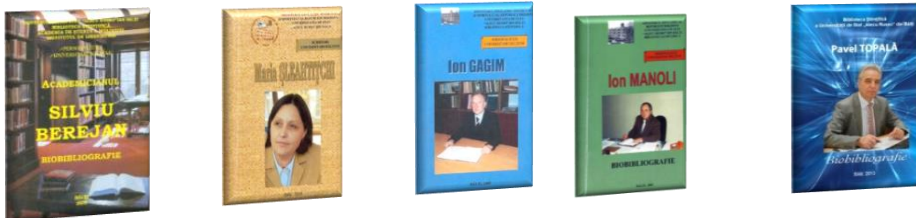
- *Cartea rară în limba română în colecțiile bibliotecii* (3 fascicule). (2000; 2003; 2008)
- *Cartea rară în limba franceză: sec. XVIII – XXI*. (2011)
- *Presa românească în colecțiile bibliotecii: ultimele decenii ale sec. XIX și primele decenii ale sec. XX*. (2010)
- *Catalogul Cartea cu autograf și dedicații*, cărți de o deosebită valoare științifică și documentară, cărți care au îmbogățit patrimoniul național. (2011)



Cartea de vizită a Bibliotecii este impresionantă, completîndu-se anual cu noi bio și bibliografii, menite să facă cunoscută și să sporească imaginea instituției superioare de învățământ din Nordul Moldovei, să îmbogățească tezaurul acumulat de-a lungul timpului. În scopul promovării și evidenței personalităților de știință din cadrul Universității s-au elaborat biobibliografiile, evidențiem:

- *Academicianul Nicolae Filip (2001-2002; 2005)*
- *Academicianul Silviu Berejan (2005)*
- *Gheorghe Popa (2004; 2013)*
- *Maria Șleahițchi (2005)*
- *Ion Gagim (2005)*
- *Ion Manoli (2003)*
- *Boris Boincean (2009)*
- *Pavel Topală (2013), etc.*





Bibliotecarii universitari începând cu anul 2003 au elaborat și editat noi lucrări ca:

- **Contribuții științifice ale universitarilor** bălțeni de la Facultățile: Filologie; Economie; Drept; Științe Reale; Muzică; Pedagogie și Asistență Socială; Științe ale Naturii și Agroecologie.
- **Bibliografii tematice:** Management educațional; Informatizarea învățământului; Asistență socială: tendințe și perspective.
- **Lucrările profesorilor și colaboratorilor USARB: Anuare: Bibliografii selective (5 ani):** Contribuții Științifice ale profesorilor și colaboratorilor: Anuar 2012 (2013); Scurtu, Elena. Contribuții științifice ale profesorilor și colaboratorilor USB „Alec Russo” 2005-2010. (2011).
- **Achiziții Recente**, octombrie-noiembrie, 2012; iulie-septembrie, 2014
- **Expoziții tematice on-line** (Numele lui Alecu Russo va crește și va străluci glorios (2010) etc.



Activitatea **Bibliotecarului 2.0** deschide posibilitățile formării unei viziuni noi, sintetizatoare, de știință și cultură. Bibliotecarul, practicînd cu conștiinciozitate și responsabilitate meseria sa, poate face ca biblioteca unde lucrează să fie transformată într-un centru cultural științific. În acest parcurs au fost editate culegerile la conferințe, colocvii:

- „Biblioteca universitară în contextul societății informaționale și a cunoașterii” (2013)
- „Biblioteca universitară contemporană: spații reale și virtuale” (2012)
- „Cercetări biblioteconomice în anul 2011: constatări calimetrice”, „Biblioteca și Utilizatorul în dialog 2.0 : Inovație și informație pentru toți” (2011);



- „Biblioteca Științifică – 65 de ani în rolul de partener și inovator al procesului educațional și de cercetare științifică universitară” (2010);
- „Confluente și integrare calitativă a cărții, activității bibliotecare și a infrastructurii informaționale în procesul didactico-științific universitar” (2005).

Bibliotecarii bălțeni sînt implicați în elaborarea lucrărilor sub egida ABRM, din cele 23 de lucrări elaborate 10 aparțin bibliotecarilor universitari bălțeni:

- Harconița, Elena. ABRM – Filiala Bălți la 20 de ani de activitate. – Bălți, 2011.
 - Harconița, Elena. Bibliotecile școlare din Republica Moldova: Studiu statist. 2005-2010. – Bălți, 2011.
 - ABRM – 20 de ani [Resursă electronică]/ABRM. – Bălți : Bibl. Șt., 2011.
 - Harconița, Elena. Concursul Național Cele mai reușite lucrări în domeniul biblioteconomiei și științelor informării. – Bălți, 2011.
- Bibliotecile școlare din Republica Moldova : Rap. statist. 2006. – Ch. ; Bălți, 2007 etc.



Aportul bibliotecarilor universitari din Republica Moldova la augmentarea patrimoniului național este adunat în Catalogul lucrărilor editate de bibliotecile universitare și specializate din Republica Moldova, Bălți, 2011, 325 p., autori Elena Harconița, Lina Mihaluța, Elena Stratan. Volumul cuprinde 929 de publicații apărute sub auspiciile a 15 instituții bibliotecare, în perioada anilor 50 ai sec. 20 – pînă în anul 2011 inclusiv. Elena Harconița, directoarea BȘ USARB, menționează că *lucrarea urmărește scopul de a valorifica un tezaur distinct, creat cu multă acribie și răbdare de cei care întotdeauna rămîn invizibili în spatele marilor descoperiri și asigură progresul în orice țară, păstrează și promovează accesul la tezaurul de cunoștințe – bibliotecarii*. Din aceste 929 de publicații, 321 aparțin Bibliotecii noastre.

Un rol important în dezvoltarea culturii intelectuale a bibliotecarilor, în promovarea imaginii Bibliotecii și a profesiei de bibliotecar, o deține revista de biblioteconomie și științele informării, *Confluente Bibliologice*: <http://libruniv.usb.md/confbib/confbib.html>. Fondată în anul 2005, revista a devenit un spațiu important de promovare și comunicare profesională pentru bibliotecarii din Republica Moldova.

Biblioteca Universitară bălțeană deține responsabilitatea de editarea revistei electronice a bibliotecilor universitare din Republica Moldova **BiblioUniversitas@ABRM.md** http://libruniv.usb.md/bibliouniv_rev/buniv.html





Bibliotecarii universitari bălțeni elaborează și editează lucrări bibliografice în colecțiile:

- **Bibliographia Universitas**
- **Vestigia semper adora**
- **Cultura Informației**
- **Doctor Honoris Causa**
- **Personalități universitare bălțene,**
- **Universitari bălțeni,**
- **Scriitori universitari bălțeni,**
- **Promotori ai culturii,**
- **Profesionalizare**
- **Biblioteca-65**
- **Colecția ABRM-20 de ani**
- **Resurse electronice**
- **În HONOREM și Facultas Biography-USARB**



Lucrările științifice ale bibliotecarilor bălțeni au fost apreciate la concursurile naționale „Cele mai reușite lucrări în domeniul biblioteconomiei și științele informării”, care se promovează anual de ABRM către Ziua Bibliotecarului și are scopul: de a optimiza activitatea de cercetare științifică din Moldova, de a spori potențialul național în domeniu, de a promova experiențele celor mai creativi și inventive bibliotecari. Pentru dezvoltarea propriului prestigiu bibliotecarii investesc în subiecte în care cred cu adevărat și au certitudinea că cuvântul scris îl devansează pe cel rostit pentru că cel exprimat prin grai este numai acum și aici, iar cel scris este întotdeauna și pretutindeni. La cea de- a XX-a aniversare a ABRM, bibliotecarii universitari bălțeni, dna director Harconița Elena, dna Răileanu Ludmila, șef serviciu Comunicarea Colecțiilor, au elaborat lucrarea, Concursul Național Cele mai reușite lucrări în domeniul biblioteconomiei și științelor informării. Bălți, 2011. - 76 p. Lucrarea se prezintă ca un mesager onorabil al demersului științific bibliotecar din Republica Moldova în primul deceniu al secolului XXI-lea. La realizarea celor mai variate lucrări bibliografice a participat și Biblioteca Științifică USARB.

Bibliotecarii universitari bălțeni participă în fiecare an la Concursul Național, „Cele mai reușite lucrări în domeniul biblioteconomiei și științelor informării”.

Evidențiem succesele Bibliotecii în ultimii 3 ani:

2014 - PREMIUL I, secțiunea BIBLIOTECONOMIE

Faina Tlehuci – 90 de ani de la naștere = Faina Tlehuci - 90 years old ; Colloquia bibliothecariorum, ed. A 1-a, 25 febr. 2013 /cord. : Elena Harconița (red.) ; colegiul de red. :

Lina Mihaluța, Elena Stratan ; rez. în lb. engl. : Valentina Topalo ; design/ cop./machtetare : Silvia Ciobanu ; tehored. : Svetlana Șișcanu. -Bălți, 2013. - 204 p. : il., fot., diagr., tab.- ISBN 978-9975-931-89-2:

2013 - PREMIUL I, secțiunea BIBLIOLOGIE

Marșalcovschi, Teo-Teodor. Manuscrise de Dimitrie Balica comisul / Teo-Teodor Marșalcovschi, Maria Abramciuc, Elena Harconița ; desing/ tehored./machtetare: Silvia Ciobanu, Univ. de Stat „Alec Russo”, Bibl. Șt. – Bălți : Bibl. Șt., 2012 (Ch. : Tipogr. Centrală). – 315 p. – ISBN 978-9975-50-102-6.

PREMIUL III, secțiunea BIBLIOTECONOMIE

Cercetări biblioteconomice în anul 2011 : constatări calimetrice”, conf șt. (2012; Bălți). Cercetări biblioteconomice în anul 2011 : constatări calimetrice Materialele conf. șt., 8 febr. 2012 / coord. : Elena Harconița, (red.) ; colegiul de red. : Lina Mihaluța, Elena Stratan ; lector : Galina Mostovic ; rez. în lb. engl. : Valentina Topalo ; design/cop./machtetare : Silvia Ciobanu ; tehored. : Natalia Culicov. – Bălți, 2012. – 376 p. – ISBN 978-9975-50-067-8

Biblioteca și utilizatorul în dialog 2.0: Inovație și informație pentru toți : Materialele Colloquia Professorum „Tradiție și inovare în cercetarea științifică”, Ed. a 2-a, 15 oct. 2011 / coord. : Elena Harconița (red.) ; colegiul de red. : Lina Mihaluța, Elena Stratan ; lector : Galina Mostovic ; trad. : Valentina Topalo ; design/cop./machtetare : Silvia Ciobanu ; tehored. : Natalia Culicov. – Bălți : [S.n.], 2012. – 106 p. – ISBN 978-9975-50-084-5. – Antetit. : Bibl. Șt. a Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. [citată 31.05.2012]

Biblioteca universitară contemporană: spații reale și virtuale”, colocviu (3 ; 2012 ; Bălți). Biblioteca universitară contemporană: spații reale și virtuale = Contemporary university library real and virtual spaces : Materialele Colloquia professorum "Tradiție și inovare în cercetarea științifică", ed. a 3-a, 12 oct. 2012, Bălți / colegiul red.: Elena Harconița (red.) ; colegiul red. : L. Mihaluța, E. Stratan, A. Cucu ; rez. în lb. engl. : V. Topalo ; desing/cop./machtetare : S.Ciobanu ; tehored. : S. Șișcanu – Bălți : Bibl. Șt., 2012. – 128 p. - ISBN 978-9975-931-89-2. – Antetit. : Bibl. Șt. a Univ. de Stat "Alec Russo" din Bălți

2012 - PREMIUL MARE pentru lucrările:

ABRM – 20 de ani / alcăt.: E. Harconița, S. Ciobanu ; Univ. de Stat "A. Russo" din Bălți. – Bălți : Presa univ. bălțeană, 2011. – CD-rom.: sd., col.; în container, 13 x 13 cm. Cerințe sistem: Windows 98/2000/EXP, 32 Mb hard.

Catalogul lucrărilor editate de biblioteci universitare și specializate din Republica Moldova / Asoc. Bibliotecarilor din Rep. Moldova, Bibl. Șt. a Univ. de Stat „Alec Russo” ; alcăt. : Lina Mihaluța, Elena Stratan ; red. resp. : Elena Harconița ; red. bibliogr. : Lina Mihaluța ; lector : Galina Mostovic ; ind. realizate de : Ana Nagherneac ; desing/cop/machtetare : Silvia Ciobanu ; tehored. : Natalia Culicov. – Bălți, 2011. – 334 p. Harconița, Elena. ABRM – Filiala Bălți la 20 de ani de activitate / Elena Harconița, Lina Mihaluța, Elena Stratan ; lector: G. Mostovic ; design/cop./machtetare : S. Ciobanu ; tehored. : N. Culicov. – Bălți, 2011. – 69 p.

Harconița, Elena. Bibliotecile școlare din Republica Moldova : Studiu statist. 2005-2010 / *E. Harconița* (red. coord.), E. Stratan ; tab./diagr. : E. Țurcan, L. Răileanu ; design : S. Ciobanu ; tehored. : N. Culicov ; Min. Educației al Rep. Moldova ; ABRM ; Bibl. Șt. a Univ. de Stat „Alec Russo”. – Bălți, 2011. –114 p. : tab.

Harconița, Elena. Concursul Național Cele mai reușite lucrări în domeniul biblioteconomiei și științelor informării / Elena Harconița, Ludmila Răileanu ; red. bibliogr. : Varvara Ganea, Lina Mihaluța ; design/cop./machtetare: Silvia Ciobanu ; tehored. : Natalia Culicov ; Asoc. Bibliotecarilor din Rep. Moldova, Bibl. Șt. a Univ. de Stat „Alec Russo”. – Bălți, 2011. – 76 p.

BIBLIOTECONOME PREMIUL I

Biblioteca Științifică – 65 de ani în rolul de partener și inovator al procesului educațional și de cercetare științifică universitară: Materialele conf.șt.,15 dec.2010/ Bibl.Șt.a Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți; coord.: Elena Harconița, (red.) ; colegiul de red. : Lina

Mihaluța, Elena Stratan; lector : Galina Mostovic ; rez.în lb engl.: Valentina Topalo, lidia Alexanchin ; design/cop/machetare : Silvia Ciobanu. -Bălți, 2011. – 202 p.

Norme de timp pentru procesele și activitățile infobibliotecare : Ghid / alcăt. : E. Harconița, L. Mihaluța, E. Stratan ; desing/cop/machetare : S. Ciobanu ; tehored. : N. Culicov ; Bibl. Șt. a Univ. De Stat „Alec Russo”. – Bălți, 2011. – 54 p.

PREMIUL II

Iulic, Margarita. Biblioteca Științifică și transferul de informație către utilizator : studiu comparativ 2010 – 2011 / Margarita Iulic, Valentina Vacarciuc ; red. resp. : E. Harconița ; red. : E. Stratan, L. Răileanu, A. Cucu ; lector : G. Mostovic ; design: S. Ciobanu ; tehored. : N. Culicov. – Bălți : Presa univ. bălțeană, 2011. – 69 p.

BIBLIOGRAFII PREMIUL I

Scurtu, Elena. Contribuții științifice ale profesorilor și colaboratorilor USB „Alec Russo” 2005-2010 : bibliorg. selectivă / Elena Scurtu, Maria Fotescu, Ana Nagherneac ; ed. îngrijită de : E. Harconița ; red. bibliogr. : Lina Mihaluța ; desing/cop./machetare: Silvia Ciobanu ; Bibl. Șt. a Univ. de Stat „Alec Russo”. – Bălți, 2011. – 368 p.

MATERIALE PROMOȚIONALE PREMIUL II

Ciobanu, Silvia. Acces Deschis : [poster] / Silvia Ciobanu, Elena Haronița ; Bibl. Șt. A Univ. de Stat “Alec Russo”. – Bălți, 2011.

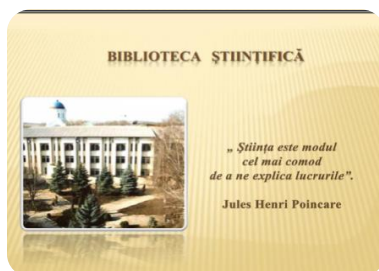
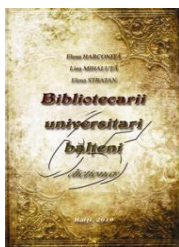
PREMIUL SPECIAL PENTRU DESIGN

Expoziții tematice on-line / alcăt. : Silvia Ciobanu, Valentina Topalo, Tatiana Prian ; red. resp. : Elena Harconița. – Cerințe sistem: Windows 98/2000/EXP, 32 Mb hard . – Bălți : Univ. de Stat "A. Russo" din Bălți, 2011. – 1 CD-rom : sd., col.; în container, 13 x 13 cm.

Gigantul lingvisticii mondiale: Eugeniu Coșeriu [Resursă electronică] / alcăt. : E. Harconița, S. Ciobanu. – Cerințe sistem: Windows 98/2000/EXP, 32 Mb hard. – Bălți, 2011. – 1 CD-rom : sd., col.; în container, 13 x 13 cm. CD-rom : sd., col.; în container, 13 x 13 cm.

Implicațiile științifice ale bibliotecarilor au fost apreciate cu diplome și premii prestigioase, vă prezentăm selectiv succesele bibliotecarilor. Informații integrale, relevante despre realizările și performanțele personalului Bibliotecii, le puteți vizualiza în lucrarea Bibliotecarii universitari bălțeni: dicționar. – Bălți, 2010; expozițiile on-line:

- BIBLIOTECARUL – Om de cultură, creator, formator, furnizor de informații calitative, http://tinread.usb.md:8888/tinread/fulltext/expo_tem/bibliotecarul.pdf ;
- Contribuții științifice ale profesorilor și bibliotecarilor universitari. http://tinread.usb.md:8888/tinread/fulltext/expo_tem/contr.pdf



Aprecierile Bibliotecii

- Medalia jubiliară „Învățămintul biblioteconomic universitar din Republica Moldova - 50 de ani” (2010)
- Diploma AGEPI cu mențiune specială a juriului pentru participare la Concursul *Biblioteca – partener în promovarea proprietății intelectuale, ediția a IV-a;* (2010)
- Diploma ABRM pentru promovarea activă a Accesului Deschis la informație în mediul academic. Conferința finală a *Proiectului „OA Connect+ în mediul academic al Republicii Moldova”* (2013)

- Diploma de Excelență din partea Bibliotecii Științifice ASEM pentru realizări remarcabile în asigurarea educației și științei, colaborare îndelungată cu Biblioteca Științifică ASEM. (2013)



Distincții și aprecieri ale Bibliotecarilor

- **Elena Harconița**, Medalia „Mihai Eminescu”; Medalia comemorativă Alecu Russo (2005); Diploma Guvernului de gradul I pentru contribuție substanțială la implementarea Managementului inovator în sistemul bibliotecar și cu prilejul Zilei profesionale a lucrătorilor din învățământ (2008); Titlul onorific OM EMERIT al RM. (2010)
- **Lina MIHALUȚA**, Diploma de gradul I al Guvernului Republicii Moldova pentru activitate rodnică în domeniul organizării și promovării managementului biblioteconomic, contribuție substanțială la promovarea lecturii în mediul studentesc și de cercetare și cu prilejul Zilei Bibliotecarului în RM. (2013)
- **Valentina Topalo** - Medalia „Mihai Eminescu” și Cel mai eficient Coordonator al Centrului de Informare Europeană – 2012.
- **Adella CUCU** - Diploma de Excelență a ABRM - Cel mai bun Bibliotecar al anului 2012. (2013)

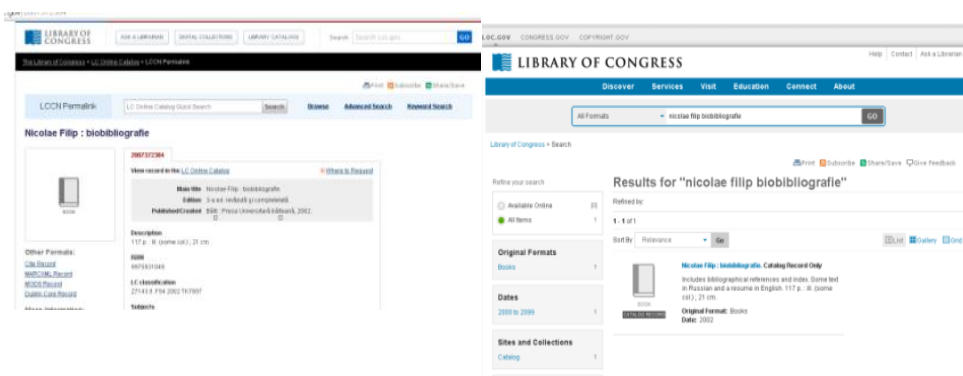
Bibliotecarul, prin instituția pe care o servește și la a cărei funcționare contribuie, deține un loc aparte, deosebit de important, în viața cultural științifică a societății. Doar bibliotecarul efectuează zi de zi o muncă enormă în diferite aspecte: informațional, metodic, științific, instructiv, educativ, bibliografic, biblioteconomic etc.



Toate lucrările editate de bibliotecarii universitari bălțeni sînt plasate pe site-ul Bibliotecii, în biblioteca digitală, în Open Library, pe Calameo și alte opțiuni din Internet, promovînd imaginea și contribuind la creșterea vizibilității instituției de învățământ superior din Nordul Republicii, performanța și competitivitatea potențialului ei uman.

Lucrările bibliografice ale bibliotecarilor universitari bălțeni se regăsesc în colecțiile celor mai mari biblioteci din țară și străinătate, inclusiv Biblioteca Congresului (SUA), fiind un principal instrument al cunoașterii și apropierii între popoare. <http://www.loc.gov>

Considerăm că cercetările științifice bibliotecare contribuie la conștientizarea instituției bibliotecare drept un beneficiu social. Devine tot mai evident necesitatea extinderii formelor de participare a bibliotecarilor în munca de cercetare din sistemul de învățământ, știință și cultură.



Concluzii

- Aportul bibliotecarilor bălțeni prezenți, precum și al celor ce au contribuit pe parcurs la dezvoltarea instituției, la dezvoltarea patrimoniului național, este înscris în istoria Bibliotecii, lucrările științifice păstrându-se în colecția DOU.
- Activitatea de elaborare a lucrărilor științifice contribuie la crearea de noi produse ce sporesc valoarea, rolul bibliotecilor și performanțelor bibliotecare.
- Rezultatele cercetărilor științifice au fost reflectate în peste 500 lucrări științifice, 500 articole în presa de specialitate națională și internațională.

Referințe bibliografice

1. *CATALOGUL lucrărilor editate de bibliotecile universitare și specializate din Republica Moldova*. Bălți, 2011. 334 p. ISBN 978-9975-50-066-1 Disponibil: http://tinread.usb.md:8888/tinread/fulltext/public_bibl/catalog_bibl.pdf
2. HARCONIȚA, Elena. Activitatea editorială a bibliotecii universitare din Bălți [on-line]. In: *Bibliouniversitas@ABRM.md*. 2013, nr.1 [accesat 1 iulie 2014]. Disponibil: http://libruniv.usb.md/bibliouniv_rev/articole/2013-1/harconita.pdf
3. HARCONIȚA, Elena, MIHALUȚA, Lina, STRATAN, Elena. *Catalogul lucrărilor editate de bibliotecarii universitari bălțeni*. Bălți, 2010. 118 p. ISBN 978-9975-50-032-6. Disponibil: http://tinread.usb.md:8888/tinread/fulltext/publ_bcii/catalog.pdf
4. HARCONIȚA, Elena. Cercetarea biblioteconomică a bibliotecarilor universitari bălțeni - parte integrantă a științei universitare [on-line]. In: *Bibliouniversitas@ABRM.md*. 2013, nr.1 [accesat 1 iulie 2014]. Disponibil: http://libruniv.usb.md/bibliouniv_rev/articole/2013-1/harconita.pdf

UNIVERSUL PUBLICAȚIILOR PERIODICE DIN DOMENIUL PEDAGOGIEI ÎN FORMAREA VIITORULUI SPECIALIST

Angela HĂBĂȘESCU, bibliotecar principal, grad de calificare întâi, serviciul Comunicarea Colecțiilor, angelahabasescu@gmail.com

Olga DASCAL, bibliotecar principal, grad de calificare întâi, Centrul Informatizare și activități în rețea. Mediateca, Biblioteca Științifică USARB dascal.olga@gmail.com

Summary: *The collection of periodical publications in the field of pedagogy was analysed. This collection numbered 394 titles of magazines and newspapers or 17% of the total quantity of titles of periodicals in the university library. The oldest magazine is from 1948. It is characterized importance of this collection in the training of future specialists and USARB scientific contribution of teachers in these publications.*

Key-words: *periodicals, pedagogy, continuity, collection, scientific contributions*

Nevoia continuă de știri, de informații cât mai recente din toate domeniile vieții economico-sociale și în lumea științifică a dus la dezvoltarea și continua perfecționare a comunicării media și a comunicării științifice. Dintr-o întreagă tipologie documentară publicațiile periodice se disting prin caracteristicile lor specifice care le fac să fie principalul instrument de difuzare a informației științifice. Publicațiile periodice extind cunoștințele și ghidează utilizatorii BȘ USARB spre cea mai proaspătă informație. Revistele și ziarele, care apar mult mai repede decât cărțile, constituie o oportunitate științifică solidă pentru cercetare și realizează funcții importante de difuzare a informațiilor, de recunoaștere a creației științifice a autorilor.

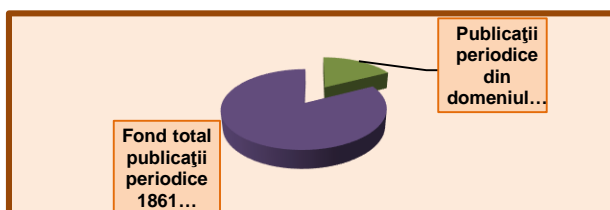
Obiectul de studiu este colecția publicațiilor periodice din domeniul Pedagogie, ce reprezintă patrimoniul BȘ USARB și ocupă un loc important din întregul repertoriu al publicațiilor periodice al Bibliotecii.

Scopul propus în acest studiu este de a familiariza utilizatorii cu unele titluri din variata colecție de publicații periodice din domeniul pedagogiei prin:

- Informarea despre publicațiile periodice ce reflectă interesele majore ale profesorilor, studenților și elevilor.
- Transmiterea, păstrarea informațiilor despre revistele din domeniul Pedagogie existente în colecția BȘ.
- Determinarea corespunderii colecției date necesităților de informare și documentare pentru viitorul specialist.

Organizarea și completarea colecției de publicații periodice din domeniul Pedagogie s-a realizat prin achiziții și donații, schimb de publicații cu alte instituții.

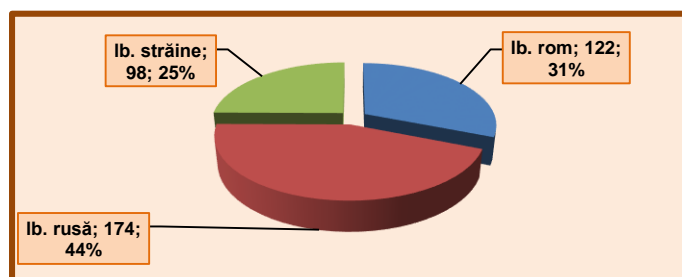
Fig. 1 Colecția de publicații periodice al BȘ USARB



Biblioteca Științifică dispune de 394 publicații periodice din domeniul Pedagogie, ce constituie 17 % din colecția totală a revistelor și ziarelor achiziționate.

Această colecție inserează 122 titluri în limba română (31%), în limba rusă – 174 titluri (44%), în limbi străine – 98 titluri (25%).

Fig. 2 Titluri de publicații periodice din domeniul pedagogiei per limbi



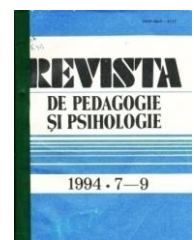
Printre cele mai vechi publicații periodice din acest domeniu, care își păstrează continuitatea, găsim: *Revista de pedagogie* (1956-2012), *Pedagogul* (fondatorul publicației-

Institutul Pedagogic din Bălți „A. Russo”, 1969-1989), *Învățătorul sovietic* (1951-1991), *Советская педагогика* (1952-2014), *Народное образование* (1956-2014), *Начальная школа* (1932-2014) ș. a.

Publicațiile periodice prezintă unele caracteristici specifice, ce sînt justificate prin „instabilitatea” lor:

- revistă se poate diviza în două sau mai multe publicații,
- se poate separa sau poate fi absorbită de o altă publicație.

Mai jos prezentăm exemple de reviste și ziare care, în evoluția lor, au suferit schimbări de titlu, sau de conținut.



Revista **Învățătorul sovietic** : Rev. lunară a Min. Învățămîntului din RSSM ; red.-șef C. Andreev. Disponibil în BȘ USARB din anul 1951 pînă anul 1981.

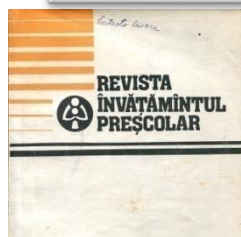
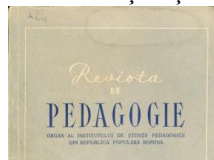
- din 1982 – **Pedagogul sovietic**. Rev. lunară a Min. Învățămîntului Superior și mediu de specialitate a RSSM. Red.-șef Ion Guțu.
- din 1990 **Pedagogul**. Rev. lunară șt.-met. a Min. Științei și a învățămîntului RSSM. Red.-șef Ion Guțu.
- din luna mai 1991 - **Revista de pedagogie și psihologie**. Rev. lunară șt.-met. a Min. Științei și învățămîntului al RM. Red.-șef Ion Bradu. Disponibil în BȘ USARB pînă anul 1995.

Dacă ne referim la primele publicații ale profesorilor Institutul Pedagogic din Bălți „A. Russo” inserate în revista *Învățătorul Sovietic*, găsim articolele semnate de către lectorul superior la catedra Învățămînt Primar și Educație Preșcolară **Alexei Corbu**, datînd din anul 1957 (1958, 1962, 1975, 1981). Începînd cu anul 1968, printre cei mai activi profesori era, pe atunci, tînărul **Anatolie Ghebos**, absolvent al Facultății Fizică și Matematică (1961), doctor în științe psihologice (1970), creator al primului laborator de psihologie experimentală din Moldova (publicații: 1966, 1967, 1970, 1973, 1978). În această revistă se înregistrează publicații semnate de o pleiadă de personalități ce activau la Bălți, printre acestea doctor în științe pedagogice: **Emil Haham**, **Mihail Cucur** (1970, 1974), **Olga Valaeva** (1973, 1977), **Larisa Zorilo** (1987, 1989), **Svetlana Jurat** (1987), **Lidia Stupacenco** (1975, 1980), doctor în științe filologice: **Iarion Matcovschi**, **Mircea Ioniță**, lector superior: Catedra de Fizică **Haim Gleibman**, Catedra Filologie **Aglaia Mariciuc** etc. Aceștia au adus un aport incontestabil la întemeierea, dezvoltarea și consolidarea învățămîntului pedagogic în una din cele mai prestigioase și recunoscute instituții de învățămînt superior din Moldova.



Predecesorii ziarului *Făclia*, săptămînal de informație, opinie și cultură pedagogică, fondat la 3 octombrie 1954, redactor-șef Tudor Rusu, au fost ziarele *Învățătorul Moldovei*, *Cultura Moldovei*, *Cultura și Învățămîntul public*. Doar acest ziar „scotea la iveală acele probleme arzătoare ale sistemului educațional de care alte ziare se fereau” (Gr. Carauș. *Cuvînt despre „Făclia” și predecesoarele ei*). În aceste ziare găsim unele dintre primele publicații ale corpului didactic al Institutului Pedagogic „Alecui Ruso”: doctor habilitat în științe fizico-matematice **Nicolae Filip**, doctor în științe psihologice **Petru Jelesco** (1972, 1976-1980, 1990, 1993), **Anatolie Ghebos** (1973, 1975), doctor în științe pedagogice **Maria Lavric** (1979, 1984), **Maria Pereteatcu** (1980, 1982, 1986, 1989), **Nina Socoliuc** (1985, 1986, 1988-1990), **Elena Zolotariov**

(1987), lector superior la Catedra Pedagogie și Psihologie **Venedict Papandopolo** (1975, 1983, 1984), Catedra Matematică **Grigorie Carauș** (1984, 2014), lector superior **Eugenia Barbăroșie** (1985), doctor în științe fizico-matematice **Valentin Belousov**, **Ovși Soibelman**, doctor în științe filologice **Lev. I. Eșan**, asistent la Catedra Matematică Superioară **Nicolae Rotaru** etc. În anul 1990 apare pentru prima dată în format A3 pe 16 pagini deja ziarul *Făclia*, redenumit de redactorul-șef Anton Grăjdieru. În acea perioadă, când totul se destrăma, d-lui a adăpostit, angajându-i în redacție, pe mulți literați: Viorel Mihail, Val Butnaru, Alexandru Bantș, Nicolae Roșca, Victor Dumbrăveanu, Vlad Neagoe etc. Acest ziar, în toate timpurile, a fost și rămâne a fi un mijloc de generalizare și propagare a experienței avansate, o sursă de idei, un îndrumător înțelept al fiecărui student și pedagog. Iată cum apreciază acest vechi și respectabil săptămânal la a 60-a aniversare, Ion Gălușcă: „*Făclia e Cuvîntul ontologic prin care se întîlnesc și se exprimă și pedagogia, și didactica, și învățătorul; e cuvîntul viitorului...*”. Plenitudine în colecția Bibliotecii Științifice 100%.



Revista și-a început activitatea la 28 iunie 2000 și este destinată cadrelor didactice. Plenitudine în colecția Bibliotecii Științifice - 100%. Fiecare număr al revistei este axat, în mod preponderent, pe o temă de interes major, cum ar fi: educația permanentă, autoeducația, curriculum, evaluarea de sistem, pedagogiile alternative, informatizarea învățământului, didactică și

Revista de pedagogie – organ al Institutului de Științe ale Educației, București, apariție trimestrială, articolele se publică în limbile română, engleză și franceză. Această revistă este prezentă în colecția Bibliotecii începînd cu anul 1956. Este o publicație academică cu o istorie de aproape 60 de ani, ce are ca scop diseminarea rezultatelor cercetării științifice în domeniul educației la nivel național și internațional, precum și dezbateră aspectelor de actualitate din științele educației.

Domeniile abordate în articolele din revistă acoperă întreaga paletă a științelor educației: politici educaționale, filosofia educației, teoria educației, curriculum școlar, evaluare în educație, management școlar, educație permanentă, consiliere și orientare în carieră, educație și piața muncii, alte aspecte transversale din domeniul educației. Revista de pedagogie se adresează deopotrivă specialiștilor în științele educației și în domenii conexe, cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar și universitar, studenților de nivel licență, masterat, doctorat, tuturor celor interesați de domeniul educației.

Revista Învățămîntul Preșcolar, publicație națională de profil psihopedagogic pentru cadrele didactice din învățămîntul preșcolar / Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, București, seria nouă, ediție trimestrială, redactor-șef Anca Bulboacă. Revista este prezentă în colecția bibliotecii începînd cu anul 1992. Din anul 2012 își schimbă denumirea în **Învățămîntul preșcolar și primar**. Ca direcții prioritare consideră abordarea integrală a copilului și a educației sale, implicarea familiei și a comunității în educație, dezvoltarea politicilor educative. Conține rubrici constante: Programe și proiecte, Educație pentru toți, Strategii didactice – educaționale, Planificări orientative, Alternative educaționale (Pas cu Pas). Revista **Învățămîntul preșcolar și primar** abordează problematica științelor educației, aduce în atenția cititorilor săi aspecte fundamentale ale cercetării, teoriei și practicii educaționale.

Revista **Didactica Pro** - Revista de teorie și practică educațională, organul de presă al Centrului Educațional PRO DIDACTICA, redactor-șef Mariana Vatamanu-Ciocanu.



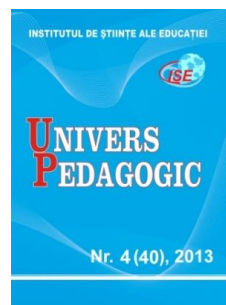
epistemologie. O atenție deosebită merită materialele izvorâte din practica de lucru a cadrelor didactice, acele articole ce pun în dezbatere obiectele de predare. Cu abordări teoretice în domeniul educației, susținute de referințe bibliografice relevante, modele de intervenție, studii de caz și bune practici în domeniul educației vin și publicațiile cadrelor didactice USARB, profesorilor care au contribuit și continuă să contribuie la educarea și creșterea spirituală a multor generații de studenți și profesori: doctor în pedagogie **Ilie Nasu** (2011), **Lora Ciobanu** (2011), **Elena Rotari** (2009), **Marina Morari** (2014), doctor în filologie **Lilia Trinca** (2013), lector universitar **Ludmila Pelevaniuc** (2014) etc.



Revista **Învățătorul modern** - revistă științifico-metodică, redactorșef dr. în pedagogie Mariana Marin. Apare sub genericul *Revista celor mai buni învățători*, anul fondării – 2009. Echipa redacțională, alături de autori, se străduiește să prezinte concepții și abordări moderne, punând la dispoziția pedagogilor materiale menite să-i susțină în dezvoltarea lor profesională. Revista dată oferă materiale, în care sînt oglindite cele mai stringente probleme ale instruirii și educației. Problematika abordată în revistă este variată: cercetarea pedagogică, normativitatea în educație, noile paradigme ale educației, competența de sensibilizare culturală și exprimare artistică, competența de comunicare, educație pentru responsabilizare socială, educație pentru un mod sănătos de viață etc. Plenitudine în

colecțiile Bibliotecii Științifice – 100% (2009-2014). Contribuțiile științifice ale profesorilor USARB: **Axenia Saulea** (2011), **Tatiana Șova** (2011), **Olga Elpujan** (2011), **Marina Caliga** (2012, 2013), **Ferdinand Oliva** (2010), **Viorica Crișciuc** (2013), **Aurelia Bețivu** (2012) etc.

Revista **Univers pedagogic**, periodicitatea trimestrială, este fondată de Institutul de Științe ale Educației în anul 2003 (prezență în colecția Bibliotecii Științifice -100%). Într-o ținută grafică elegantă, revista a apărut la Editura *Liceum*. Din anul 2004 este editată cu sprijinul Centrului Științific, Metodic și Editorial *Univers Pedagogic*. Revista constituie un suport informațional metodic al instituțiilor de învățămînt de toate treptele. În publicație sînt abordate profund problemele cu care se confruntă sistemul educațional. Materialele publicate în *Univers pedagogic* reflectă implementarea, evaluarea, dezvoltarea curriculei școlare, proiectarea și aplicarea tehnologiilor educaționale avansate, de formare inițială și continuă a cadrelor didactice, de implementare a unui management educațional modern. Aportul științific al profesorilor USARB: doctor habilitat în pedagogie **Ion Gagim** (2004), doctor în pedagogie **Viorica Crișciuc** (2013), **Elena Rotari** (2010), **Micaela Țaulean** (2007), lectori universitari **Marina Cosumov** (2012, 2014) și **Adelina Ștefărtă** (2006), etc.



Revista științifico-metodică **Педагогика**, (pînă în anul 1991 *Советская педагогика*), se editează din anul 1937. În colecția Bibliotecii Științifice sînt prezenți anii 1952 - 2014. Este una dintre cele mai vechi și prestigioase publicații din domeniul pedagogiei în care este oglindită toată istoria gîndirii pedagogice din Federația Rusă. Pe paginile publicației regăsim lucrările pedagogilor notorii: A. S. Makarenco, V. A. Suhomlinski, N. K. Goncearov, N. S. Boldirev etc. Revista publică rezultatele cercetărilor cu privire la teoria și istoria învățămîntului, formarea cadrelor didactice, educația comparativă, politicile educaționale. Publicația precizează criteriile de referință științifice de bază, valorile și orientările metodologice de cercetare în domeniul educației. Influențează activ asupra formării conștiinței științifice și pedagogice din Rusia și din străinătate, susține dezvoltarea unui spațiu pedagogic. Unele articole sînt publicate în traducere engleză, în publicațiile „Российское образование”



и общество” (Russian Education & Society, SUA), „Перспективы” (Prospects ЮНЕСКО). Contribuțiile științifice ale profesorilor USARB: doctor în științe psihologice **Anatolie Ghebos** (1974), **Ana Lebed** (1974) ș.a.

Revista lunară **Народное образование** a fost fondată de Alexandru I în 1803, publicată de către consiliile școlare a Sfințului Sinod. Fondatorii curenți: Ministerul Educației al FR, Academia Rusă de Educație, Societatea Pedagogică din Rusia. Din anul 1896 redactor-șef este P. P. Mironosițchii, în prezent A. Cușnir. Consiliul editorial contemporan: academicianul Academiei Educației din Rusia, președintele organizației publice „Педагогическое общество России” Igor Bestujev-Lada, editor al revistei **Народное образование**, candidatul în științe filozofice Svetlana Vișnichina, profesor, doctor în educație Vseslav Gorețchi etc. În colecția Bibliotecii revista apare din anul 1956. Până în prezent publicația inserează peste 1380 de numere, în care se regăsesc și articolele profesorilor universitari bălțeni: doctor în științe pedagogice **Mira Axenfeld** (1975, 1986), **Vladimir Ceamlar** (1986), doctor în științe psihologice **Anatolie Ghebos** (1985), **Aglaida Bolboceanu** (1987), **Petru Jelesco** (1988), doctor în științe filologice **Valentina Șmatov** (1986), lectori superiori **Mihai Aizenberg** (1985, 1986, 1989) și **Valentina Turculeț** (1985) etc.

Revista reflectă:

- problemele predării – învățării și educației;
- experiența pedagogică, sfaturi și recomandări;
- activității în timpul liber;
- administrarea învățămîntului;
- comunicate oficiale;
- noutăți despre învățămîntul de peste hotare.

Revista ține evidența tuturor schimbărilor în sistemul național rus de învățămînt: noi standarde, forme de examinare etc.

Revista științifico-metodică **Классный руководитель** este adresată profesorilor, diriginților, curatorilor. Se editează din anul 1997 de Centrul „Педагогический поиск”, Moscova. Apare de 8 ori pe an. În colecția Bibliotecii apare din anul 2003. Avînd în vedere cerințele moderne revista și-a schimbat complet conceptul și conținutul materialelor, concentrîndu-se pe activitatea practică în lucrul educativ al diriginților. Conținutul revistei permite profesorilor să aleagă împreună cu părinții și copiii cele mai potrivite teme pentru educație și dezvoltare. Toate subiectele ce țin de orele de dirigenție sînt scrise de prof. V. M. Lizinski. În fiecare jumătate de an sînt primite cîte două cărți, manuale de educație și un CD cu întregul conținut al numerelor din această perioadă. 30% din conținutul revistei îl constituie răspunsurile oamenilor de știință la întrebările importante din domeniul educației.



N d/r	Titlul revistei	Editura	Prezența în colecția BȘ
1.	Биология в школе: науч.-теорет. и метод. журн./М-во образования РФ	М., Учпедгиз	1970-2014
2.	География в школе. Метод. журн. М-ва просвещения РФ	М., Учпедгиз	1961-2014
3.	Иностранные языки в школе: метод. журн. М-ва просвещения РФ	М. : Учпедгиз	1948-2014
4.	Информатика в школе: Прил. к журн. "Информатика и образование"	М. : Образование и информатика	2003-2014
5.	Искусство в школе: общественно-пед. и науч.-метод. журн./М-во общего и проф. образования РФ	М. : Учпедгиз	1991-1995, 1997-2014

6.	Литература в школе. Орган М-ва просвещения РСФСР	М. : Учпедгиз	1949-2014
7.	Математика в школе: Метод. журн. / М-во образования РФ	М. : Учпедгиз	1950-2014
8.	Русский язык в молдавской школе: Учебн.-метод. журн. М-ва просвещения МССР	К.	1980-1989
9.	Русский язык в национальной школе	М.	1957-1990
10.	Русский язык в школе: науч.-метод. журн. / Мин-во образования РФ	М. : Учпедгиз	1949-2011
11.	Физика в школе. Метод. журн. М-ва просвещения РСФСР	М. : Учпедгиз	1940, 1947-2014
12.	Химия в школе : науч.-теорет. и метод. журн./М-во образования РФ	М. : Учпедгиз	1988-1991, 1993-1997, 2004-2014

Rubricile constante sînt consacrate temelor pedagogice de bază:

- Diagnostica și analiză succesului activității educative
- Organizarea lucrului diriginților;
- Programe și planuri ale lucrului educativ;
- Asigurare documentară a procesului educativ;
- Lucrul cu părinții, familia și școala;
- Psihologia interacțiunii cu adolescenții;
- Scenariile sărbătorilor, teatrul școlar;
- Ore de dirigenție.

Colecția de reviste ce vin în sprijinul profesorilor, care predau diferite discipline școlare inserează unele din cele mai vechi reviste științifice, teoretice și metodologice. Pe paginile acestor publicații cadrele didactice, metodiștii, profesorii, oamenii de știință fac schimb de experiență profesională.

Fig. 3 Colecția revistelor după disciplinele școlare



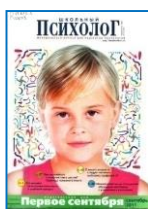
Una dintre cele mai vechi reviste științifice din domeniul predării teoriei și metodologiei de predare a limbilor străine este revista *Иностранные языки в школе*. Fondată în anul 1934, în colecția BȘ apare din anul 1948, anul în care s-a început editarea revistei cu o anumită periodicitate după o pauză de câțiva ani. Redactor - O. I. Moscaliscaia. La temelia revistei stau așa savanți și oameni de știință ca: academicianul și lingvistul Lev Vladimirovici Șerba, dr. în științe pedagogice și filologice Igor Vladimirovici Rahmanov, academicianul Alexandr Alexandrovici

Miroliubov etc. În revistă sînt abordate diverse aspecte lingvistice și literare în limbile engleză, franceză, germană.

Tezaurul cel mai de preț, garantul eficienței produsului unei instituții de învățămînt îl constituie completarea patrimoniului țării cu noi lucrări științifice de către cadrele didactice ale acestei instituții. Cercetările științifice publicate în această revistă de către filologii universitari bălțeni: lector superior **Anatoli Kamenski** (1955), doctor în științe filologice **Albert Mețler** (1983), lectori **I. T. Filipenco** (1961) și **V. M. Kiselev** (1964) etc.

Colecția „**Первое сентября**” conține 22 de reviste metodice în format tipărit și electronic (2011 - 2012 apare în format de ziar). La toate numerele sînt anexate CD-uri ce conțin materiale cu aplicație practică (prezentări, materiale-video de instruire, materiale pentru diseminare). Formatul revistelor este accesibil pentru toate nivelurile de competențe în domeniul tehnologiilor informațional-comunicaționale: citire on-line, descărcarea documentelor PDF în calculator, imprimare, utilizare proiector. CD-urile anexate la revistele din Colecția „**Первое сентября**” conțin materiale pentru uz practic școlar. Din ianuarie 2014 pentru a avea acces la materialele suplimentare în versiunea electronică este necesar de activat Cabinetul electronic virtual. Pentru aceasta pe site-ul <http://1september.ru/> ne înregistrăm în Cabinetul electronic, introducem codul anexat la ediția respectivă. Codul de acces este înscris o singură dată și este valabil pentru prima jumătate a anului. Toate materialele suplimentare, împreună cu o versiune electronică a revistei vin la Cabinetul electronic virtual personal în primele zile ale fiecărei luni și sînt disponibile pentru descărcare, tipărire, folosire la lecții în clasă. Materialele pot fi accesate de la orice computer conectat la Internet.

Английский язык • Французский язык • Немецкий язык • Биология • География • Химия • Физика • Математика • Информатика • Литература • Русский язык • Библиотека в школе • История • Начальная школа • Дошкольное образование • Здоровье детей • Спорт в школе • Искусство • Классное руководство • Управление школой • Школьный психолог • Технология.



Orice instituție de învățămînt superior nu poate fi performantă fără o activitate de cercetare științifică. Publicațiile periodice locale, integrate în patrimoniul național, își aduc aportul la completarea imaginii intelectuale și spirituale a Universității de Stat „A. Russo” din Bălți. Ele au rolul de a valorifica activitatea didactică și de cercetare științifică, descriu activitățile ce au loc în viața științifică și culturală a comunității universitare. Prin aceste publicații periodice editate pe suport de hîrtie sau electronic Biblioteca Științifică asigură circulația fluxului informațional, asigură efectuarea cercetărilor în spațiul instituțional.

În colecția revistelor universitare pe site-ul Bibliotecii <http://libruniv.usarb.md> găsim:

Artă și educație artistică: rev. de cultură, știință și practică educațională / Fondator : Univ. a de Stat „A. Russo” Bălți ; co-fondator: Acad. de Muzică, Teatru și Arte plastice din Chișinău ; red. - șef Ion Gagim;

Confluente bibliologice: rev. de biblioteconomie și științele inform. / Bibl. Șt. a Univ. de Stat „A. Russo” Bălți ; dir. publ. Elena Harconița;

Fizică și tehnică: procese, modele, experimente: rev. șt. a profilului de cercetare „Proprietățile fizice ale substanțelor în diverse stări” / Univ. de Stat „A. Russo”, colegiul red. Ala Sainenco. Elena Sirota, Iulia Ignatiuc;

NRF - Noua Revistă Filologică : rev. de știință, cultură și civilizație / Univ. de Stat „A. Russo” ; co-fondator : Ed. Cartier ; red.-șef Maria Șleahțișchi;

Glotodidactica : Rev. semestrială /Univ. de Stat „A. Russo”; Asociația prof. de Limbă Franceză din RM ; red.-șef Angela Coșciug;

Revistă Tehnopia : Rev. șt.-metodică / colab. Univ. de Stat „Alec Russo” ; dir. publ. Emil Foteșcu ; red.-șef Lilia Guțalov. - Semestrială

Limbaj și context = Speech and Context : Rev. acad., intern. de lingvistică, semiotică și știință literară. Este una din cele 5 reviste din Republica Moldova, inclusă în DOAJ - reviste cu acces deschis, fondată în anul 2009 de către conf. univ., dr. **Angela COȘCIUG** în cadrul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți. Factorul Internațional de Impact al revistei este 1.001 pentru anul 2013, bazat pe Raportul Internațional de Citare (ICR). Este cel mai mare Factor de Impact dintre toate publicațiile moldovenești indexate în ISI.



De-a lungul anilor Biblioteca Științifică s-a pus în valoare printr-o atitudine proactivă față de utilizatorii de informații, înscriindu-se într-o logică a eficienței gestionării resurselor documentare și tehnologice. Diversificarea ofertei informaționale, cunoașterea și satisfacerea nevoilor de informare ale utilizatorilor noștri, promovarea creativității și inovării, dezvoltarea competenței profesionale sînt realități active în viața Bibliotecii, cu un impact pozitiv în comunitatea academică prin asigurarea celor mai bune condiții pentru informare, cercetare, educație și recreare.

Concluzii:

1. Publicațiile periodice din domeniul pedagogie emană la nesfîrșit un noian de cunoștințe, de care este nevoie pentru a se îmbogăți profesional și spiritual;
2. Cele mai de preț valori ale colecției publicațiilor periodice sînt:
 - performanța conținutului colecției;
 - suplینirea necesităților de cercetare și documentare a utilizatorilor;
3. Managementul colecției publicațiilor periodice trebuie să țină cont de necesitățile de informare, documentare, studiu și cercetare a utilizatorilor prin păstrarea continuității acestei colecții,
4. Publicațiile periodice din domeniul pedagogiei constituie un segment important al colecției Bibliotecii și sînt foarte utile în procesul de formare a viitorilor specialiști.

Referințe bibliografice

1. BULUȚĂ, Gheorghe. Periodice și cărți. In: *Biblioteca*. 2005, nr. 12, pp. 382-383. ISSN 1220-3386.
2. CARAUȘ, Grigore. Cuvînt despre „Făclia” și predecesoarele ei. In: *Făclia*. 2014, 12 sept., p. 7.
3. *Contribuții științifice ale profesorilor Facultății Pedagogie, Psihologie și Asistență Socială*. Bălți, 2006. 234 p. ISBN 978-9975-931-02-1.
4. CRISTIAN, Elena, COSTIUCENCO, Natalia. Colecția de publicații periodice moldovenești – parte a patrimoniului național. In: *Confluente bibliologice*. 2011, nr. 3-4, pp. 93-106. ISSN 1857-0232.
5. POPA, Iulius. *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți (1945-2005)*. Ch. : Grupul Editorial Litera, 2005. 392 p. ISBN 9975-74-923-2.
6. RUSU, Tudor. Făclia alimentată din propria substanță și forță volitivă. In: *Făclia*. 2014, 19 sept., p. 3.
7. SUSARENCO, Ala. Dezvoltarea colecțiilor bibliotecii universitare: probleme, realizări, proiecte. In: *Magazin bibliologic*. 2001, nr. 3, pp. 63-67. ISSN 1857-1476.

COLECȚIILE PARTICULARE – PARTE COMPONENTĂ A PATRIMONIULUI UNIVERSITĂȚII BĂLȚENE

Ala LÎSÎU, bibliotecar principal, serviciul Comunicarea Colecțiilor,
grad de calificare întâi, Biblioteca Științifică USARB
ala.lisii97biblioteca@gmail.com

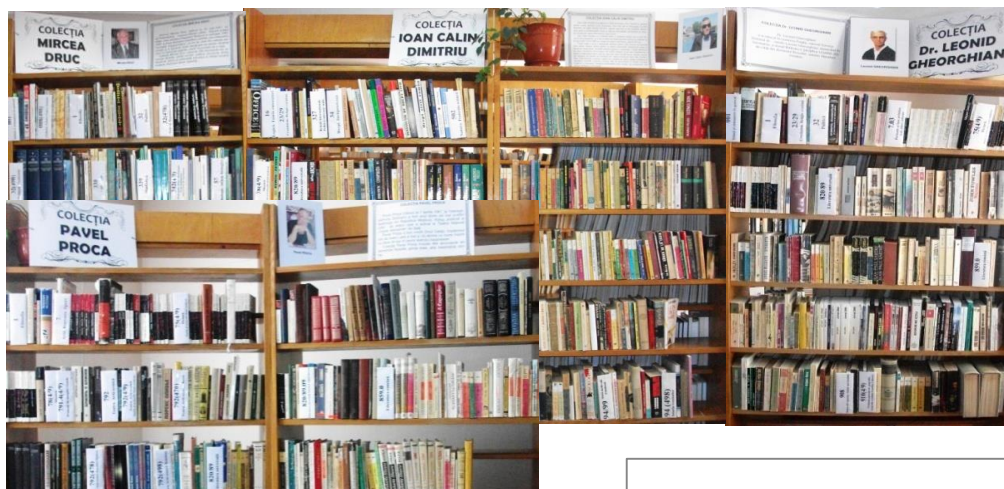
Summary: *Recently, in the Scientific Library USARB, were inaugurated four private collections: „Mircea Druc”, „Ioan Călin Dimitriu”, „Dr. Leonid Gheorghian” and „Pavel Proca”. The collections donated by the owners or their heirs have completed the information offer of the library with new titles, some really unique ones, which can be consulted and borrowed for study at home. Documents subject of these collections are varied by type, language, place of publication.*

Key-words: *personal library, private collections, donation of books, academic cultural heritage, important personalities, unique items in the library*

*„Adevărata universitate a zilelor noastre este o colecție de cărți.”
Thomas Carlyle*

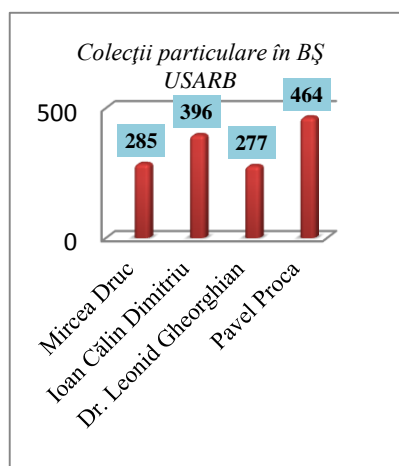
Biblioteca este locul îmbogățirii spirituale. Biblioteca personală păstrează urmele trecutului, iar trecutul face parte din prezent și din viitor, este o oglindă a posesorului, martorul celor mai intime drumuri ale spiritului.

În Biblioteca Științifică USARB au fost inaugurate 4 colecții particulare, localizate, fiind, în sala de împrumut nr.1 Documente Științifice și Beletristică: Colecția



„Mircea Druc”, Colecția „Ioan Călin Dimitriu”, Colecția „Dr. Leonid Gheorghian” și Colecția „Pavel Proca”.

Utilizatorii au acces direct la colecțiile sus numite. Patru personalități, patru destine, patru biblioteci personale cu documente de o valoare patrimonială inedită. Volumele (în total – 1422 exemplare) au fost donate Bibliotecii din partea lui *Mircea Druc*, prim-ministrul Republicii Moldova în perioada 1990-1991; *Ioan Călin Dimitriu*, specialist în calculatoare din București, România; *Leonid Gheorghian*, dr.-medic, domiciliat în Germania, orașul Bensheim; *Pavel Proca*, dramaturg și critic de teatru din Republica Moldova.



Documentele din colecțiile particulare dețin un „simbol” specific, care denotă apartenența la colecția respectivă. De exemplu: pe foaia de titlu a fiecărui volum din Colecția „Ioan Călin Dimitriu” este scris cu litere de mână – *Ioan Călin Dimitriu, 03.08.2013*, iar documentele din Colecția „Dr. Leonid Gheorghian” au sigila aplicată pe foaia de titlu a cărții: „Dr. med. Leonid Gheorghian. *Facharzt für Radiologie*”.

Majoritatea documentelor din Colecția „Pavel Proca” au ex-librisul: „*Biblioteca personală P. Proca*”. Este interesant și faptul că cărțile din Colecția „Pavel Proca” sînt inventariate, fiecare carte avînd numărul său. Cel mai mare număr de inventar din această colecție este 3168 (Мольер, Жан Батист. Полное собрание сочинений : В 3 т. Т.3. – М. : Искусство, 1987. – 717 p.). Presupunem și existența unui catalog pentru evidența și regăsirea documentelor din biblioteca personală.

Cărțile din Colecția „Mircea Druc” au ex-librisul „*Mircea Druc. România*”

Volumele din colecțiile particulare pot fi identificate și în catalogul electronic

<http://tinread.usb.md:8888/tinread/tinread.jsp>

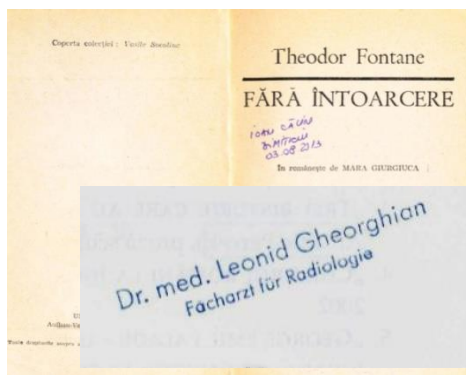
Documentele din colecțiile particulare sînt variate după tipul de publicație (alcătuiind cărți și publicații periodice, discuri și note muzicale), după limbă, după editură, după locul editurii. Putem menționa că unele documente au fost scoase de sub tipar la edituri prestigioase și cunoscute (*Polirom, Humanitas, Prut Internațional, Museum, Cartea Românească, Meridiane, Minerva, Univers, Albatros, Eminescu, Muzicală, Viitorul românesc, Adevărul holding* ș. a), altele la edituri mai puțin cunoscute (*Vremea, Garuda-art, Nemira, Leda, Herra, Răzeșu, Creuzet, Anamarol* ș.a.), respectiv locul publicării sînt diferite orașe: București, Chișinău, Piatra Neamț, Craiova, Munchen ș. a.

Analizînd volumele din colecțiile particulare după limba publicației, constatăm că pe lîngă documentele în limba română sînt volume publicate în limbile franceză, engleză, latină, spaniolă, italiană, rusă. În acest context Colecția „Mircea Druc” este cea mai multilingvă. Aici regăsim documente în limbile română (239 documente), franceză (19 documente), italiană (13 documente.), spaniolă (7 documente), engleză (3 documente), portugheză (3 documente), turcă (1 document). Colecția „Ioan Călin Dimitriu” conține documente în limbile română (391 documente), engleză (4 documente) și germană (1 document.), iar Colecția „Pavel Proca” deține publicații în limbile română (306 exemplare), rusă (156 exemplare), esperanto (1 exemplar) și latină (1 exemplar). 98% din documentele Colecției „Dr. Leonid Gheorghian” sînt tipărite în limba română, iar 2% - în limbile franceză (4 documente) și italiană (1 document).

Documentele din colecțiile particulare sînt din: filosofie, religie, științe sociale, drept, matematică, medicină, lingvistică, artă, literatură (română, universală), istorie, dar în toate patru colecții predomină literatura universală și română.

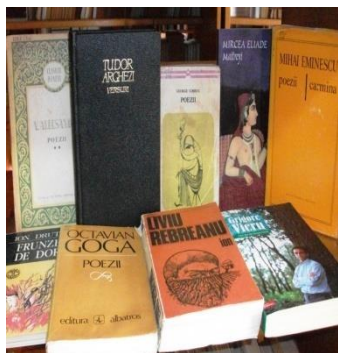
Bibliotecile personale au completat colecția BȘ USARB cu titluri noi, unicate, care pot fi consultate și împrumutate de utilizatorii Bibliotecii la domiciliu. Cărțile vin în fața utilizatorului cu diferite mesaje. Literatura beletristică oferă versuri, romane, proză scurtă, piese de teatru, povești. Din literatura universală pot fi recitite operele renumitor scriitori universali: Honore de Balzac, Charles Dickens, William Faulkner, Franz Kafka, Antoine de Saint-Exupery, Stendhal, Jules Verne, Emile Zola.

Literatura română este prezentă cu opere din creația lui Tudor Arghezi, Ion Barbu, George Coșbuc, Lucian Blaga, Nicolae Filimon, Mircea Eliade, Mihai Eminescu, Paul Goma, Liviu Rebreanu, Mihail Sadoveanu, George Topîrceanu, Ion Druță, Grigore Vieru, Nicolae Dabija.



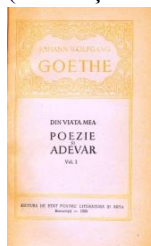
Utilizatorii Bibliotecii beneficiază de exemplare suplimentare la opere din literatura universală și română, incluse în *programul de studiu*.

Din literatura universală utilizatorii pot împrumuta mai multe documente: Honore de Balzac „*Opere*”; Pierre Corneille „*Cidul*” (2 ex.); Guy de Maupassant „*Bulgăre de Seu*”; Gustave Flaubert „*Doamna Bovary*”; Franz Kafka „*Procesul*” (2 ex.); Victor Hugo „*Mizerabilii*”; Henrik Ibsen „*Teatru*” (O casă cu păpuși); William Shakespeare „*Teatru*”.

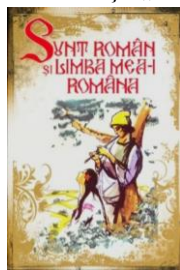


Din literatura română pot fi lecturate scrierile lui: Vasile Alecsandri „*Poezii*”; Tudor Arghezi „*Versuri*”; Lucian Blaga „*Meșterul Manole*”; George Călinescu „*Enigma Otiliei*”; Ion Druță „*Frunză de dor*”; Mircea Eliade „*Maitreyi*”; Mihai Eminescu „*Poezii*”; Bogdan Petriceicu Hasdeu „*Răzvan și Vidra*”; Octavian Goga „*Poezii*”; Nicolae Filimon „*Ciocoi vechi și noi sau ce naște din pisică șoarici mânăncă*”; N. Steinhardt „*Jurnalul fericirii*”; George Topîrceanu „*Balade vesele și triste*”; Grigore Vieru „*Cele mai frumoase poezii*”.

Traducerile în limba română a operelor mai multor scriitori ruși, reprezintă *unicate* în colecția BȘ USARB: Cernîșevski N. G „*Ce-i de făcut?*” : Roman (M. : Ed. Cartea Rusă, 1956); Herzen Aleksandr Ivanovici „*Amintiri și Cugetări*”. Vol.3 (București : Ed. Cartea Rusă, 1960); Efremov Ivan A. „*Limanul curcubeului*” : Opere alese. Vol.1 (București, 1965); Maiakovski Vladimir „*Poeme*” (București : Ed. Albatros, 1973); Platonov Andrei „*Cevengur*” (București : Ed. Cartea Românească, 1990).



Unele dintre cele mai vechi documente din colecțiile particulare sînt volumele scrise de: Ferdinand Gonseth „*Determinism și liber arbitru*” (les problemes de la philosophie des sciences) (Neuchatel : Ed. du Griffon, 1947) și I. I Bujor „*Gramatica limbii latine*” (București : Ed. Știința, 1958) din Colecția „*Mircea Druc*”; Zaharia Stancu „*Oameni cu joben*” (București : Ed. Cultura Românească, [1941?]) și Simone Tery „*Poarta Soarelui*” ([București?]: Ed. de Stat, 1949) din Colecția „*Ioan Călin Dimitriu*”; Johann Wolfgang Goethe „*Poezie și adevăr : Din viața mea*”. Vol.1 (București, Ed. de Stat pentru lit. și artă, 1955) din Colecția „*Dr. Leonid Gheorghian*”; „*Международный язык эспиранто*” (M. : ЦК СЭСР, 1930) și Николай Васильевич Гоголь „*Избранные произведения*” (M., Худож. Лит., 1947) din Colecția „*Pavel Proca*”.



Dintre cele mai recente documente din colecțiile particulare putem numi: „*Sunt român și limba mea-i română*” (Ch. : Ed. Litera, 2014) din Colecția „*Mircea Druc*”; Andrei Marga „*Guvernanță și guvernare (un viraj al democrației?)*” (București : Compania, 2013) din Colecția „*Ioan Călin Dimitriu*”; Virgil Răzeșu „*Glonteale cu parfüm de crini*” (Piatra Neamț : Ed. Răzeșu, 2013) din Colecția „*Dr. Leonid Gheorghian*” și Pavel Proca „*Și noi eram o ceată tristă... : Jurnalul unui sufler fără cușcă*” (Ch. : Ed. Bons Offices, 2012) din Colecția „*Pavel Proca*”.



Merită a fi menționate volumele de proză ale lui Pavel Goma, scriitor român, stabilit la Paris (romanele: „*Basarabia*”, „*Ostinato*”, „*Patimele după Pitești*”, „*Soldatul câinelui*”, „*Arta refugii*”, biobiografia: „*Jurnal 2004*”, „*Jurnal 2005*”, „*Jurnal 2006*”) precum și a doctorului Virgil Răzeșu, chirurg, scriitor și publicist (romanele: „*Inelul pierdut*”, „*Glonteale cu parfüm de crini*”, „*Umbra noastră cea de toate zilele*”, „*Prin vămile vieții*”, „*Ce ne facem, Doamnelor?!*”) din Colecția „*Dr. Leonid Gheorghian*”.

După apartenența colecției distingem colecțiile: „*Biblioteca de artă*”, „*Biblioteca pentru toți*”, „*Cele mai frumoase poezii*”, „*Clasicii Literaturii Universale*”, „*Patrimoniul*”, „*Rampa*”,

„Romanul de dragoste”, „Teatru”, „Texte comentate”, „Arcade”, «Античная драма-тургия», «Классики и современники», «Мастера советско-кого театра и кино», etc.

O colecție impresionantă este colecția „Biblioteca de artă” (Colecția „Pavel Proca”), în care pasionații de artă vor putea studia arta și civilizația Egiptului Antic, arta abstractă și fundamentele artei moderne. Aceste documente contribuie la formarea fundamentală a culturii de specialitate a utilizatorilor bălțeni.



În Colecția „Dr. Leonid Gheorghian” regăsim 4 CD-uri cu cântece religioase, localizate, fiind în Mediateca Bibliotecii Științifice USARB și 3 documente, culegeri de note muzicale, localizate în sala de împrumut nr.3 Documente muzicale.

Volumele din colecțiile particulare poartă urmele vremii și atingerii celor care le-au răsfoit înainte, frumusețea lor este frumusețea gândului adunată în miracolul literilor.

„...Cărțile sunt ca o moștenire transmisă din generație în generație pentru cei ce se vor naște.” (M. Druc)

„Deschide cartea, ca să înveți ce au gândit alții, închide cartea, ca să gîndești tu singur” (T. Heyde).

Referințe bibliografice

1. *Biblioteca personală*. [on-line] [citat la 03.09.2014]. Disponibil: http://www.incasa.ro/Biblioteca_personala_5308_588_1.html
2. *Prin arhive cu Iurie Colesnic*. [on-line] [citat la 03.09.2014]. Disponibil: http://www.vipmagazin.md/tema/Prin_arhive_cu_Iurie_Colesnic/
3. STOICA, Ion. *Informație și Cultură : sinteze, reflecții, atitudini*. București : Ed. Tehnică, 1997. 227 p. ISBN 973-31-1097-3

BIBLIOTECA UNIVERSITARĂ – O PRIVIRE ÎN VIITOR

Silvia CIOBANU, Șef Centrul Marketing. Activitate editorială, grad de calificare superior, Biblioteca Științifică USARB
silvia_ciobanu@mail.ru

Summary: *Library 3.0 is a new library science philosophy, a space for interaction, innovation, inspiration, creation. Get immediate information to users, regardless of location. Use methods of spreading like: tags, semantic web, web OPAC. Librarians constantly improved how to handle easily information with mobile technology, social media, dynamic web, widgets.*

Key-words: *3.0 MOBIL, Library 3.0, web OPAC, social networks, mobile application.*

3.0 MOBIL - portita succesului de marketing

Sîntem în epoca societății informaționale. Fluxul de informații indică viteză nelimitată, iar tehnologiile informaționale avansează vertiginos. Biblioteca 3.0 ne copleșește foarte repede. Accesul la resurse, serviciile oferite utilizatorilor se schimbă rapid. Dacă nu implementăm noi metode eficiente de furnizare a serviciilor vom fi neglijați de către utilizatori.

Semantic web, cloud computing, aplicații mobile, noi dispozitive de social media și noile tehnologii de căutare au inundat piața informației de ultimă oră. Ele contribuie ca colecțiile să fie disponibile imediat utilizatorilor bibliotecii, fără a ține seama de locația lor. Se folosesc noi metode de prezentare a informațiilor: tag-uri, semantic web, web OPAC etc.

Biblioteca 3.0 este o filozofie modernă virtuală, spațiu perfect pentru interacționare, inovare, inspirație, creare. *Cultura informației* este unul dintre principalele subiecte la conferințele IFLA, iar *Managementul cunoașterii* este principala disciplină în formarea bibliotecarilor la moment. Ei se perfecționează, se străduie să posedă abilități tehnologice avansate. Știu cum să manipuleze cu tehnologia mobilă, social media, web dinamic, widget-uri. Prin oferirea conținutului calitativ, relevant, compact și concis, atragem un număr mai mare de utilizatori.

Cu apariția și dezvoltarea spațiului virtual mobil, totul se schimbă într-o clipă. Trendurile *touch screen* și *smartphone* evoluează rapid.

Folosirea rețelelor sociale mobile este o provocare atât pentru noi, bibliotecarii, cât și pentru utilizatori: Web site-ul bibliotecii, SMS-uri de referință, MOPACs (Mobile OPACs), Colecții mobile, e-Books mobile, instrucțiuni mobile, Audio / Video Tour Mobil, Servicii de referințe virtuale. WebOPACul mobil (Web OPAC prima dată a apărut în 1983 - DYNIX) este un pas important pentru Biblioteca noastră. Colecțiile sînt permanent alături de utilizatori. Bibliotecarul se străduie să opereze la perfecție noile tehnologii: să obțină informații solicitate și să le dispună utilizatorului; folosește căi alternative de furnizare a informației în cazul cînd un mijloc de comunicare nu reușește, el învață continuu. Satisfacerea solicitărilor de informații și cunoștințe ale utilizatorilor prin metode interactive, participative, personalizate, precum și de colaborare mobilizează și provoacă bibliotecarul la creativitate.

Web 3.0 este împărăția roboților, care navighează prin rețele în căutarea informației. Ce ne așteaptă mîine? Poate ei vor scrie textele, comunica în forumuri, scrie în bloguri în locul nostru. Mîine... Dar astăzi noi bibliotecarii sîntem pe poziții și vrem să se vadă munca noastră. Aplicațiile au scopul de a ne face munca mai ușoară, iar atunci cînd utilizatorul are un telefon deștept, primul lucru care trebuie făcut e să-l ajutăm să folosească aplicații utile și importante pentru programul de studiu. Numarul aplicațiilor destinate este enorm, o parte din ele fiind disponibile spre descărcare în mod gratuit:

Rețelele de socializare – site-uri care permit crearea unui profil personal, iar apoi comunicarea („Chat”) cu ceilalți utilizatori, discuții, împărtășirea informațiilor. Exemple principale ale site-urilor gen rețele de socializare sînt MySpace, Bebo, Facebook, Odnoklassniki, VKontakte, Google+ etc.



Wikis - permit crearea, editarea și împărtășirea informațiilor despre un anumit subiect. Wikipedia, este unul dintre cele mai populare siteuri din lume, care ajută la regăsirea informațiilor de orice natura într-un mod facil, relativ ușor și repede.

Video sharing permite uploadarea și împărtășirea clipurilor instituției cu restul comunității on-line. Un exemplu perfect este **YouTube**.

Photo sharing răspîndește imagini foto, oferă userilor posibilitatea de vizualizare și stocare a pozelor și imaginilor într-un cont personal ce pot fi vizualizate de utilizatori la solicitare. Aceste funcții le oferă **Flickr, Instagram** etc.

Platformele de știri furnizează cele mai recente informații publicate de orice gen din întreaga lume. De exemplu **Digg**, este unul dintre cele mai mari agregate.

Prezența în rețele sociale este un imperativ pentru Biblioteca noastră, mai ales cea din dispozitivele mobile, devenind obligatorie.

Cel mai mare, mai flexibil, mai protejat, mai curat site de social networking la moment este **Facebook** (peste 1,23 mldr utilizatori (numărul crește zilnic). 94% de instituții aplică Facebook în promovarea serviciilor. Este permanent în creștere furtunoasă de-a lungul anilor. Este una dintre cele mai populare site-uri sociale din întreaga lume. În comparație cu Odnoklassniki și VKontakte, Facebook dispune de cele mai bune filtre de depistare a conturilor dublicate sau false, iar asta înseamnă că numărul lor este foarte apropiat de cel real.

Facebook Mobile - este prezentul și viitorul. Peste 200 milioane de utilizatori de telefonie mobilă de azi sînt prezenți aici. Facebook anunță în mod constant mai multe comunicate și upgrade-uri pentru cele mai populare aplicații de Android și iPhone, care sînt tot mai mult și mai mult în cerere, în special în rîndul utilizatorilor tineri. BŞ USARB a creat cont, pe urmă pagină de Facebook. Pentru ca feedback-ul cu utilizatorii să fie bun, creem conținut corespunzător și interesant, pentru a stimula cantitatea solicitanților. Mesajele le postăm la momentul potrivit al zilei, cînd mai mulți utilizatori pot fi conectați la rețea, pentru a cîștiga mai multe like-uri, mai multe aprecieri a informației plasate.

Notă informativă: *Numărul utilizatorilor Facebook crește constant în R. Moldova. Pe parcursul anului 2013 cifra a crescut de la aproximativ 280 000 pînă la 360.000 (cca. 30%). Pînă*

la sfârșitul anului curent sînt toate șansele că va ajunge la 500 000 utilizatori. Numai din decembrie 2013 și pînă în ianuarie curent s-au înregistrat circa 20 de mii.

Șaizeci la sută din utilizatorii de **Twitter** sînt pe mobil, mult mai activi decît pe desktop. Acest lucru indică faptul că marketingul social media pe Twitter mobil trebuie optimizat de noi prin twitter app mobil, care partajează imediat informații de ultimă oră.

Pe **Flickr** activăm de mai mulți ani. A venit timpul să ne prezentăm și în **Instagram**, care este una dintre cele mai populare aplicații mobile: imagini de înaltă calitate, posibilități de decupare, suprapunere, Video Instagram, integrarea cu alte platforme: Facebook și Twitter.

Geotagging - Ajută utilizatorii să găsească o mare varietate de informații specifice locației. Se pot găsi imagini luate de aproape, poate de asemenea fi folosite pentru a găsi știri bazate pe locație, site-uri sau alte resurse.

LinkedIn - rețea socială pentru profesioniști. Aflîndu-ne în comunități profesionale, comunicăm pe diverse teme și partajăm informații utile. Preluăm diferite practici necesare activității.

Google+, deși a fost lansat cu mult fast, interesați de acest serviciu sînt mai puțini. Se așteaptă ca Google, optimizînd sistemul de căutare (SEO), să îmbunătățească utilizarea Google+. Biblioteca Științifică este prezentă pe Google+ în mai multe cercuri de interes.

Cloud computing este noua generație a tehnologiilor informației. O platformă extrem de practică de stocare virtuală și de acces rapid la hardware-ul și software-ul de pe Internet. „Norul” este doar o metaforă a Internetului. Un server - depozit a internetului, nor pufos Cumulonimbus alb, care acceptă conexiuni și informații care plutesc. Stocarea datelor se efectuează de la rețele diferite – fie domiciliu, fie birou. Elasticitatea serviciilor plutitoare ajută la evitarea încărcării de vîrf a server-ului și păstrarea resurselor informaționale la providerii internetului. De Cloud computing beneficiază astăzi aproximativ 15% din utilizatorii internetului.

Americanii egalează biblioteconomia cu ocrotirea sănătății, considerînd că sănătatea spirituală este la fel de importantă ca și sănătatea fizică a oamenilor. **Djess H. SHIRA, bibliolog din SUA menționa “că însemnătatea sau semnificația Bibliotecii este direct proporțională activității intelectuale din spațiile ei”.** Creșterea prestigiului Bibliotecii depinde de aspirația și ieșirea din formele tradiționale de activitate, încorporarea noilor metode și tehnologii. Mixul lor cu biblioteconomia tradițională este viitorul Bibliotecii.

Nu numai tehnologiile vor hotărî toate problemele. Bibliotecile micșorînd cheltuielile fizice, aruncă povara asupra activității intelectuale a bibliotecarului. Anual se editează 3 mln. de publicații. Un om poate să citească în mediu pe parcursul vieții 3 mii de publicații. Este oare nevoie de explicat funcția principală a bibliotecarului. Atît cît oamenii vor avea nevoie de cunoștințe va fi în vogă și profesia de bibliotecar. (ГИЛЯРЕВСКИЙ, Р. С. Библиотека в облаках. В: Науч. и техн. б-ку. 2014, nr.1, pp. 52-57.)

Codurile de răspuns rapid (QR - cod de bare sub forma unei matrici sau cod bidimensional), care poate fi citit de scanere mobile pentru coduri de bare, de telefoane mobile dotate cu camera sau de smartphone-uri. Codul consta în module negre aranjate într-un patrat pe fond alb. Informația codată poate fi un simplu text, o adresă de internet sau orice alte date. Creat de compania Denso-Wave (Japonia) în anul 1994, codul QR este unul din cele mai populare coduri de bare bidimensionale. QR reprezinta initialele de la cuvântul QuickResponse=RaspunsRapid. Pentru crearea codurilor QR accesați pagina www.biggu.com/qr. Aplicația este creată pentru iPhone, iPad și iPod Touch. Bibliotecile trebuie să comercializeze serviciile lor. Codurile de răspuns rapid este cel mai bun instrument pentru asta. Un cod QR este un cod de bare „2D” care pot fi citite de către cititoare, pot fi descărcate de telefoane inteligente, cu capacități de aparat de fotografiat – scanare. QR este un instrument bun în cazul în care biblioteca promovează servicii de: căutare, întrebă bibliotecarul, program, locații, tutoriale video, mass-media social. Utilizatorul va lua o imagine a codului și atunci poate avea acces la orice serviciu de bibliotecă dorit.

Vine. Viță de vie - o aplicație mobilă care permite crearea unui clip video (durata de 6 secunde). Este o aplicație gratuită și cea mai descărcată din App Store iOS. Se folosește în Bibliotecă pentru răspîndirea unor informații fulger.

Dropbox. Este cel mai simplu mod în care poți descarca poze și fișiere de pe iPhone. Se instalează această aplicație care creează un folder pe IP și unul pe iPhone care vor fi mereu în sincron. Trebuie doar plasat un document în folderul de pe calculator pentru ca acesta să apară și pe telefon.

Echipa Unified Social SUA a examinat de ce companiile îndreaptă publicitatea socială spre telefonii mobile.

40 % din informațiile din YouTube vin de la suporturi mobile.

- Tabletele vor eclipsa computerele personale până în 2015.
- Utilizarea Pinterest mobil a crescut cu 60%.
- 79 % din utilizatorii de telefoane mobile folosesc Twitter-ul zilnic.
- În multe țări, utilizatorii de rețele sociale utilizează dispozitive mobile ca punct de acces principal.
- Vizualizări informații de pe LinkedIn telefonie mobilă a crescut la 250% în 2013.
- Utilizatorii de telefoane mobile au partajat conținut mai des decât utilizatorii de desktop Utilizatorii de telefoane mobile Twitter sînt cu 66% mai mulți.
- Utilizatorii Facebook mobile au crescut cu 39%.

Pentru 3.0 mobil este necesar:

- să ne asigurăm că mesajele sînt relevante pentru utilizatorii de pe mobil
- utilizatorii țintă trebuie să fie conectați prin WiFi
- înainte de a posta să ne asigurăm că conținutul arată bine în feed-uri de telefonie mobilă
- să maximizăm aria de partajare a conținutului, ușor partajabil de pe dispozitive mobile
- dacă postăm un link, să ne asigurăm că este de la o pagină prietenoasă, fără viruși.

Concluzia ar fi că nici nu putem renunța de tot la aceste rețele de socializare dar nici nu putem permite ca acestea să ne domine:

- ✓ totul trebuie făcut cu măsură, este important să te menții în pas cu noutățile, să răsfoiești albumele virtuale,
- ✓ atîta timp cît virtualul și mobilul are un impact asupra personalității, înseamnă că reușești cu brio gestionarea situației,
- ✓ bibliotecarii trebuie să utilizeze tehnologii noi și avansate cu scopul de a ajunge mai rapid la utilizatorii secolului XXI,
- ✓ utilizatorii bibliotecii caută modalități mai eficiente de a obține informații și biblioteca trebuie să se schimbe rapid,
- ✓ Biblioteca 3.0 este centrată pe utilizator și este o completare virtuală a bibliotecii cu spații fizice,
- ✓ Biblioteca viitorului va acționa ca high-tech-ul Bibliotecii contemporane,
- ✓ Biblioteca are posibilitatea de a fi cu utilizatorul oriunde și oricînd - Bibliotecă de buzunar,
- ✓ Bibliotecile mobile sînt noua generație de biblioteci.

Bibliografie:

1. <http://www.infoeuropa.md/educatie/raportul-privind-imbunatatirea-calitatii-predarii-si-a-invatarii-in-universitati/>
2. http://library.spbstu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=532:2014-06-24-17-53-40&catid=47:2010-11-01-09-37-42&Itemid=91
3. <http://www.helsinki.ru/helsinki-centre/blog/biblioteka>
4. <http://www.bcuculuj.ro/bibliorev/arhiva/nr16/biblio1.html>
5. <http://theoryandpractice.ru/posts/7870-biblio10>
6. http://www.biometrica.tomsk.ru/el_univ.htm
7. <http://bibliopolis.hasdeu.md/?bpa=2219>
8. <http://te-st.ru/2013/07/26/the-future-for-librarians/>
9. <http://designzoom.ru/2012/10/08/biblioteka-v-dalyan-kitay/>