

ISSN 1857-0119

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău**

Revista de Științe Socioumane

Nr. 3 (40), 2018

Chișinău, 2018



Dragi cititori,

Aveți în față numărul 3 (40) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție:

Redactor-șef: Nicolae Chicuș, profesor universitar, doctor, rectorul UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Igor Racu, doctor habilitat, profesor universitar, prorector pentru știință, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, șefa Catedrei de limbă română și filologie clasică, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahțișchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie, Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Gabriela Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, conferențiar universitar, doctor, UPS „ Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România



Recomandări pentru autori

Revista de Științe Socioumane, fondată de UPS „Ion Creangă”, este un mijloc de informare și formare în domeniul științelor socioumane.

În vederea unei colaborări fructuoase și pentru a facilita munca redactorilor și editarea revistei în condiții bune, autorii sunt rugați să respecte anumite cerințe față de calitatea materialelor înaintate pentru publicare.

Textul lucrărilor va fi prezentat în formă dublă: una ca variantă tehnoredactată pe JetFlash în format A 4, cu font 12, Times New Roman, spațiu 1,5, și una ca variantă imprimată.

Articolele prezentate trebuie să conțină (în conformitate cu cerințele CNAA):

- ✓ numele și prenumele autorului, date despre autor;
- ✓ titlul lucrării (centrat, Bold, 12) în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ textul lucrării;
- ✓ rezumat și cuvinte-cheie în limba română și în una din limbile de circulație internațională (engleză, franceză, germană etc.);
- ✓ bibliografie (în conformitate cu cerințele actuale – vezi documentele CNAA).

Considerăm că Revista de Științe Socioumane le este utilă tuturor celor ce activează în domeniul științelor socioumane, profesorilor, studenților, masteranzilor. Revista se adresează și publicului larg interesat de problematica domeniului.

În speranța unei colaborări cât mai eficiente, așteptăm contribuția Dumneavoastră în formă de studii, cercetări aplicate, cronici științifice, recenzii etc.

Cu respect, colegiul de redacție

CUPRINS

Valentina Ursu VALENTINA SAMOILENCO – pasionat promotor al obiceiurilor și tradițiilor populare românești(la aniversarea de 60 de ani)	3
Vasile Pavel Imaginile primare în procesul creării cuvintelor:repere motivațional-cognitive	8
Maria Pleșca Relația dintre inteligența emoțională și stilul de comunicare la adolescenți	13
Adriana Ciobanu, Tatiana Beșchieru Influența deficitului auditiv asupra dezvoltării personalității.....	18
Lucia Șchiopu Metacognition and decision making.....	25
Güner Akmolla Surghiunul poporului meu.....	29
Anastasia Dumitru O monumentală istorie a literaturii tătare crimeene.....	36
Larisa Cuznețov, Mariana Vacarciuc Strategii de consiliere a familiei: depășirea dificultăților și a conflictelor interioare prin valorificarea muzicii	41
Tatiana Veverița Utilizarea tehnicii Web Quest pentru dezvoltarea abilităților de comunicare la studenții filologi.....	46
Юлиана Бабина Творческие поиски Ирины Бурлаки в области художественного текстиля и дизайна.....	59
Luminița Braicov Implementarea Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație în clasele cu profil muzical-coral	73
Uliana Culea Abordări conceptuale și didactice ale fenomenului mass-media în sistemul educațional modern.....	79
Uliana Culea Importanța pragmaticii pentru producerea limbajului în contexte sociale	85
Valentina Ciobanu Topica părților de propoziție în textele de limbă română veche	91
Valentina Ciobanu Modalitati de exprimare a complementului direct în limbile româna și germană	94

**VALENTINA SAMOILENCO –
pasionat promotor al obiceiurilor și
tradițiilor populare românești**

(la aniversarea de 60 de ani)



O pagină memorabilă în istoria învățământului din Republica Moldova și în cercetarea patrimoniului etnografic îl ocupă Valentina Samoilenco – profesoară, etnograf, cercetător științific, metodist al practicilor de specialitate și îndrumător al tezelor studentești, conducător al ansamblului etnofolcloric, voluntar al asociațiilor obștești. La 9 septembrie 2018 distinsa doamnă împlinește frumoasa vârstă de 60 de ani.

Dna Valentina Samoilenco s-a născut la 9 septembrie 1958 în orașul Leova, în familia lui Alexandru și a Aculinei Samoilenco, o familie de buni gospodari de prin părțile locului. Studiile medii le face la școala nr. 1 din localitatea de baștină, unde ulterior își începe activitatea profesională. În anul 1981 absolvă Facultatea de Istorie și Pedagogie a Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.



V. Samoilenco împreună cu prof. L. Feider și colegii grupei 51 de la Facultatea de Istorie și Pedagogie la balul de absolvire. 1981.

Foto din arhiva personală a V. Ursu.

Este angajată în calitate de profesoară de istorie la școala profesional-tehnică din orașul Leova. Înzestrată cu capacități și aptitudini remarcabile, tână absolventă a hotărât să îmbrățișeze profesia de pedagog. Din primii ani de activitate didactică s-a manifestat ca un profesor energic, insistent, exigent, responsabil, perseverent.

În anul 1985 este promovată prin concurs în funcția de lector la Catedra de pedagogie a Institutului Pedagogic de Stat „Ion Creangă” (șef al catedrei – Vasile Cojocaru). Activează aici timp de doi ani, prezentând cursuri studenților de la Facultatea de Filologie, Facultatea de Educație Fizică și Sport, Facultatea de Arte Plastice etc. Experiența acumulată în comunicarea cu tinerii de la diverse facultăți i-a permis V. Samoilenco să cunoască particularitățile și necesitățile

pregătirii viitorilor pedagogi pentru fiecare specialitate în parte.

Următoare etapă a muncii dnei V. Samoilenco începe în anul 1986, când devine lector la Catedra de teorie și metodică a muncii educative (șef al catedrei – N. Cernomaz). Această catedră a activat în cadrul Facultății de Istorie și Pedagogie a Institutului Pedagogic „Ion Creangă”, dar profesorii de aici predau cursuri studenților de la toate facultățile. La această catedră colaborează cu pedagogi notorii, printre care E. Șveț, A. Pospai, A. Bondarenco, L. Coșciug, L. Rogalencova, L. Bineova, V. Ursu, J. Nastas, G. Guțu etc.

Procesul de trezire a conștiinței naționale și a interesului vădit față de obiceiurile și tradițiile poporului nostru au avut ca urmare crearea Catedrei de etnopedagogie și educație (denumită ulterior Catedra de etnografie și istorie a culturii), la care dna V. Samoilenco este desemnată în calitate de lector. Participă la elaborarea planurilor de învățământ, a programelor analitice, a materialelor didactice la numeroase discipline, pentru pregătirea studenților de la specialitățile *Istorie și etnografie*, *Istorie și istoria culturii*, *Etnologie*, *Istorie și instruire juridică*, *Istorie și educație civică* etc. Dânsei îi aparțin meritele pentru prezentarea cursurilor *Etnologia continentelor*, *Etnologia popoarelor Europei*, *Etnologia*

românilor, *Etnosemiotica*, *Medicina populară*, *Istoria religiilor*, *Religiile mondiale în lumea contemporană* etc.

Interesul pe care l-a manifestat pentru trecutul nostru a făcut-o să-și continue studiile de doctorat la Facultatea de Istorie a Universității „A.I. Cuza” din Iași, preocupându-se de cercetarea problemei *Nobilimea din Basarabia în sec. XIX* (conducător științific – profesor universitar, doctor Gheorghe Platon). După absolvirea studiilor, în pofida faptului că a avut mai multe oportunități de angajare în România, revine la alma mater, la Catedra de etnologie și istoria culturii, unde este aleasă în funcția de lector superior.

Pe tot parcursul perioadelor de activitate, dna Samoilenco este antrenată completamente în procesul de studiere a diverselor aspecte ale culturii materiale și spirituale ale poporului nostru, ale popoarelor conlocuitoare din Republica Moldova, devenind, cu timpul, unul dintre cei mai buni cunoscători ai domeniului din țara noastră. Este participantă la numeroase conferințe, simpozioane, întruniri, mese rotunde, dezbateri în probleme de istorie, etnografie și educație.

Activitatea stăruitoare și fructuoasă izvorăște, fără îndoială, din dorința dnei V. Samoilenco de păstrare și promovare a tradițiilor populare românești. Trebuie menționate, cu acest prilej, calitățile dnei V.

Samoilenco de excelent organizator, care s-au manifestat în numeroase acțiuni culturale și educaționale desfășurate la Facultatea de Istorie și Etnopedagogie, în Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, în întreaga republică și peste hotarele ei. În acest context, remarcăm crearea și dirijarea cu multă iscusință a ansamblului etnofolcloric „Datina”. Începând cu anul 1990, ansamblul condus de Domnia Sa este participant la mai multe festivaluri ale obiceiurilor și tradițiilor populare, desfășurate în țara noastră și în România.



Ansamblul „Datina”, condus de dna V. Samoilenco, la Festivalul obiceiurilor și tradițiilor populare. Chișinău. 1990. Foto din arhiva personală a dnei V. Samoilenco.



„Datina”, împreună cu prietenii din România la Satu Mare. 1991.

Foto din arhiva personală a dnei V. Samoilenco.

Dna Samoilenco a organizat mai multe ediții ale șezătorilor „În seara Sf. Andrei”, „Dragobete”, sărbătorile „Să-trăiți, să-înfloriți”, a participat în desfășurarea concursurilor, conferințelor pentru studenți și cadre didactice, a condus elaborarea a numeroase teze de licență, a dirijat practica de specialitate la programele de studiu *Etnologie și Educație civică*.



Concert de 1 Martie pe Aleea Clasicilor din Chișinău. 1997.

Foto din arhiva personală a dnei V. Samoilenco.



Ansamblul „Datina” prezintă tradițiile românești oaspeților din SUA. Muzeul „Ion Creangă” al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”. 2000.

Foto din arhiva personală a dnei V. Samoilenco.

În colaborare cu colegii de la catedră, participă activ la constituirea și conducerea Clubului „Tânărul etnofolclorist”, iar ulterior a Asociației Naționale a Tinerilor Etnologi, care au organizat tabere de vară, conferințe, mese rotunde atât în Republica Moldova, cât și în România.



La Sărbătoarea străzii *Ion Creangă*. Chișinău. 2001.

Foto din arhiva personală a dnei V. Samoilenco.

În cariera sa didactică, a acumulat experiență în domeniul pedagogic. A fost întotdeauna în pas cu schimbările ce au avut loc în sistemul educațional din Republica Moldova.



Împreună cu colegii și studenții la manifestările în promovarea limbii române și istoriei românilor. Piața Marii Adunări Naționale. Chișinău. 2002.

Foto din arhiva Facultății de Istorie și Geografie.

Din anul 2005, când la Facultatea de Istorie și Etnopedagogie a UPS „Ion Creangă” a fost introdusă specialitatea *Educație civică*, face parte din grupul de lucru care a elaborat planurile de studii pentru acest domeniu. Dna V. Samoilenco este titularul cursurilor universitare *Identitatea și demnitatea umană*, *Educație pentru sănătate*, *Didactica educației civice*, precum și al cursurilor opționale *Strategii și tehnici interactive de predare-învățare-evaluare la orele de educație civică*, *Educație parentală*, pe care le ține în fața studenților ce-și fac studiile la această specialitate.

Este metodist responsabil la stagiul de practică pedagogică a studenților de la toate programele Facultății de Istorie și Geografie, predă la programul de formare continuă și recalificare *Educația civică*, conduce tezele

de recalificare ale profesorilor ce urmează stagiul la *Educația civică*.

Dna V. Samoilenco este cercetător științific în cadrul proiectelor științifice instituționale *Patrimoniul cultural din Republica Moldova – component al civilizației europene, Patrimoniul cultural național și universal în sistemul educațional*, în cadrul cărora a contribuit la organizarea mai multor conferințe științifice, mese rotunde, a prezentat comunicări, a moderat activitatea științifică în ateliere, a publicat studii.

Pe parcursul anilor 2013-2017 a participat la stagii de formare organizate de Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului (CIDDC) și Asociația „Neovita”, în vederea predării *Educației civice* prin prisma respectării drepturilor copiilor și educației pentru sănătate. În anii 2015-2017 a fost mentor pentru profesorii de *Educație civică* din raionul Strășeni. Dna V. Samoilenco sprijină organizarea concursurilor pentru elevi în domeniul drepturilor omului.

Din anul școlar 2017-2018 suplinește postul de profesor de *educație civică* (ciclul gimnazial) la Instituția Publică Liceul Teoretic „Alexandru Ioan Cuza” din municipiul Chișinău.

Este o fire comunicativă, hotărâtă, cu putere de concentrare, dinamică, sociabilă. Se

bucură de o autoritatea binemeritată în rândul colegilor.

Cu prilejul împlinirii frumoasei vârste de 60 de ani, colectivul Catedrei de geografie și patrimoniu cultural îi aduce doamnei Valentina Samoilenco cele mai sincere felicitări și urări de noi realizări în identificarea, păstrarea și punerea în valoare a bogatei moșteniri culturale a poporului nostru și în formarea noilor generații de pedagogi și elevi!

La mulți ani, distinsă Doamnă!!!

Valentina Ursu,
doctor în istorie, conferențiar
universitar,

șefa Catedrei de geografie și
patrimoniu cultural,

Facultatea de Istorie și Geografie,

Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău

Imaginile primare în procesul creării
cuvintelor: repere motivațional-cognitive¹

Primary images in the word creation
process: motivational-cognitive
landmarks

Vasile Pavel, doctor habilitat, profesor
universitar,
Institutul de Filologie al MECC,
Chișinău

Rezumat

În acest articol autorul ia în discuție unitatea limbii române în raport cu varietățile ei diatopice, diastratice și diafazice, nominația și rolul motivării în acest proces.

Ca proces de desemnare a lucrurilor, mecanismul nominației este unul și același pentru toate idiomurile, dar preferințele și posibilitățile de realizare a procesului nominației, raportul numeric al tipurilor de denumiri, manifestarea legităților generale și particulare ale nominației depind de structura limbii.

¹La baza acestui articol se află comunicarea prezentată la Simpozionul Internațional de Lingvistică, ediția a VIII-a, organizat de Institutul de Lingvistică al Academiei Române „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, București, în perioada 18-19 mai 2018.

Cuvinte-cheie: nominație, motivație, formă internă, varietate diatopică, diastratică și diafazică a limbii.

Abstract

In the present article the author investigates the unity of the Romanian language in relation to its diatopic, diastratic and diaphasic varieties, the nomination and the role of motivation in this process.

As a process of designating things, the nomination mechanism is the same for all idioms, but the preferences and possibilities of achieving the nomination process, the numerical rapport of the types of denominations, the manifestation of the general and particular laws of the nomination depend on the structure of the language.

Keywords: nomination, motivation, inner form, diatopic, diastratic and diaphasic varieties of the language.

Limba este creația cea mai semnificativă a fiecărui popor. Cuvintele sunt comori de imaginație și de gândire.

Creativitatea este un principiu comun al activităților culturale libere ale vorbitorului. Prin creativitate limba se diferențiază. Dar limbajul este și pentru alții – un principiu numit *alteritate*. Datorită alterității, relatează Profesorul Eugeniu Coșeriu, limbajul se prezintă sub formă de limbi și tradiții comune pentru orice comunitate care se dezvoltă în istorie. Creativitatea generează varietăți, iar alteritatea – omogenități [2, pp. 11-12].

Varietățile diatopice, diastratice și diafazice nu afectează unitatea limbii române.

În cele ce urmează, observațiile sunt orientate spre studiul imaginilor primare în procesul creării cuvintelor și spre evidențierea varietății și similitudinii *motivației* în actul desemnării obiectelor, al *nominației* < fr. *nomination* „action de nommer, d’être nommé”, împrumut din lat. *nominatio* [3, p. 1597], care este obiectul de investigare al onomasiologiei. Motivația constituie o primă etapă în procesul complex al *nominației*: al identificării, reflectării și desemnării obiectelor. Motivația se află în raport reciproc cu *nominația*.

În ultimul deceniu, onomasiologia se axează pe studiul motivațional-cognitiv și structural al fenomenului *nominației*, îndeosebi cu aplicare la varietatea diatopică, cuprinsă în atlasele lingvistice. În acest sens, graiurile și dialectele furnizează date extrem de prețioase. În viul grai *nominația* este un proces liber, nepremeditat, natural, spontan.

Crearea unui cuvânt este condiționată mai întâi de identificarea obiectului ce necesită a i se da un nume. În timpul căutării numelui pentru noul element al realității, vorbitorul compară prin intermediul asociației de idei noul obiect cu altele vechi (asociația fiind o proprietate a psihicului de a lega între ele mai multe imagini senzoriale, idei; apariția unei reprezentări atrage în

conștiință o altă reprezentare asemănătoare, cunoscută anterior). Astfel, este găsit semnul caracteristic comun – motivul – pentru lucrurile comparate (cf. *áripă* „organ al păsărilor, care servește la zbor”/*aripă* „parte a avionului”). În acest proces, subiectul vorbitor găsește astfel și numele obiectului cunoscut anterior (de pildă, *aripă*), care va servi drept bază onomasiologică pentru desemnarea noului obiect. Aceasta este *poziția-cheie* prin care se poate lămuri formarea noilor denumiri: derivate afixale, derivate semantice, sintagme nominative, cuvinte compuse ș.a. [4, p. 288].

Inovațiile lexicale sunt memoria imaginilor primare ale lucrurilor comparate. Aristotel explica metafora prin „trecerea asupra unui obiect a unui nume care arată alt obiect”, iar G.W. Leibniz menționa că percepția senzorială ne oferă obiectul, iar rațiunea – numele lui. Numele, precizează filosoful german, este un „semn distinctiv”, un indiciu bătător la ochi, pe care vorbitorul îl face reprezentant al obiectului. Din cele spuse, se desprinde ideea despre două etape în actul *nominativ*: etapa senzorială și etapa logică (noțiunea se formează doar cu ajutorul cuvântului).

În faza inițială a formării cuvintelor, unitățile de *nominație* sunt motivate. Cu timpul, multe elemente lexicale își pierd forma internă (motivul se șterge) și devin netransparente. Motivația cuvintelor relevă

caracterul de sistem al vocabularului, al legăturilor motivațional-derivaționale între cele două unități categoriale: cuvântul motivat (*plugar* „omul care lucrează cu plugul”) și cuvântul motivant (*plug*). Relațiile motivaționale între cuvinte constituie unul din aspectele cele mai însemnate ale organizării în sistem, proprie lexicului și limbii în general.

În forma internă, noțiune explicată în profunzime de către W. von Humboldt, descoperim dezlegarea corectă a actului creator al cuvântului. Specificul varietății și similitudinii motivației semnelor glotice se află în legătură directă cu forma internă, ca manifestare abstractă a imaginilor primare senzoriale, caracteristice reprezentării obiectelor.

Față de conceptul „formarea cuvintelor”, fenomenul nominației este o noțiune mai cuprinzătoare, care se încadrează în conceptul de „derivare nominativă” [7]. Funcția primară a întregului sistem de creare a cuvintelor este cea nominativă.

În principiu, mecanismul nominației, ca proces de desemnare a lucrurilor, este unul și același pentru toate idiomurile, dar preferințele și posibilitățile de realizare a procesului nominației, raportul numeric al tipurilor de denumiri, manifestarea legităților generale și particulare ale nominației depind de structura limbii. În

limbile germanice, compunerea, de exemplu, este un procedeu foarte viabil, în raport cu limbile române.

Unitățile lexicale au originea, de regulă, în planul sintagmatic al limbii. Multe cuvinte reprezintă condensări ale unor structuri sintactice, ca urmare a transferului de la judecată despre obiect la denumirea sa. Semnul cu caracter analitic se transformă într-o sintagmă nominativă, care, prin univerbație, dă naștere unui singur cuvânt. Din acest motiv, unii lingviști propun ca teoria motivației să cuprindă noțiunea de judecată motivantă [8, p. 10]. Mostre de propoziții-judecăți cartografiate, de obicei, nu se atestă. Acestea sunt caracteristice mai mult vorbirii interne. În schimb, pe aceleași hărți lexicale sunt fixate numeroase îmbinări de cuvinte, care reprezintă faze intermediare în procesul de formare a derivatelor (cușcă pentru hulubi > hulubar, hulubarnic, hulubniță, huluboaică) [ALRR. Bas, III, h. 272].

Utilizarea în paralel a semnelor de diversă structură (teară de potcovit > potcovitori, pom de măr > merar, băț de pus oale > olar „prepeleac”) și reflectarea acestora în hărțile lingvistice îi sugerează cercetătorului ideea despre evoluția și modificarea în timp a unităților de nominație, despre peisajul dialectal, care ni se înfățișează ca aspect al diacroniei în

spațiu. Or, *hărțile lingvistice oglindesc coexistența diacroniei în sincronie*.

Lucrările științifice privind fenomenul motivației au deschis noi perspective pentru investigațiile contrastiv-tipologice. Amintim aici despre apariția, în ultimele patru decenii, a *hărților motivaționale* incluse în *Atlasul limbilor Europei (Atlas linguarum Europae, abreviat ALE)* și *Atlasul lingvistic romanic, abreviat ALiR*. Asemenea hărți constituie o inovație în geolingvistică. ALE și ALiR utilizează deopotrivă metode tradiționale (onomasiologia, semasiologia) și inovatoare (hărțile de motivație). Această din urmă metodă „merge dincolo de interesul pentru etimologie și caută cauzele, motivația desemnării anumitor obiecte” [6, p. 328].

Hărțile motivaționale relevă o „tipologie” riguroasă a celor șase familii de limbi vorbite în Europa (indo-europene, altaice, semitice, uralice, caucaziene, la care se adaugă basca), în temeiul constatării unei „mentalități comune” la vorbitorii de idiomuri diferite. Asemenea hărți din ALE și ALiR conțin material factic foarte bogat, care este analizat și comentat pe larg de către autorii hărților, cum ar fi, de pildă, studiul realizat de lingvistul italian Mario Alinei cu privire la denumirile curcubeului, înregistrate în ALE [1, pp. 3-30]. În studiul cu privire la termenii pentru „spic”, autorii Nicolae Saramandu și Manuela Nevaci

constată că în limbile europene, la originea motivației denumirilor pentru obiectul vizat, stau două tipuri de motivație:

- 1) „ascuțit, tăios”, „țepos, spinos” și
- 2) „cap, capăt”, proeminență „vârf” [5, pp. 221-222].

Relevarea varietății și similitudinii motivației în procesul de alegere a motivațiilor este urmărită și în cadrul *grupurilor tematice de cuvinte*, delimitate pe baza comunității funcției denotative a termenilor. Vocabularul cromatic relevă, bunăoară, doar semnul comun (motivul) al obiectelor comparate (*sfecliu, bostăniu, vișiniu, portocaliu, liliachiu* ș.a.). La formarea numelor de profesie este evidențiat procesul muncii (*croitor, vânzător*), vehiculul cu care se lucrează (*căruțaș, plugar*), produsul muncii (*lingurar, olar*). Lexicul micologic indică locul de creștere al ciupercilor (*ciupercă de gunoi*, forma (*urechiusă*), culoarea (*gălbior*), gustul (*iuțan, iuțar, burete iute*).

Imaginile primare, în procesul creării cuvintelor, pot fi dintre cele mai diverse. Rezultă varietatea de unități lexicale. În graiurile românești de la est de Prut, pentru firele care învelesc știuletele porumbului în faza incipientă au fost înregistrate cuvintele *mătase, ciup, bărbie, peteală, mustăți, plete, chică, găță, cosiță, păr, mătreață* [ALM II/2, h. 911]. În aceleași graiuri, pentru discul florii-soarelui, în care sunt împlântate

semințele, au fost atestați numeroși termeni (baze onomasiologice): *tablă* (cu accentuare modificată, după *tablá* „tavă de servit”), *pălărie*, *căciulă*, *cușmă*, *șleapcă*, *caschetă*, *căpățână*, *pită*, *turtă*, *plăcintă*, *sită* ș.a., toate aceste lexeme fiind urmate de determinanți (caracteristici onomasiologice): *pălărie de răsărită*, *turtă de soreancă* etc., care precizează sensul termenilor indicați mai sus [ALM, II/2, h. 921].

Constatăm astfel o vădită *varietate* de lexeme la nivelul *motivului*, al semnului motivant concret, dar *similitudine* (identitate) la nivelul tipului de semn motivat, al *motivemului*, exprimat, de exemplu, pentru denotatul-parte componentă a florii-soarelui prin formula-tip „obiect rotund și plat”, plus numele plantei în general.

În loc de concluzie, menționăm că motivemul aparține nivelului emic (al abstracției) și corespunde unei clase de nume motivante omogene.

Referințe bibliografice

ALM II/2. V. Melnic, V. Pavel. *Atlasul lingvistic moldovenesc*, vol. II, partea 2. Lexicul: Corpul omenesc. Familia; Agricultura. Chișinău: Editura „Cartea Moldovenească”, 1973.

ALRR. Bas., III. V. Pavel, V. Sclifos, C. Strugăreanu. *Atlasul lingvistic român pe*

regiuni. Basarabia, nordul Bucovinei, Transnistria. Chișinău: „Tipografia Centrală”, 2002.

1. Alinei, Mario. *Magico-Religious Motivations in European Dialects: a Contribution to Archeolinguistics*. În: *Dialectologia et Geolinguistica*, 1977, nr. 5, pp. 3-30.
2. Coșeriu, E. *Unitatea limbii române: planuri și criterii*. În: *Limba română și varietățile ei locale*. București: Editura Academiei Române, pp. 11-19.
3. *Dictionnaire général de la langue française*, II, Delagrave, 1964.
4. Pavel, V. *Reprezentări metaforice în procesul de creare a denumirilor*. În: *Lucrările Celui de-al XV-lea Simpozion Internațional de Dialectologie* (Cluj-Napoca, 13-14 septembrie 2012). Argonaut. Scriptor, 2014, pp. 286-393.
5. Saramandu, N., Nevaci, M. *Hărți lingvistice motivaționale*. În: „Fonetică și Dialectologie”, 2005-2007, nr. XXIV-XXVI, pp. 221-228.
6. Viereck, Wolfgang. *Atlasul limbilor Europei (Atlas Linguarum Europae)*. În: „Fonetică și Dialectologie”, 2003-2004, nr. XXII-XXIII, pp. 327-332.
7. Nikitevici, V.M. *Osnovy nominativnoi derivatsii*. Minsk, 1984.
8. Kubrjakova, E.S. *Teoriya motivatsii i slovoobrazovanii*. Moskva, 2010.

Relația dintre inteligența emoțională și stilul de comunicare la adolescenți

The relationship between emotional intelligence and communication style

Maria Pleșca,

**doctor în psihologie, conferențiar
universitar,**

Catedra de psihologie,

**Facultatea de Psihologie și
Psihopedagogie Specială,**

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Adolescența este o perioadă de vârstă complicată, cu numeroase transformări la nivel fizic, psihic și social, ceea ce duce la schimbări în comportamentul copilului, emoțiile fiind identificate și gestionate cu dificultate. Rezultatele obținute demonstrează că cei mai mulți dintre adolescenții investigați cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale dovedesc un nivel peste medie al comunicativității și un stil agresiv de comunicare. Majoritatea adolescenților ce au un nivel mediu sau înalt al inteligenței emoționale manifestă un nivel mediu al comunicativității și un comportament asertiv în comunicare. Adolescenții cu un nivel ridicat al inteligenței emoționale vor fi mai asertivi în comunicare, în timp ce semenii lor cu un nivel scăzut vor adopta un stil non-asertiv sau agresiv.

Cuvinte-cheie: inteligență emoțională, stil de comunicare, stil agresiv, stil asertiv, stil manipulator, stil non-asertiv.

Abstract

Adolescence is a complicated age with many physical, psychological and social transformations, which leads to changes in the child's behavior, emotions being identified and managed in difficulty. The results obtained show

that most of the adolescents investigated with a low level of emotional intelligence prove an above average level of communicativeness and an aggressive communication style. Most adolescents with a medium or high level of emotional intelligence have a medium level of communicativeness and assertive behavior in communication. Adolescents with a gentle level of emotional intelligence will be more assertive in communication, while those with low levels of tongue tend to be non-assertive or aggressive.

Keywords: emotional intelligence, style of communication, aggressive style, assertive style, manipulator style, non-assertive style.

Inteligența emoțională, în sens larg, se referă la recunoașterea atât a emoțiilor pozitive, cât și negative nu doar la sine, dar și la cei din jur; este abilitatea de a separa propriile sentimente de sentimentele celorlalți, precum și capacitatea de a simți starea de spirit, intonația, intențiile în comunicarea cu alte persoane, de a simți cuvântul și de a da sens acestor emoții [3, p. 15].

Adolescența este o perioadă de vârstă complicată, cu numeroase transformări la nivel fizic, psihic și social, ceea ce duce la schimbări în comportamentul copilului, emoțiile fiind identificate și gestionate cu dificultate [2, p. 145].

În acest articol, prezentăm informații despre faptul cum adolescenții recunosc emoțiile în sine, cum le recunosc la cei din jur și cum știu să le controleze și să le

comunica. Ne-am propus să studiem impactul inteligenței emoționale asupra abilităților de comunicare și a stilului de comunicare la adolescenți.

Presupunem că: 1. există relații între inteligența emoțională și abilitățile de comunicare la adolescenți – nivelul înalt sau mediu al inteligenței emoționale va determina un nivel optim al abilităților de comunicare și invers, nivelul slab al inteligenței emoționale determină abilități scăzute de comunicare; 2. există relații între nivelul de inteligență emoțională și stilurile de comunicare – nivelul înalt și mediu al inteligenței emoționale va corela cu stilul asertiv de comunicare, iar nivelul scăzut al inteligenței emoționale – cu stilul agresiv.

Pentru a verifica ipoteza de cercetare, am utilizat Testul „Inteligența Emoțională” după N. Hall; Testul de Inteligență Emoțională de D. Goleman (adaptat de M. Roco); Chestionarul SC (Analiza Stilului de Comunicare), elaborat de S. Marcus; Chestionarul de diagnosticare a nivelului general de comunicativitate, elaborat de V. F. Reahovschii.

În continuare, prezentăm grafic datele adolescenților, obținute la nivelul de comunicare, și nivelul de inteligență emoțională.

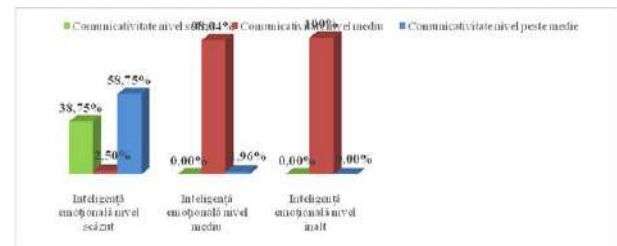


Fig. 1. Distribuția rezultatelor privind nivelurile de comunicativitate și nivelul inteligenței emoționale

Analizând datele prezentate în figura de mai sus, identificăm 38,75% de adolescenți ce posedă un nivel scăzut al inteligenței emoționale ca având un nivel scăzut al comunicativității, adică aceștia sunt necomunicabili. Cei mai puțini adolescenți cu nivelul scăzut al inteligenței emoționale, 2,50%, au un nivel mediu al comunicativității, din care reiese că aceștia au o comunicare eficientă, optimă și care provoacă interes interlocutorului; cea mai mare pondere, 58,75%, fiind identificată la nivelul peste medie al comunicativității, care îi caracterizează ca având elemente de agresivitate, prezintă faptul că ei comunică în exces și despre subiecte necunoscute, deranjează interlocutorul. La nivelul mediu al inteligenței emoționale, stabilim următorul tablou procentual: cu nivel scăzut al comunicativității nu a fost identificat nici un subiect, cei mai mulți dintre ei au un nivel mediu al comunicativității, în timp ce doar 1,96% din subiecți au un nivel peste medie. La adolescenții cu nivelul înalt al inteligenței emoționale a fost identificat

numai nivelul mediu al comunicativității, cu ponderea de 100%, pe când la celelalte niveluri, comunicativitate scăzută și comunicativitate peste medie, nu a fost identificat nici un subiect cu inteligență de nivel înalt.

Tabelul 1. Reprezentarea rezultatelor relației de corelație dintre inteligența emoțională și nivelul de comunicativitate

Variabile	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
Inteligența emoțională (D. Goleman)/Punctajul nivelului comunicativității	0,173	0,05
Inteligența emoțională (N. Hall)/Punctajul nivelului comunicativității	0,211	0,05

Rezultatele obținute de adolescenți la inteligența emoțională și punctajul obținut de ei la nivelul comunicativitate prezintă o ușoară corelație. Astfel, inteligența emoțională (D. Goleman) corelează direct proporțional cu nivelul de comunicativitate ($r=0,173$, $p=0,05$), aceeași relație, direct proporțională, o identificăm și la inteligența emoțională (N. Hall), cu nivelul de

comunicativitate la $r=0,211$, unde $p=0,05$, ceea ce semnifică faptul că un nivel înalt al inteligenței emoționale presupune o creștere ușoară a punctajului privind nivelul de comunicativitate.

Pentru o mai solidă argumentare a ipotezei de lucru, care presupune că inteligența emoțională corelează cu nivelul comunicativității la adolescenți, am aplicat metoda statistică Chi-Square, care relevă existența unei corelații independente între nivelurile inteligenței emoționale și nivelurile comunicativității, cu pragul $p=0,01$. Acest fapt confirmă ipoteza presupusă și că un nivel înalt sau mediu al inteligenței emoționale determină un nivel optim al abilităților de comunicare, în timp ce un nivel scăzut al inteligenței emoționale generează un nivel scăzut sau excesiv al comunicării.

Pentru o mai bună vizualizare a relației dintre nivelul inteligenței emoționale și abilitățile de comunicare, ne-am propus să prezentăm grafic repartitia stilurilor de comunicare conform nivelului de inteligență emoțională.

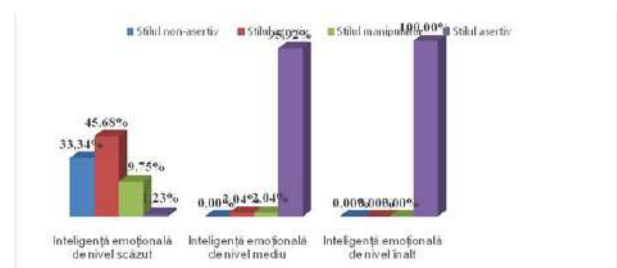


Fig. 2. Distribuția datelor pentru
stilul de comunicare în funcție de nivelul
inteligenței emoționale

În conformitate cu datele prezentate, constatăm că 33,34% din adolescenții cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale au un stil non-asertiv în comunicare, aceștia sunt pasivi și pun în prim-plan interesele și nevoile interlocutorului, 45,68% au un comportament agresiv în comunicare, 19,75% din adolescenți au un nivel scăzut al inteligenței emoționale, manifestând stilul manipulator, în timp ce doar 1,23% din subiecții din grupul selectat au un stil asertiv.

Putem afirma că nici un adolescent cu nivelul mediu al inteligenței emoționale nu are un stil non-asertiv în comunicare, în timp ce tot atâția subiecți, 2,04%, au prezentat stilul asertiv și manipulator de comunicare.

Cei mai mulți adolescenți cu nivelul mediu al inteligenței emoționale manifestă un stil asertiv în comunicarea cu ceilalți.

Adolescenții cu nivelul înalt al inteligenței emoționale au un stil de comunicare asertiv, în timp ce la celelalte stiluri nu a fost identificat nici un subiect.

Tabelul 2. Indicii de corelație dintre
inteligența emoțională (D. Goleman) și stilul
de comunicare

Variabile	Coeficient ul de	Pragul de semnificați
Inteligența emoțională/Stil	-0,402	0,01
Inteligența emoțională/Stil	-0,557	0,01
Inteligența emoțională/Stil	0,341	0,01
Inteligența emoțională/Stil	0,859	0,01

Între inteligența emoțională și stilul non-asertiv de comunicare există o relație invers proporțională ($r=-0,402$, $p=0,01$); astfel, cu cât adolescentul este mai inteligent emoțional, cu atât mai multă pasivitate manifestă în comunicare; o situație similară identificăm și între inteligența emoțională și stilul agresiv ($r=-0,557$, $p=0,01$). Situația se schimbă la celelalte variabile, unde între inteligența emoțională și stilul manipulator există o relație semnificativă direct proporțională ($r=0,341$, $p=0,01$), ceea ce presupune că creșterea nivelului inteligenței emoționale corelează cu comportamentul manipulator în comunicare. Între variabilele inteligență emoțională și stilul asertiv de comunicare a fost identificată o puternică legătură direct proporțională; astfel, cu cât adolescentul este mai inteligent emoțional, cu atât mai multă asertivitate manifestă în comunicare.

Tabelul 3. Relația dintre inteligența
emoțională (N. Hall)
și stilul de comunicare

Variabile	Coefficient ul de corelație (r)	Pragul de semnificați e (p)
Inteligența	-0,367	0,01
Inteligența	-0,561	0,01
Inteligența	0,397	0,01
Inteligența	0,871	0,01

Analizând datele prezentate, putem afirma că între inteligența emoțională și stilurile de comunicare există fie o corelație semnificativă, fie invers proporțională: inteligența emoțională corelează invers proporțional cu stilul non-assertiv ($r=-0,367$, $p=0,01$) și cu stilul agresiv ($r=-0,561$, $p=0,01$). O legătură direct proporțională a fost determinată între variabilele inteligența emoțională și stilul manipulator ($r=0,397$, $p=0,01$), inteligența emoțională și stilul assertiv de comunicare ($r=0,871$, $p=0,01$). Rezultatele Testului Chi-Pătrat a demonstra existența unei relații dependente între nivelul inteligenței emoționale și stilul de comunicare la adolescenți, la pragul $p=0,01$.

În conformitate cu informațiile prezentate, putem concluziona că ipotezele au fost confirmate. Astfel, între inteligența emoțională și abilitățile de comunicare există o corelație direct proporțională, adolescenții identificați cu un nivel de inteligență scăzut manifestă o comunicare deficitară, scăzută sau peste medie. Adolescenții cu un nivel mediu sau înalt al inteligenței emoționale au dovedit un nivel

mediu de comunicare, acesta fiind unul eficient și optim. Totodată, a fost constatată și existența unei corelații între inteligența emoțională și stilurile de comunicare, ceea ce a confirmat ipoteza inițial stabilită. Prin urmare, cu cât subiecții sunt mai inteligenți, cu atât sunt mai assertivi. Am dovedit o legătură invers proporțională între inteligența emoțională și stilurile non-assertiv și agresiv, fapt ce denotă că subiecții ce au înregistrat un nivel mai înalt al inteligenței emoționale manifestă mai puțină pasivitate și agresivitate în comunicare.

Rezultatele obținute demonstrează că cei mai mulți dintre adolescenții investigați, cu un nivel scăzut al inteligenței emoționale, dovedesc un nivel peste medie al comunicativității și un stil agresiv de comunicare. Majoritatea adolescenților ce au un nivel mediu sau înalt al inteligenței emoționale manifestă un nivel mediu al comunicativității și un comportament assertiv în comunicare. Conform datelor statistice, am stabilit existența unei corelații invers proporționale între inteligența emoțională și stilurile de comunicare non-assertiv și agresiv, însă între inteligența emoțională și stilul assertiv de comunicare există o puternică relație, direct proporțională. Astfel, rezultă că adolescenții cu un nivel ridicat al inteligenței emoționale vor fi mai assertivi în comunicare, pe când cei cu un

nivel scăzut vor adopta un stil non-assertiv sau agresiv.

Referințe bibliografice

1. Anghel, P., *Stiluri și metode de comunicare*, București, Aramis, 2003.
2. Bar-On, R., Cork, A., Saarni, C., *Manual de inteligență emoțională: teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă*, București, Curtea Veche, 2011.
3. Gilles, A., *Dezvoltați-vă inteligența emoțională*, București, Teora, 2007.
4. Goleman, D., *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, București, Curtea Veche, 2008.
5. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Iași, Polirom, 2003.
6. Sartre, J., *Psihologia emoțiilor*, București, Univers Enciclopedic, 2010.

Influența deficitului auditiv asupra dezvoltării personalității

Influence of hearing loss on personality development

**Adriana Ciobanu, doctor în psihologie,
conferențiar universitar,
Catedra de psihopedagogie specială,
Facultatea de Psihologie și
Psihopedagogie Specială,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**Tatiana Beschieru, lector universitar,
Catedra de psihopedagogie specială,
Facultatea de Psihologie și
Psihopedagogie Specială,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

Articolul prezintă o abordare teoretico-științifică a unei probleme de importanță majoră și extrem de actuală, cu referință la dezvoltarea personalității în condițiile deficitului auditiv. În articol se tratează modalitatea de abordare a conceptului de „personalitate” în viziunea diferitor autori. Sunt analizate studiile privind specificul dezvoltării personalității la copiii cu dizabilitate auditivă. Este pus accentul pe faptul că personalitatea deficienților de auz poartă amprenta dizabilității existente și că ea se formează într-un mod specific, în primul rând, din cauza dificultăților pe care le întâmpină în comunicare cu persoanele auzitoare.

Cuvinte-cheie: personalitate, deficit auditiv, surditate, dizabilitate.

Abstract

The article presents a theoretical and scientific approach to a major and extremely important issue with reference to the development of the personality in the conditions of auditory deficit. The article deals with how to approach the concept of personality in the view of different authors. Studies on the specificity of personality development in children with hearing disability are analyzed. Emphasis is placed on the fact that the personality of the hearing impaired bears the mark of existing disability and that it is formed in a specific way, primarily because of the difficulties it encounters in communicating with the audience.

Keywords: personality, hearing loss, deafness, disability.

Autorul P. Popescu-Neveanu susține că nu există o idee mai prețuită și mai utilizată în lumea noastră decât cea de personalitate. Ideea privind personalitatea are rădăcini foarte adânci în istoria vieții și culturii omenești. Antropologul american Ralph Linton atrăgea atenția, în cartea sa „Fundamentul cultural al personalității”, apărută în 1945, asupra faptului că personalitatea, ca realitate psihologică, reprezintă o preocupare veche, la fel de veche ca specia umană [Apud 8, p. 172].

Cercetarea dimensiunilor fundamentale ale personalității constituie subiectul numeroaselor studii psihologice. Deși pe parcursul mai multor ani teoreticienii au încercat să ajungă la un acord cu privire la numărul și natura dimensiunilor necesare pentru descrierea personalității, acestea au

rămas, până în prezent, obiectul unei importante polemici. În linii mari, există un consens cu privire la ideea că personalitatea reprezintă un model ierarhic care se constituie din dimensiuni (factori, trăsături) fundamentale și independente. Totodată, acestea pot fi, la rândul lor, subdivizate în entități mai mici, numite *subdiviziuni* sau *fațete*. Pe parcursul mai multor ani, autorii acestor modele au utilizat analiza factorială ca tehnică de regrupare a factorilor constitutivi ai personalității.

A. Dragu consideră că multitudinea teoriilor, orientărilor și conceptelor, în cercetarea personalității, lasă loc pentru un posibil răspuns la întrebarea *Ce este personalitatea?*. Autoarea susține că, optând pentru o psihologie fundamentală a personalității, sunt trecute în revistă o multitudine de lucrări și studii în domeniul personalității, un cuprinzător inventar al modelelor teoretice de personalitate reprezentative: psihanaliza freudiană, întemeietor S.S. Freud, psihologia analitică, susținută de C.G. Jung, teoria morfogenetică a lui G.W. Allport, psihologia umanistă, dezvoltată de C. Rogers și A.H. Maslow, concepția existențialistă, elaborată de Irvin D. Yalom, abordarea holistică, viziunea cognitivă a lui J.G. Kelly, tipologiile factoriale ale lui R.B. Cattell și H.G. Eysenck, behaviorismul lui B.F. Skinner,

teoria învățării a lui O.H. Mower și A. Bandura [5, p. 27].

M.C. Țuțu consideră că personalitatea umană reprezintă unul dintre cele mai complexe fenomene din univers; este o realitate extrem de complexă (deoarece integrează o varietate de componente diferite ca structură, funcționalitate și finalitate – biologice, psihologice, sociale, axiologice, istorice) și dinamică (Deși dispune de trăsături relativ stabile, cunoaște o evoluție în timp, atât în plan filogenetic, cât și în plan ontogenetic.). Ca urmare a acestui fapt, personalitatea nu poate fi cercetată de o singură știință, ci necesită o abordare multidisciplinară [8, p. 9].

Din multitudinea accepțiunilor date noțiunii de „personalitate”, M. Zlate menționează, considerate esențiale și complementare una în raport cu alta, trei definiții: accepțiunea antropologică, accepțiunea psihologică și accepțiunea axiologică [Apud 8, p. 30]. Autorul are în vedere antropologia filosofică, socială și unele variante centrate mai mult pe influența factorilor de mediu, pe utilitatea acestora în formarea omului (pragmatismul și behaviorismul american) [Idem, p. 39].

Așadar, în baza celor expuse mai sus, putem afirma că complexitatea fenomenului „personalitate” întâmpină foarte mari dificultăți în fața încercărilor de

definire a acesteia din perspectiva unei orientări științifice sau a unei discipline.

B.F. Skinner afirmă că personalitatea nu există, iar J.B. Rotter și A. Bandura susțin ideea că este ineficient studiul comportamentului în termenii personalității [Idem, p. 31].

În exprimarea lui H. Thomae, personalitatea reprezintă integrarea unei serii de configurații (forme unitare, ansamblu compact) în desfășurare, iar în viziunea lui E. Olbrich, personalitatea este „un tot care cuprinde integrativ fiecare program singular, cu care omul realizează un acord între cerințele sale și exigențele situaționale (materiale, spirituale), pe măsura posibilităților sale” [Apud 3, p. 29].

M. Palicica, în lucrarea „Prelegeri de psihopedagogie”, susține că în concepția pedagogică a lui C. Narly, personalitatea este definită ca maximum de dezvoltare a originalității, în armonie productivă cu mediul social dat [7, p. 176].

R. Linton consideră că „procesul formării personalității pare să fie în special un proces de integrare a experienței. La rândul ei, această experiență rezultă din interacțiunea individului cu mediul său. Deși, chiar mediile identice, în cazul în care ar exista, vor furniza indivizi diferiți, experiențe diferite și vor duce la formarea unor personalități diferite” [4, p. 164].

G. Allport consideră că „personalitatea

este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice, care determină gândirea și comportamentul său caracteristic” [1, p. 542].

W. Stern este primul autor care încearcă să definească personalitatea prin orientarea către structura internă, afirmând că personalitatea este „o unitate multiformă dinamică”. P. Lecky subliniază rolul factorului cognitiv subiectiv în organizarea personalității: „personalitatea este o schemă unificată a experienței, o organizare de valori care sunt compatibile între ele” [Apud 6, p. 542]. M. Golu consideră că termenul *personalitate*, în pofida faptului că are caracter abstract, a intrat în circuitul comunicării din cele mai vechi timpuri [6, p. 533]. Același autor susține că personalitatea există, se formează și se manifestă în și prin relaționare.

Persoana reprezintă un individ uman concret, ce face parte dintr-un sistem biopsihosocial, iar personalitatea este un produs social, o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării la nivel teoretic științific a modalității de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană. Pe scurt, personalitatea este o însușire sau calitate pe care cineva o poate avea sau nu [4, p. 31]. Personalitatea reprezintă modul de interiorizare-integrare și manifestare în

comportament a statutelor și rolurilor. A. Neculau afirmă că personalitatea este o „construcție” socială. Personalitatea este „dezvoltarea și organizarea internă a disponibilităților și capacităților psihofizice ale individului, în raport cu statutele și rolurile pe care și le asumă el în mediul social dat” [6].

Personalitatea este un „ansamblu de valori”. În formarea personalității, important este nu orice fel de mediu social, ci un mediu impregnat de valori [8, p. 32].

Din perspectiva celor expuse, personalitatea umană apare ca:

1. *entitate bio-psiho-socioculturală*, ca întreg, ca unitate;
2. *purător și executor al funcțiilor epistemice, pragmatice și axiologice*, ca ființă care cunoaște, acționează și valorizează, transformând astfel lumea și pe sine;
3. *produs și producător de împrejurări*, de medii, ambianțe și situații sociale; omul nu doar asimilează, ci și creează, dirijează și modifică împrejurările [Idem, p. 33].

Personalitatea copiilor cu deficit auditiv se formează într-un mod specific, în primul rând, din cauza dificultăților pe care le întâmpină în comunicarea cu persoanele auzitoare. Cu cât mai dezvoltat este limbajul verbal, cu atât este mai dezvoltată personalitatea deficientului auditiv. Aceste

dificultăți sunt reflectate în caracterul surzilor, deoarece caracterul depinde în mod direct de relațiile sociale.

Cercetătorii В.Л. Белинский, А.П. Гозова, Н.Г. Морозова, М.М. Нудельман, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф, Г.Н. Прилепская au studiat specificul personalității copiilor cu deficit auditiv.

Copilul neauzitor se caracterizează prin următoarele imperfecțiuni ale personalității:

- dificultăți de comunicare cu realitatea înconjurătoare;
- încetinirea procesului de prelucrare a informației;
- sărăcia experienței de viață;
- posibilitatea limitată de achiziționare spontană, liberă a experienței sociale.

Există o diferență vizibilă privind comportamentul și personalitatea copiilor neauzitori proveniți din familii cu părinți auzitori și al celor proveniți din familii de surzi. Aceștia din urmă, ajunși la școală, vin cu un bagaj de cunoștințe mult mai mare și mai variat decât ceilalți, folosesc o gamă bogată de gesturi extrem de expresive și dau dovadă mai puțin de inhibiție și de timiditate [2].

Personalitatea copiilor cu deficit auditiv poartă amprenta dizabilității existente, deși și aici vorbim de diferențe comportamentale. Astfel, sunt copii deficienți de auz timizi, neîncrezători, dependenți de anturaj, anxioși, negativiști, cu teama crescută de eșec, lipsiți de inițiativă, fără interese, cu frică de

respingere, așa cum există și deficienți de auz sociabili, degajați, optimiști [11, p. 99].

Copiii cu deficit auditiv întâlnesc dificultăți în procesul de adaptare la mediul înconjurător. Acest lucru se manifestă prin rigiditate, egocentrism, refulare, refugiu, reducerea autocontrolului, impulsivitate, sugestionare. Fetele neauzitoare, comparativ cu băieții, manifestă mai frecvent echilibru emoțional, istețime și conștiinciozitate. Unii savanți afirmă că la acești copii nivelul autoaprecierii este înalt, alții, dimpotrivă, susțin contrariul. Nivelul autoaprecierii depinde de mai mulți factori: timpul și gradul afectării auzului, nivelul dezvoltării intelectuale, relațiile în familie, tipul școlii frecventate [2].

Cercetările demonstrează că copiii cu deficit auditiv au o maturitate socială mult mai slab manifestată decât semenii lor tipici. Surzii din familii cu părinți neauzitori au o maturitate socială mai avansată decât cei care au părinți auzitori. Surzii se identifică mult mai târziu pe sine. М.М. Нудельман (1975) constată că analogic stau lucrurile și cu identificarea părților corpului. Copiii surzi nu pot demonstra părțile corpului ce nu sunt vizibile pentru ei, cu toate că le arată la păpușă [10, pp. 104-106].

Un copil care și-a pierdut auzul în copilărie se găsește într-o situație diferită față de cei cu auz normal. Dificultățile comunicării verbale izolează surzii de

oamenii vorbitori. Acesta este motivul apariției unor dificultăți specifice în educarea trăsăturilor de personalitate ale copilului și explică unicitatea anumitor trăsături de caracter. Toate dificultățile întâlnite de copiii surzi sunt reflectate prin trăsături de caracter [9, p. 394].

Specificul caracterului și intereselor copiilor cu deficit auditiv, în comparație cu cei auzitori, se datorează stăpânirii lente a discursului verbal, care, la rândul său, afectează dezvoltarea gândirii, formarea intereselor de cunoaștere, înțelegerea relațiilor umane.

Una dintre trăsăturile caracterului unei persoane este atitudinea sa față de ceilalți oameni și, în același timp, față de sine. În scopul studierii problemei felului în care copiii conștientizează atitudinea lor față de colegi și de sine însuși, elevii surzi și elevii auzitori au fost rugați să scrie o compunere pe tema „Prietenul meu”. A fost ales acest subiect, deoarece copiii de vârstă școlară sunt determinați să mediteze, să înțeleagă sentimentele, atitudinile, gândurile lor [Idem, p. 396].

În urma studiului realizat, s-a constatat că elevii surzi înțeleg relațiile umane complexe, cum ar fi prietenia și colegialitatea. Elevii surzi, comparativ cu colegii lor auzitori, întâmpină dificultăți în înțelegerea aspectelor esențiale ale prieteniei și, de asemenea, în capacitatea de

autoapreciere. Pentru elevii surzi, sunt caracteristice judecăți primitive și unilaterale despre prietenie. Copiii își justifică declarațiile fără suficientă subtilitate și profunzime. Ei oferă, de regulă, un număr redus de argumente. Autocritica redusă a elevilor surzi determină autoafirmarea lor naivă [Idem, p. 393].

Elevii surzi, mult mai des și mai devreme decât semenii auzitori, caracterizând colegii lor, evidențiază printre calitățile pozitive hărnicia, aceasta fiind una dintre cele mai importante aspecte ale personalității emergente, care demonstrează că atitudinea corectă față de muncă este evidențiată și apreciată de surzi încă la vârsta școlară mică.

Astfel, copiii surzi stăpânesc cu întârziere înțelegerea relațiilor de prietenie, comparativ cu auzitorii. Cele mai multe dificultăți le întâlnesc în autoapreciere. În același timp, la vârsta școlară mare, surzii sunt capabili să se evalueze critic și să compare acțiunile lor cu cele ale colegilor [Idem, p. 402].

În studiile sale, M.M. Нудельман a încercat să descopere motivele atitudinii pozitive și negative ale elevilor surzi față de diferite profesii și, în același timp, să afle în ce măsură elevii surzi înțeleg că pentru anumite profesii au nevoie de o audiție clară [Apud 9, p. 403].

Elevii surzi înțeleg mai profund particularitățile diferitor tipuri de activități de muncă și, în special, acordă o atenție deosebită abilităților și cunoștințelor necesare pentru a lucra cu succes într-un anumit domeniu.

Cu toate acestea, specialiștii consideră că, odată cu asigurarea asistenței psihopedagogice, abaterile în dezvoltarea personalității deficienților de auz pot fi depășite. Această asistență constă în depășirea deprinderii senzoriale și sociale, în dezvoltarea contactelor sociale ale copilului, prin includerea acestuia în activități sociale.

Bibliografie

1. Allport, G., Structura și dezvoltarea personalității. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981, 576 p.
2. Bodorin, C., Surdopsihologia. Chișinău: Valinex, 2006, 156 p.
3. Carcea, M.I., Cunoașterea personalității. Partea I. Suport de curs. Iași, 2000, 80 p.
4. Dafinoiu, I., Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul. Iași: Polirom, 2002, 245 p.
5. Dragu, A., Structura personalității profesorului. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1996, 285 p.
6. Golu, M., Fundamentele psihologiei. Vol. II. București: Ed. Fundația România de Măine, 2000, 584 p.
7. Palicica, M., Prelegeri de psihopedagogie. Timișoara: Ed. Orizonturi Universitare, 2002, 240 p.
8. Țuțu, M. C., Psihologia personalității. Ediția a IV-a. București: Ed. Fundației România de Măine, 2007, 180 p.
9. Психология глухих детей. Под. ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой, Москва: Изд. Педагогика, 1971, 448 с.
10. Синяк, В.А., Нудельман, М.М., Особенности психического развития глухого ребенка. М., 1975, 108 p.
11. Huteau, M., Les conceptions cognitives de la personnalité. Paris, 1985, pp. 89-170.

Metacognition and decision making

Metacogniția și luarea deciziei

**Lucia Șchiopu, doctor în pedagogie, lector
universitar,**

Catedra de filologie engleză,

**Facultatea de Limbi și Literaturi
străine,**

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Abstract

This article focuses on metacognition of reasoning and decision-making process rather than metacognition of learning and remembering. It elucidates the strategy of information gathering, discovery of options strategies, and self-regulation in the field of decision making.

Keywords: Meta-level, cognitive development, experience-based metacognitive judgments, theory based metacognitive judgments, Automatic System 1, System 2.

Rezumat

În acest articol se analizează metacogniția raționamentului și procesul de luare a deciziilor și metacogniția învățării și memoriei. Autoarea elucidează strategia de culegere a informațiilor, descoperirea strategiilor de opțiuni și autoreglementarea în domeniul luării deciziilor.

Cuvinte-cheie: metanivel, dezvoltare cognitivă, judecăți metacognitive bazate pe experiență, judecăți metacognitive bazate pe teorie, sistemul automat 1, sistemul 2.

Students are subjects to various problems to cope for; they are to take

decisions daily but they always have to know how to choose their options. The information-processing mechanism depends on the cognitive development supported by „experiential system” which is preconscious activation of memory, heuristic facilitating formation of knowledge categories, alteration of the conscious strategies into automatic procedures (from declarative to procedural memory); and „analytic system” which is metacognitive functioning: metacognitive abilities, metacognitive dispositions and metacognitive monitoring [3, pp. 40-44].

J. Flavell (1979) considers that cognitive processes develop through interactions of: metacognitive knowledge, metacognitive experiences, goals or tasks, actions or strategies.

According to E. Jacobs, P. Klaczynski people use, firstly, strategy of information gathering, discovery of options strategies which „meet a person’s adaptive multidimensional goal” and then the construct of adaptation [Idem, p. 13]. Here should be also mentioned the construct of self-regulation to the field of decision making.

Self-regulation means: the tendency to use strategies to overcome impediments, being aware of what you know or you don’t know, ability to respond to decision making deficiencies or achievements [Idem, p. 15].

The process of decision making consists of variance in performance of option strategies, information gathering and construct of adaptation strategies embedded in the context of their values, memory capacity, personality traits. Decision making competence consists of: accurate knowledge regarding different events, value of physical, emotional, financial health, accounts of previous experiences [Idem, p. 22]. The research results show that much depends on „the content of decision, the complexity of decision, and the particular aspect of decision-making competence” [Idem, p. 34]. Age differences in decision-making are more emphasized when complexity boosts and expands.

Our metacognitive capabilities are very important while we take decisions, pick the right answer from a wide range of options. Cognitive processes can be explained through a two level scheme: the object level and meta-level. „Meta-level controls the object-level by initiating an action, continuing an action or terminating an action” [7]; the meta-level controls, regulates and monitors the object-level, the object level encodes, rehearses, saves, deletes, pastes the information.

A. Koriati states that there are [Apud 7, p. 287]:

1) Experience-based metacognitive judgments (judgments and decisions based

on our metacognitive feelings, which are not observable).

2) Theory based metacognitive judgments (judgments and decisions based on our metacognitive knowledge: person, task and strategy knowledge [1].

V.A. Thompson states that „reasoning and decision making are accomplished by the joint action of two types of processes”: Automatic System 1 (S1) – „highly contextualized representation of the problem” and slow decontextualized System (S2) explained in Dual-Process Theories (DPT). The functioning of the two systems ensure the assimilation of the relevant information, which can be omitted by system S1 and picked up by the system S2.

D. Kahneman states that system 1 „operates quickly and automatically with no effort”, System 2 „allocates time to effortful mental activities, including complex computations” [4, p. 22].

V.A. Thompson developed an argument that concludes that the information retrieved by S1 and analyzed by S2 is also determined by the second-order judgment which is associated with the execution of S1 and S2 processes and how S2 processes are engaged.

D. Kahneman [Apud 7, pp. 288-289] presents four ways in which decisions or

judgments can be made and take the shape of:

- 1) accepted by System 2 (type 2 deliberate, analytic processes),
- 2) adjusted (many times insufficiently when e.g. primed or anchored),
- 3) corrected (or overcorrected) when the judgment or decision is biased by irrelevant information to the task,
- 4) blocked: after D. Kahneman least possible. The effect of emotions on thoughts and behavior can be blocked.

People have the tendency to take decisions based on their intuitive feedback, use wrong metacognitive monitoring and metacognitive control and get to the imperfect impressions of the objects and phenomena that surround them.

The study of reasoning and decision-making leads to „dual-system theory” that are two different systems referred to as System 1 and System 2. L. Fletcher and P. Carruthers advocate that System 1 processes are associative or heuristic, while System 2 processes are always rational i.e. appeal to rational reflection. System 1 consists of varied schemattas that work simultaneously, giving fast and intuitive feedback answering unconsciously, automatically and being conducted by innately fixed and universal laws. System 2 reasoning is conscious and reflective which works on the information slowly being conducted by individual traits

of the character and micro-cultures people live in. System 2, which is metacognitive and has 3 basic features: responds of intentional control, re-examination of System 1 responses and is guided by normative beliefs [2, p. 1367].

System 2 resources control the System 1 processing by intentionally restructuring or retargeting attention away from the sensory empirical representations produced by System 1. „The ‘control’ component of the meta-reasoning system would then be realized through the normatively guided use of System 2 to displace, modulate or suppress System 1” [2, p. 1367]. So, System 1 is intuitive and System 2 is reflective, meditative.

Some individuals depend on System 1 to elaborate judgments or take decisions, immediately approving the response without any reflection. Other individuals refer to critical thinking, appeal to rational reflection, and are effective in taking the right response. However, it should be regarded „reflective reasoning as, to a large extent, an acquired habit, which has been cultivated more successfully in some individuals than in others” [Idem, p. 1368]. So, it means that some individuals possess „special-purpose machinery for overriding System 1” to reflect deep in the System 2 reasoning.

Reflective reasoning and reflective thinking can be viewed as a skill, which has been formed/trained in some students more than in others. The students have not explored the natural competence in assessing their own Systems 2. L. Fletcher and P. Carruthers call System 1 „black box” unknown mystery, the only thing people can explain are sensory inputs and intuitive outputs meanwhile System 2 is a conscious and available for the person.

D. Kahneman exemplifies some automatic activities [4, p. 23]:

- detect 2 objects at a distance
- complete a phrase
- make a „bitter face”
- answer 2*2
- detect sorrow in a voice
- understand simple phrases

Examples of system 2 activities:

- focus on a voice in a noisy room
- fill out a tax form
- park in a narrow space
- compare two laptops for effectiveness
- check a valid argument

System 1 and System 2 are always working: S 1 is providing constant information in the shape of intuitions, impressions, intentions, S 2 shifts them in beliefs and voluntary actions. When S 1 gets in trouble S 2 is getting over the problem and says the last word.

T. Strle concludes „we should consider the entanglement and co-determination of metacognitive experiences, beliefs, theories, post-decisional evaluations and the context in which we make decisions” [7, p. 293].

Bibliography

1. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In: American Psychologist, vol. 34, nr. 10, 1979, pp. 906-911.
2. Fletcher, L., Carruthers, P. Metacognition and reasoning. In: Philosophical transactions of the royal society of London Series B, Biological sciences, 367, 2012, pp. 1366-1378 doi: 10.1098/rstb.2011.0413.
3. Jacobs, E., Klaczynski, P. The Development of Judgment and Decision Making in Children and Adolescents. Lawrence Erlbaum Associates: The Pennsylvania State University, 2005. 364 p.
4. Kahneman, D. Thinking, fast and slow. New York, Farrar, Straus and Giroux. 2011. 533 p.
5. Koriati, A. Metacognition research: An interim report. In: T.J. Perfect and B. L. Schwartz (Eds), Applied Metacognition. Cambridge University Press, 2002.

6. Nelson, T.O., Narens, L.: Metamemory: a theoretical framework and new findings. In Bower, G.H., ed.: The Psychology of Learning and Motivation, vol. 26. Academic Press, New York, 1990, pp. 125-173.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5),
7. Strle, T. Metacognition and decision making: between first and third person perspective. In: Interdisciplinary Description of Complex Systems, vol. 10, nr. 3, 2012, pp. 284-297.
8. Thompson, V.A. Dual-process theories: A metacognitive perspective. In: Evans, J. and Frankish, K., eds.: In Two Minds: Dual Processes and Beyond. Oxford University Press, Oxford, 2009, pp. 171-195,
<http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230167.003.0008>

Surghiunul poporului meu

My people's surge

Güner Akmolla,

membră a

Uniunii Scriitorilor Tătari din Cimeea,

**membră a Uniunii Scriitorilor din
România, filiala Dobrogea**



Rezumat

În articolul *Surghiunul poporului meu*, Scriitoarea Güner Akmolla povestește despre drama tătarilor din Crimeea, trecuți prin surghiunul stalinist din 18 mai 1944. Statistici, eseuri, articole, poeme, filme, având sprijinul omenirii, încearcă să mențină vie amintirea despre neamului tătarilor crimeeni, să ceară pedepsirea celor vinovați, să atribuie drepturi urmașilor celor deportați pe nedrept.

Cuvinte-cheie: deportarea tătarilor din Crimeea, surghiun ilegal, statistici, eseuri, articole, poeme ca mărturii ale comemorării genocidului.

Abstract

The writer Güner Akmolla, in the article *Survival of my people*, tells the story of the Tartars in the Krimya, passed through the Stalinist siege of May 18, 1944. Statistics, essays, articles, poems and films attempt to keep the attention of the Krimyan Tatar people, with the support of mankind, ask for the punishment

of the guilty, assign rights to the offenders of those who are deported unjustly.

Keywords: Survival, tartars in the Krimea, deported unjustly, statistics, essays, articles, poems, written and verbal calls, the day of commemorating genocide.

Există în viață subiecte pe care le porți cu tine 10 ani, 20 de ani, 50 de ani, o viață. Așa este, pentru mine, acest subiect al **procesului patriei mele, Crimeea.**

Despre surghiunul **din 18 Mai 1944** s-a aflat oficial abia după 12 ani, prin Decretul din 28 aprilie 1956 al Prezidiului Sovietului Suprem al URSS, art. 2. Poporul tătar crimeean a fost „iertat” la data de 5 septembrie 1967, dar nu i s-a permis revenirea în Patrie. În anul 1952, *Lumea Liberă* aflase despre surghiunul întregii populații tătare din peninsula prin fuga din URSS a ofițerilor G. Tokaev și Grigori Stepanovici Burluțki. Noi am aflat despre acesta după 1980, prin apelurile scrise și verbale ale marelui fiu al tătarilor din Dobrogea, refugiat din 1940 în Turcia, Mustegep Ulkusal.

Statistici, eseuri, articole, poeme, filme încearcă să mențină atenția neamului, sprijinul omenirii, să ceară pedepsirea celor vinovați, să atribuie drepturi urmașilor celor deportați pe nedrept. Discuții, opinii, visuri... Omenirea liberă are, așa cred, nevoie de un popor și de un teritoriu de sacrificiu, aici, la gurile Dunării, aici, în peninsula Crimeea... Suntem urmașii marilor

hani, nu suntem de acord cu genocidurile din epoca „modernă”. Ziua cea mai lungă! 18 Mai 1944, ziua cea mai neagră a istoriei tătarilor crimeeni!

Mitingul din ziua genocidului

„*Marșul yurus*” trebuia să arate lumii că tătarii n-au murit, n-au uitat, n-au iertat! Din seara zilei de 17 Mai 2004 am aflat că diaspora este slabă. Cineva a răspândit zvonul că vor fi morți, arestări etc. Cine ar fi avut acest interes?

Dimineața zilei de 18 Mai 2004, până la care se scurseseră 60 de ani de la surghiunul stalinist din 1944, se prevestea capricioasă: nori, aer răcoros, vânt mai puternic. De aceea ne-a spus, zâmbind, Eldar că „tații noștri nu lăsau din cap căciulile și nu dădeau jos din spate vesta, oricât de frumoase ar fi fost verile Crimeii...”. Am pornit cu maxi-taxiul la locul de întâlnire de pe calea Marina-Yalta, unde deja se începuse mitingul sub conducerea poetului Șakir Selim și a doamnei membre din Parlamentul Tătar Emine Avamilova. Cei doi organizau cuvântările asigurând spațiu mai mare supraviețuitorilor surghiunului, care, mai multe femei (bărbații supraviețuitori se pot număra cu degetele unei mâini), vorbeau, povesteau și plângeau! Scenele cumplite pe care le retrăiau se revărsau în lacrimile fierbinți ale suferinței reale, în care neputința umană apasă mai greu decât orice.

La propunerea doctoriței Meriyem Ozembaşlı, am acceptat să vorbesc în numele tătarilor dobrogeni și bine am făcut, căci am impresionat adunarea în mod plăcut, mai îndulcind, dacă putem zice așa, amărăciunea acestei zile de doliu național. Menționez că am spus: *Noi suntem nepoții celor care au plecat acum 150 de ani de aici (străbunii mei din partea tatălui erau din Akmesit) nemaiputând îndura opresiunea rusă, dar nu v-am uitat niciodată. Am plâns cu voi la surghiun, însoțindu-vă pe drumul groazei. Am venit să vă aducem salutul celor care n-au putut veni, al celor care au murit fără să vadă Patria, dar jertfindu-se eroic pentru ea. Am venit să vă spunem că nu sunteți singuri, că inima noastră bate alături de mult încercata voastră inimă. Am venit să ne unim brațele, să ne rugăm și să plângem împreună, să sperăm și să nu mai permitem alt genocid*". Au mai vorbit prim-ministrul de atunci al Ucrainei, istoricul rus Vazgrinin. Scrierile sale fiind în favoarea tătarilor crimeeni, și-a atras prin aceasta ura celor aflați la puterea Moscovei și a fost ostracizat. De aceea trăia în Crimeea pe care o iubea ca om, nu ca rus, nici ca tătar, doar ca OM, și era întreținut de soția sa.

Cerul era când întunecat ca inimile celor care acum 60 de ani își părăseau vetrele strămoșești, goniți cu pușca soldatului rus, când se mai lumina, prevestind zilele de azi ale unei democrații

în formare. Apoi a plouat. În mulțime, s-a auzit o voce: Și-atunci a plouat... așa ne povesteau ai noștri! A plouat și atunci!

Altă voce ne-a ajuns la ureche: În fiecare an, de 18 Mai, plouă! (în 2009, 2011, 2013 n-a plouat). Da, plouă în fiecare an de ziua pomenirii genocidului, plouă..., iar atunci, în 1944, a plouat cu furie, cerul aruncându-se peste pământul însângerat. O femeie de aproximativ 70 de ani a trecut spre cei din față, traversând încet rândurile aflate în mersul disciplinei naționale tătare, spunând: „Mama îmi povestea că atunci, la Akmesit, a plouat, a plouat...”. Apoi, cuminte și resemnată, a intrat în rând.

Grupul nostru, întrunit pe malul fluviului istoric **Salgır** (căruia i-am dedicat un poem tot istoric în vizita din 15 aprilie 2010), cuprindea pe puțin 500 de oameni; numai noi, cei din România, depășeam o sută. Veneau purtând pancartele cu însemnele localităților: Yalta, Alușta, iar noi ne ștergeam, zâmbind, lacrimile și gândind: „avem dreptul la miting!” Noi suntem norocoșii; ei, tații și mamele, s-ar bucura mult, văzându-ne uniți, neînfricați, sub fâlfăirea drapelului albastru național, văzându-ne cu pancartele scrise în tătară și în rusă:

Să ni se recunoască drepturile în Patrie! Vrem pământul nostru! Să trăim liberi pe pământul în care liberi au trăit strămoșii noștri! Vrem Patria! Vrem să

nu mai fie genocid! Vrem recunoașterea limbii noastre materne, a limbii tătare crimeene! (n.a. *nici până azi, în 2018, nu au fost recunoscute*).

Am aflat că trecătorii de pe străzi și de prin balcoane sunt tot tătari. Am aflat că toți cei care nu sunt tătari în ziua aceasta nu ies pe străzi... Oamenii de ordine, tătari și ei, nu prea aveau de lucru. Toți erau cuminți, tăcuți, disciplinați, pășeau cu grija de a nu strica ordinea rândului, frumusețea mitingului... Vârsta noastră era între opt și 80 de ani. Mărșăluiam tăcuți, din când în când ștergându-ne ochii..., căci lacrimile nu se pot opri la comandă. Am așteptat înainte de a ne apropia de Piața Lenin (acolo tronează bolșevicul ca la el acasă de 87 de ani!), ca să se scurgă convoiul venit din zona estică a orașului Akmesit, cum spun tătarii; Simferopolul, cum spun ceilalți! Nu m-am putut abține și, la un moment dat, m-am dus la un bărbat blond, care ținea steagul nostru național, și i-am spus:

- Eu sunt venită din România special pentru miting. Te rog să-mi împrumuți pentru câteva minute steagul tău cel scump. Gândindu-mă la mama, la tata, la bunica, la bunicul, la toți cei trecuți în eternitate fără să vadă Patria sub ocupație... Doar acolo, în Dobrogea, este pământul făgăduinței: deci gândindu-mă la ei, cei nefericiți, în comparație cu marea mea fericire de a flutura, deși oficial nu este legiferat, acest

drapel atât de însângerat și atât de eroic, am mers în convoi!

M-a observat Suyum Memet și mi-a făcut câteva poze! În jurul meu erau ai mei, frați mai tineri sau mai vârstnici, cu același zâmbet dureros! Toți cei care se puteau ține pe propriile picioare au venit la miting. Este simbolul păsării Phoenix, este semnul existenței.

Noi, cei din coloane, cei de după pancarte și lozinci, tăceam și tăcerea noastră spunea că „nu ne speriem, că nu murim, că nu uităm și că nu iertăm!” Drepti, cu ochii scrutând cerul, care se înseninase, tăceam, spunând: am plecat, am murit, am reînviat, ne-am întors, existăm, cerem Dreptate! La intrarea în Piața Lenin, am văzut un convoi de polițiști adunați în fața unui sediu de-al lor. Aș fi vrut să simt că vinovatul regretă, că se rușinează, că își cere scuze..., dar nu am simțit decât vuietul surd al pașilor celor care, tăcuți și demni, aminteau lumii civilizate genocidul din 18 Mai 1944! A 73-a comemorare, noi, cei de aici, am realizat-o prin marșul liber pe străzile Constanței, anul trecut, de 15 mai. Anul acesta, în data de 18 mai 2018, este cea de a 74-a comemorare... Din aceste considerente, prezentăm aici un fragment din opera lui Sabri Arian, patriot și militant pentru drepturile tătarilor crimeeni, emigrant în Turcia: „După retragerea germanilor și după reocuparea Crimeii de către bolșevici, în zilele de 10-25

aprilie 1944, prin strămutarea forțată și masacrarea turcilor crimeeni, a tătarilor, s-a tras ultima perdea a politicii destructive aplicate de către guvernul sovietic asupra turcilor crimeeni. A relata această forțată depopulare exercitată asupra crimeenilor izgoniți ca niște sclavi din patria lor, Republica Autonomă Sovietică Socialistă Krimea (prescurtat, RASS Krâm) ca și cum ar fi un fapt izolat, unic, ar însemna o nebulie. Problema ce trebuie dezvăluită se referă la materialele publicate sau nepublicate, la martorii existenți, la comportamentul înrobitor față de turcii crimeeni cu mult timp înainte”.

Masacrul a durat două luni, din aprilie până în 18 mai 1944. Primele două săptămâni de ocupație bolșevică au constituit cele mai grele zile. Unul dintre autori relatează evenimentele în felul următor: după intrarea trupelor sovietice în Crimeea, întreaga populație tătară a fost expusă timp de două săptămâni bunului plac al NKVD-ului sovietic. Soldații furioși violau femeile, fetele, copiii. Oameni lipsiți de apărare erau jefuiți, omorâți ori spânzurați la întâmplare. În timpul celor două săptămâni s-au auzit strigătele de ajutor ale oamenilor care au fost sacrificați, torturați, uciși. (A. Musa, revista *Azat*, iunie 1952, nr. 4)

În cea de a doua jumătate a anului 1944, după relatările celor care fuseseră

prizonierii germanilor sau în 1945 reveneau în Crimeea deja ca învingători ai nemților, tătarii crimeeni erau prinși ca sclavi în plină zi, în sate și în orașe. Era de ajuns depoziția a doi oameni, precum că cineva ar fi colaborat cu germanii, pentru a-l învinovăți și a-l condamna la moarte. În copacii din bulevardele Akmescitului, se legănu cei sacrificați, spânzurați ca trădători ai sovietelor. După relatările cunoscute, s-a dedus că cei mai mulți uciși s-au înregistrat din rândul tătarilor crimeeni care trăiau pe litoralul Crimeii. (Ciorgunlu, manuscrisul numit „Știri din Crimeea”, p. 90)

Inexistența documentelor nu ne permite să afirmăm cifra exactă a celor uciși înaintea depopulării forțate. Cu certitudine însă, putem susține că numărul acestor jertfe se ridică la ordinul miilor. Datorită dezvăluirilor făcute în iunie 1953 de către ofițerul NKVD însărcinat cu surghiunirea tătarilor crimeeni, dar care a ales libertatea, fugind din țară, Grigori Stepanovici Burluțki, s-a aflat că odiseea surghiunirii a durat de la intrarea trupelor sovietice în Crimeea și până în iunie 1944. Continuându-și mărturisirile, Burluțki a declarat că metodele folosite în dezmoștenirea crimeenilor au fost aceleași ca și metodele folosite în Cauzrul Septentrional, cu cecenii-inguși din republica lor, deci surghiunul din Crimeea, efectuat de trupele NKVD, a însemnat surghiunirea tuturor

popoarelor de origine turco-tătară, în același timp și pe neanunțate. Deținuții au fost urcați în vagoane închise și expediați în afara Crimeii. Tot din relatarea lui Burluțki a reieșit faptul că tătarii crimeeni au fost vânați și prinși prin surprindere, de aceea n-au putut organiza nicio rezistență. Nu se știe destinul crimeenilor care au fost trimiși în surghiun, locul unde se află ei (fapt ținut în secret). Burluțki spune că cei surghiuniți „au fost înghesuiți în vagoane de vite, în afara condițiilor de viață civilizată”.

Vagoanele erau stocate, încuiate, sigilate și păzite de soldați înarmați. Locul surghiunului nu fusese comunicat. După supozițiile lui, o mare parte din oameni au fost omorâți încă pe drum. Veștile venite pe ocolite din US au confirmat supozițiile. O parte din tătarii crimeeni a fost trimisă în lagărele de concentrare din Ural (Sverdlovsk), o mare parte a lor a murit acolo din cauza foametei și a condițiilor de sclavi. O altă parte a crimeenilor surghiuniți a fost deportată în zona Tașkent din Uzbekistan și la Vâborg, aflat la 25 de km distanță de istmul Karelya, împreună cu muncitorii readuși din Germania. Conform evidenței Comitetului care a dat în judecată US pentru acest surghiun și masacru (München 1951), au fost omorâți:

200.000cecenii-inguși
150.000.....karacei-balkari
80.000.....tătari crimeeni

70.000.....evrei și greci

Decretul RSSF Ruse din 25 iunie 1946, decret care comunica date despre surghiunul cecenilor și al tătarilor, motivează, prin radioul RASS Ceceno-Ingușetia și al RSSA Crimeea, că, *din cauza revoltelor, s-a făcut acest act de dreptate, abia după doi ani permițându-li-se acestora întoarcerea, altelei după un an, prin hotărârea Consiliului Suprem al URSS.* Știrea a apărut în *Izvestia*, la 4.03.1945 și 21.09.1945.

În concluzie, să trecem la analiza cauzelor ce au stat la baza surghiunului și a masacrului: Propaganda sovietică, încercând să îndreptățească directivele guvernului sovietic, a motivat că *genocidul din Crimeea de la sfârșitul celui de Al Doilea Război Mondial s-a făcut ca un act de dreptate pentru trădarea statului sovietic de către tătari.* În sesiunea istorică organizată în septembrie 1948, la Akmesit (Simferopol), cu tema „Istoria Crimeii”, P.N. Nadinski, istoric sovietic, a explicat acest moment neclar al istoriei Crimeii Sovietice, să zicem, în manieră istorică, drept o „ostilitate puternică aflată în conștiința tătarilor crimeeni și de aceea a trebuit să reacționăm”. (Altman, *Revista Întrebări Istorice*, Moscova, decembrie 1948, nr. 12, p. 184)

Analiza obiectivă a evenimentelor petrecute în Crimeea în anii 1921-1941

dovedește că „explicația istorico-științifică” este o minciună și o nedreptate. Este evident faptul că, în ultimii ani, strădania propagandei sovietice și a istoriografiei sovietice de a prezenta ca pe un act corect surghiunul și masacrul din Crimeea asupra tătarilor crimeeni devine din ce în ce mai toxică; între timp, dispăruseră chiar ca nume tătarii crimeeni și din „Enciclopedia Sovietică”, și și din alte publicații ale țării sovietelor, dorindu-se să se treacă sub tăcere totul.

Așa cum istoria și umanitatea nu au putut uita răscoala lui Spartacus la Roma și războaiele de Independență ale SUA, toți cei care studiază cu seriozitate tragica istorie a Crimeii nu pot crede că tătarii crimeeni au efectuat acte de trădare față de guvernul sovietic. Dimpotrivă, avem cunoștința de *participarea tătarilor crimeeni „ca autonomi la Congresul Crimeii Libere” în 23 septembrie 1921, în perioada promisiunilor de libertate și independență pentru toate popoarele Rusiei*”. (Revista *Lumea Nouă* din 4.10.1921, nr. 86) Articolul demonstrează, bine documentat, că surghiunul și odiseea masacrului constituie o sistematică politică de genocid a tătarilor crimeeni, realizată în decurs de 20 de ani. Vina de „a fi trădat guvernul sovietic” vine ca o invenție, pentru a-i masacra. După evocările lui Ismail Akan, martor viu al evenimentelor, a fost găsit un document

uitat de bolșevicii care au fugit la venirea armatei germane. Documentul, datat cu toamna anului 1941, aparținea guvernului sovietic și preconiza intenția surghiunirii tătarilor crimeeni în Kazakistan, așa cum au fost surghiunite și populațiile germane (documentul a fost găsit la Krasnodar în vara anului 1942). Graba cu care bolșevicii au evacuat Crimeea dovedește existența intențiilor, precum și autenticitatea documentului găsit. Și acest fapt argumentează existența planului bolșevic de a-i deporta în totalitate pe tătarii crimeeni din Crimeea, sub motivul unei posibile trădări într-o perioadă nepropice. (din volumul *„Dezmoștenire și masacru în Crimeea”* de Sabri Arıkan, Ankara, 1994, pp. 37-46)

Anul acesta comemorăm 74 de ani de la surghiunul pe care l-am învins revenind în Patrie! (Volumul *„Memoria urmașilor la 71 de ani de la surghiun”*, editat în anul 2014, volum din care am selecționat aceste fragmente, este semnat de opt autori, Ulkusal, Sabri, Abdulhamitoglu, Mihalcea, Moise, Chelaru, Anastasia Dumitru, G. Akmolla.)

O monumentală istorie a literaturii tătare crimeene

A monumental history of the Crimean literature

**Anastasia Dumitru, doctor în filologie,
profesoară la Liceul Teoretic „Lucian
Blaga” din Constanța, România,**

autoare a 24 de cărți

**(7 volume de poezie, 8 cărți de critică
literară, 9 volume didactice)**

Rezumat

În articolul *O monumentală istorie a literaturii tătare crimeene*, publicista Anastasia Dumitru povestește despre scriitoarea Güner Akmolla și drama tătarilor din Crimeea, trecuți prin surghiunul stalinist. Güner Akmolla, membră a Uniunii Scriitorilor din România și din Crimeea, a tradus masiva *Istorie a literaturii tătare crimeene*, scrisă de Riza Fazıl și Safter Nogaev, făcând cunoscute publicului român file din istoriografia literaturii tătare din cele mai vechi timpuri și până în prezent. Voluminoasa carte, având peste 660 de pagini (Editura StudIS) este îngrijită de Marius Chelaru, care a scris și o importantă prefață, din care lectorul află informații inedite pe care cercetătorul le-a scos la iveală din bibliotecile occidentale și orientale.

Cuvinte-cheie: traducerea istoriei literaturii tătare, file din istoriografia literaturii tătare, editura StudIS; informații inedite.

Abstract

In the article *Anastasia Dumitru, A monumental history of the Crimean literature*, tells of writer Güner Akmolla and the Crimean Tatars' drama, passed through the Stalinist siege. Güner Akmolla, a member of the Writers' Union

of Romania and Crimea, has translated a massive *History of Crime Tatar Literature*, written by Riza Fazıl and Safter Nogaev, and has made known to the In the article *An Anastasia Dumitru, a monumental history of the crime murder literature*, tells of writer Güner Akmolla and the Crimean Tatars' drama, passed through the Stalinist siege. the tabloids in the historiography of the Tatar literature from the earliest times up to the present. The voluminous book, with over 660 pages (StudIS Publishing House), is taken care of by Marius Chelaru, who also wrote an important preface from which the lecturer learns new information that the researcher has revealed from the Western and Oriental Libraries contributing to a better understanding of this rich literature.

Keywords: Translated a massive *History of Crime Tatar Literature*, tabloids in the historiography, StudIS Publishing House, the lecturer learns new information.

Güner Akmolla, membră a Uniunii Scriitorilor din România și din Crimeea, a tradus masiva *Istorie a literaturii tătare crimeene*, scrisă de Riza Fazıl și Safter Nogaev, făcând cunoscute publicului român file din istoriografia literaturii tătare din cele mai vechi timpuri și până în prezent. Voluminoasa carte, având peste 660 de pagini (Editura StudIS) este îngrijită de Marius Chelaru, care a scris și o importantă prefață, din care lectorul află informații inedite pe care cercetătorul le-a scos la iveală din bibliotecile occidentale și orientale, contribuind la o mai bună înțelegere a acestei cărți. Criticul, în prefața intitulată „Să pătrunzi pe calea literelor în sufletul unui popor”, recunoaște că

preocuparea pentru civilizația tătară este mai veche, editorul nu doar documentându-se în spațiul livresc, ci a și călătorit alături de traducătoare în Crimeea, unde i-a cunoscut pe mulți intelectuali, inclusiv pe Riza Fazîl. Interviuurile cu oamenii de cultură crimeeni au fost publicate în *Convorbiri literare* și în cartea *Din România, prin Porțile Orientului, convorbiri despre viață și literatură*, Iași, 2012. Marius Chelaru este convins că „Literatura Asiei, a popoarelor turce, venind dinspre China până în Crimeea și apoi Istanbul, este un «mozaic» aparte. Sunt poeți mari despre care știm, aici, foarte puțin”. (p. 7)

Istoria debutează cu „epoca veche” (de la începuturi și până la invazia mongolă), sf. sec. al XII-lea – începutul sec. al XIII-lea, din care face parte poemul *Yusuf și Zuleiha/Zeliha*, ce conține o frumoasă legendă a Orientului despre literatura și limba acelei perioade, alături de care apare și Halil Oglu Ali, autorul altui poem, *Povestea lui Yusuf*. În capitolul al doilea, *Perioada Oastei de Aur (de la invazia mongolă la Epoca hanilor)*, sunt incluși Abdumegid Efendi, Seyfi Saraiy, Mevlyane Ishaq, Ahmedhoge Efendi, Mevla Qadi Muhsin. În a treia secțiune, *Literatura tătară crimeeană în perioada Hanatului Crimeian (de la întemeierea Hanatului Crimeii până la invazia rusă)*, găsim reperele poeziei religioase (mistic), ale celei populare și ale

divanului. Cităm numai câteva versuri ale unui han care a domnit de două ori, Muhammed Geray Ghirai Han al IV-lea, de o profundă sensibilitate, sau meditații despre deșertăciune și moarte: „Într-una din zile, îngerul morții va opri a sufletului clipă,/Ceasul morții va suna pentru sfârșitul ce trebuie să vină.../Moartea nu renunță la ceasul ei, ceasul de veci.../Domnul ne mută ușor din această lume,/Fii tare, renunță la plăcerile acestei lumi îndată.../Voi ocroti de-a pururi credința și religia,/Prin ele ne salvăm de-a iadului pedeapsă.” (pp. 140-141) Poemele lui Abdul-Aziz Efendi-Izziy impresionează prin lirism și înțelepciune, îndemnând la autocunoaștere. Autorii studiului îl citează pe A. Lunacearski: „Având multă înțelepciune, mult talent, aceste popoare turce, venind de la Vest și de la Est, s-au întâlnit în aceeași civilizație, unindu-se, intersectându-se în calea lor cu multe popoare peninsulare, rodind în țara Crimeii, întorcând către sine mai ales finețea, strălucirea poeziei și civilizației lor în veșnică renaștere. Toate aceste creații se găsesc în personalitatea tătarilor crimeeni, în ei înșiși, iar unirea dintre Est și Vest duce la obținerea unui nou privilegiu prin artă, prin cântec și poezie.” (p. 208)

Capitolul al patrulea, *Literatura tătară crimeeană după invazia rusă (invazia rusă de la 1783 până la „Translatorul” (1883))*, îi include pe autorii de la care aflăm

despre sfâșietoarele cântece ale emigrației, prin care poeții deplâng starea de asuprire țaristă, serviciul militar obligatoriu, nenorocirile și consecințele exilului. Istoriografii aduc argumente pentru a prezenta nedreptățile suferite, migrațiile masive, justificând proverbul „Când vorbește pușca, poezia tace”. Sugestivă este *Legenda din Kefe* a lui Ismeti, care anticipează drama tuturor deținuților de mai târziu, duși în Gulag, care se vor salva prin credință. De la ciuma propriu-zisă din Kefe, s-a ajuns, în secolul al XX-lea, la ciuma comunistă, când oamenii au fost exterminați în ghetouri și lagăre de concentrare similare. În legenda sa, Ismeti prezintă luarea la oaste a tinerilor tătari crimeeni, izolarea lor, sărăcia lucie, nenumăratele pedepse umilitoare la care aceștia erau supuși; situația devenind de nesuportat, ne spun autorii *Istoriei*, citând câteva versuri: „În cazărmi suntem ținuți ca animalele./Niciun om n-ar rezista, cumplit-e chinurile,/Vai, e tristă soarta Crimeii, vai! Omule!” (p. 221) Următorul capitol este intitulat „*Epoca renașterii*” literaturii tătare crimeene.

Din prezentarea lui Memet Niyazi, aflăm că s-a născut în Dobrogea. Având un destin sinusoidal, cu peregrinări în Crimeea și Turcia, el se întoarce în România, unde, în anii 1903-1909, înființează „Societatea musulmană de învățământ”, este profesor și director la școala musulmană din Medgidia,

organizată după sistemul pedagogic turc. A publicat la mai multe ziare din Dobrogea, a editat „Poeziile Crimeii” și „Sagîș”/„Dor”. Aflăm că în epoca de renaștere națională, revistele aveau un rol hotărâtor, elita lupta ca să salveze poporul de ignoranță. Ziarul *Tergiman*, coordonat de către Ismail bey Gasprinski în tătara crimeeană și în rusă, prezenta personalități de renume, ca Pușkin, Lermontov, Omar Khayyam, Nizami, Turgheniev, Cehov, L. Tolstoi, Fuzuli ș.a.

Partea a șasea, *Literatura tătară crimeeană în perioada sovietică (1921-1944)*, îi include pe scriitorii tătari care au publicat în epoca sovietică. Referindu-se la anii '30 ai secolului XX, autorii *Istoriei* scriu că totul era sovietizat. Se amintește de cenzură, de directivele NKVD-ului și ale KGB-ului: fără avizul acestora nu se putea publica nimic, nicăieri. Scriitorii care aveau curajul să se opună „noului” erau arestați și chiar împușcați. O altă expresie la care erau nevoiți să adere era *realismul socialist*, așa cum s-a întâmplat în toate țările aflate sub cizma sovietelor. În consecință, și literatura tătară crimeeană nu a scăpat de cângile cenzurii. Literatura se salva prin arta traducerii.

Ziarul „Tergiman”/„Translatorul”, precum și alte publicații, a publicat clasicii lumii și ai Rusiei, promovându-le operele în întreaga lume turcă. Autorii argumentează că literatura tătară crimeeană se află pe primul

loc în traduceri, întrecând toate literaturile lumii turce. Penultimul capitol, *Literatura din perioada Surghiunului tătarilor crimeeni (1944-1987)*, conține date despre cei mai grei ani, când tătarii au cunoscut cei 13 ani din tragedia Surghiunului. Sunt folosiți termeni ca *urmări nefaste, surghiun barbar, situație dramatică*, pentru a descrie atrocitățile cauzate de Stalin și de slujitorii lui fideli, care, spun Riza Fazîl și Safer Nogaev, „dorindu-ne dispariția din temelii, au ordonat smulgerea din rădăcini a poporului nostru, civilizația noastră fiind întoarsă cu o sută de ani în trecut”.

Ultima secțiune este dedicată literaturii tătare crimeene din perioada întoarcerii în patrie, în 1987 (este vorba despre începuturile epocii de revenire, trecerea la alfabetul latin, prezentarea personalităților culturale, a editurilor importante, a literaturii tătarilor crimeeni din străinătate, evidențierea contribuției lui Mustegap Ulkusal). Autorii *Istoriei* reiterează: „Nu vor fi uitați, nu trebuie să fie uitați cei care au muncit pentru poporul lor”. În anul 1987, Lilia Bugiurova evocă destinul tragic al poporului ei: „Nimic despre Crimeea tătarilor./S-a interzis pomenirea oamenilor./Nimeni n-a știut nimic despre tragedia lor./Oriunde ne-am uita, milițianul ne păzea.” (p. 627) Aydin Şem scrie romane în care amintește nenorocirea surghiunului din 1944, când a pierit jumătate din poporul

său. Sunt comemorați și câțiva reprezentanți ai literaturii tătarilor crimeeni din străinătate, printre care îl regăsim și pe Mustegap Ulkusal, născut în satul Azaplar/Tătaru din județul Constanța. Mustegap și-a început studiile în satul natal, apoi a învățat la Istanbul și la București, după aceea a fost profesor și a editat revista *Emel*. În nota de la pagina 648, traducătoarea *Istoriei* își exprimă regretul că în carte apar puțini reprezentanți din România. „Marii noștri scriitori, titani ai acțiunilor patriotice, n-au fost cuprinși în carte, din necunoaștere: EROUL NAȚIONAL NEGIP HAGI FAZÎL, Salia Memet Fazîl, Memet Vani, Şayp Veli Abdulla, Ismail Ziyaedin”. În anexe găsim informații despre scriitorii crimeeni și organizațiile profesionale din care aceștia fac parte. Tot la sfârșitul cărții sunt scurte prezentări ale autorilor monumentalei cărți. Aflăm că poetul și criticul Riza Fazîl a fost un mare patriot, că în timpul surghiunului, a contribuit la cultivarea limbii și literaturii tătare, fiind primul traducător în tătara crimeeană al „Coranului cel sfânt”. Safer Nagaev a fost unul dintre cei mai prodigioși scriitori din literatura tătară și un mare cercetător al literaturii uzbeye.

În voluminoasa *Istorie* sunt evocați 260 de scriitori, personalități care constituie pilonii unei culturi și ai unei civilizații greu de cercetat nu numai din pricina limbii.

Când politica și granițele sunt piedici în cunoașterea istoriei unui popor, literatura devine oglinda cea mai fidelă în care se reflectă esența lui. Studiul fenomenului literar este o refacere a istoriografiei și a hărții sufletești a unei națiuni. Istoria literaturii tătarilor din Crimeea ne ajută să înțelegem și drama celorlalte literaturi din fostele țări sovietice, nevoite să suporte „dragostea frățească” a URSS, care deznaționaliza popoarele, le exila, le schimba istoria, limba și cultura, impunându-le alfabetul chirilic și limba rusă. Masiva carte scrisă de doi autori din Crimeea – Riza Fazıl și Safer Nogaev – și dăruită nouă de alți doi autori din România rămâne una de referință. Nici un cercetător literar preocupat de istoria literaturii tătare crimeene nu o poate neglija. Acest demers editorial contribuie la cunoașterea unei literaturi cu vechi rădăcini, fiind un demers necesar în studiile de literatură comparată, prin care cititorii pot recrea imaginea completă a unui spațiu cultural în mare parte necunoscut, dar care dezvăluie profunzimea și sensibilitatea unui neam cu glorie, dar mai ales cu prăbușiri pe arena istoriei. Noi cunoaștem mai mult istoria și civilizația tătarilor, dar mai puțin cultura acestui popor, cu care am coabitat secole îndelungate și cu care continuăm să trăim în vecinătate, mai ales în Dobrogea, în acest mozaic etnic, unde a reapărut *Emelul*, inițiat de Mustegip

Ulkusal, condus acum de Güner Akmolla, avându-i ca redactori pe M. Chelaru și pe A. Dumitru. Îi dăm dreptate lui Feuzi Yakubov, atunci când menționează că „Istoria literaturii tătare crimeene nu este numai decît doar o istorie literară, ea este o introducere în istoria poporului tătar crimeean”, fiindcă „literatura este inima poporului”, după cum scria autorul în prefață la *Istoria literaturii tătare*, gânduri traduse de Güner Akmolla și aprofundate de îngrijitorul ediției, Marius Chelaru. Într-adevăr, calea literelor este o călătorie regală în sufletul unui popor, este un pelerinaj al cunoașterii cu totul aparte, având „parfumul și misterul începuturilor”, care, pas cu pas, îți oferă prilejul să iei parte la modul în care s-a construit, din această perspectivă, un popor.

**Strategii de consiliere a familiei:
depășirea dificultăților și a conflictelor
interioare prin valorificarea muzicii**

**Family counseling strategies: overcoming
difficulties and inner conflicts by using
the music**

**Larisa Cuznețov, doctor habilitat,
profesor universitar,**

Catedra de științe ale educației,

**Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică,**

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

**Mariana Vacarciuc,
doctor în științe pedagogice, conferențiar
universitar,**

**Catedra de pedagogie a învățământului
primar,**

**Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică,**

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Articolul reprezintă un studiu științific cu caracter teoretico-aplicativ, care reflectă un aspect important și un caz concret de consiliere a zece familii, axată pe depășirea dificultăților și a conflictelor interioare prin valorificarea muzicii. Autorii propun principiile-cheie și câteva strategii de consiliere a familiei prin valorificarea muzicii. Totodată, este prezentată muzica ce are efecte pozitive asupra persoanei și poate fi aplicată în consilierea familiei.

Cuvinte-cheie: familie, consilierea familiei, conflict interior, terapie prin muzică, principii-cheie, strategii de consiliere.

Abstract

The article represents a scientific study with a theoretical-applicative character, which reflects an important aspect and a concrete case of counseling ten families, focused on overcoming difficulties and internal conflicts by using music. The authors propose key-principles and some family counseling strategies by capitalizing on music. At the same time, music is nominated that has positive effects on the person and can be applied in counseling.

Keywords: family, family counseling, internal conflict, music therapy, key principles, counseling strategies.

Consilierea familiei reprezintă o activitate complexă de sprijin, asistare a membrilor acesteia – adulți, vârstnici și minori –, care se află în varii ipostaze de formare-dezvoltare, autoperfecționare a personalității, inclusiv în situații dificile, de criză, conflict și stres. Evident că în consilierea familiei vom pleca de la problema diagnosticată, însă vom identifica și cauzele apariției acesteia, vom observa atent particularitățile beneficiarilor care s-au adresat la specialist. Totodată, vom determina traseul presupus de parcurs împreună cu beneficiarul. La fel, vom stabili strategiile, metodele și procedeele la care vom apela în procesul consilierii și vom proiecta timpul destinat ședințelor. La baza demersului practic-aplicativ de consiliere a familiei va sta concepția despre om, despre

structura și dezvoltarea personalității umane, conceptul de „sănătate psihosomatică”, funcțiile și particularitățile familiei.

Scopul nostru este să investigăm posibilitatea depășirii dificultăților familiale, provocate de conflictele interioare ale membrilor acesteia, prin intermediul consilierii și aplicării meloterapiei/terapiei prin muzică. Au fost selectate zece familii cu probleme, deci cu dificultăți de comunicare și relaționare, provocate de conflictele interioare și starea tensionată pe care o percepeau membrii acestora. La prima etapă de consiliere am stabilit în ce constă conflictul interior al persoanelor (opt femei și doi bărbați), apoi am determinat cauza apariției și manifestării conflictelor. Am lucrat cu două focus-grupuri, deoarece șase persoane se manifestau similar, prin nervozitate, neliniște, insomnie, nemulțumire de tot ce se întâmpla în jurul lor, fluctuații de dispoziție, deseori începeau certuri cu membrii familiei fără vreo cauză anumită; au observat scăderea capacității de muncă etc. Celelalte patru persoane, dimpotrivă, au devenit pesimiste, *s-au închis în sine* și s-au distanțat de apropiații lor, plâneau des, nu mai obțineau succese în muncă și în activitățile pe care le considerau preferate. Treptat, prin intermediul conversațiilor, aplicării unor probe speciale și al observării, am stabilit cauzele conflictelor interioare. La beneficiarii din

primul grup (șase subiecți), cauzele au fost multiple: criza de vârstă, definită de psihologi ca *criza de mijloc a vieții* [2], schimbarea șefilor sau a condițiilor la locul de muncă, suprasolicitarea psihofizică la serviciu și stresul, conflictele cronice cu unii colegi etc. Persoanele din celălalt focus-grup au fost afectate de plecarea copiilor din familie (unii s-au căsătorit, alții au plecat la studii peste hotarele țării și părinții nu au posibilitate să-i vadă), adică se manifestau semnele sindromului *cuib părăsit, gol* [1; 2; 3]. Precizăm că acești indicatori ne-au servit drept repere pentru a desfășura primele ședințe de consiliere într-un mod separat. Important este faptul că toți beneficiarii conștientizau starea în care se aflau și doreau să schimbe situația în care se aflau de mai mult timp. Activitățile au fost desfășurate în cadrul *Centrului universitar de consiliere pentru autoeficiență & consilierea familiei*, cu implicarea specialistului de muzică. În continuare, vom elucida strategiile pe care le-am valorificat în procesul consilierii beneficiarilor și rezultatele obținute, dar, mai întâi, considerăm oportun să realizăm o mică incursiune în terapia prin muzică/meloterapie. Așadar, legătura dintre muzică și vindecare a fost recunoscută de mii de ani, în toate societățile. Elementele care alcătuiesc muzica – ritmul, tonul, armonia și timbrul – rezonază cu ritmurile

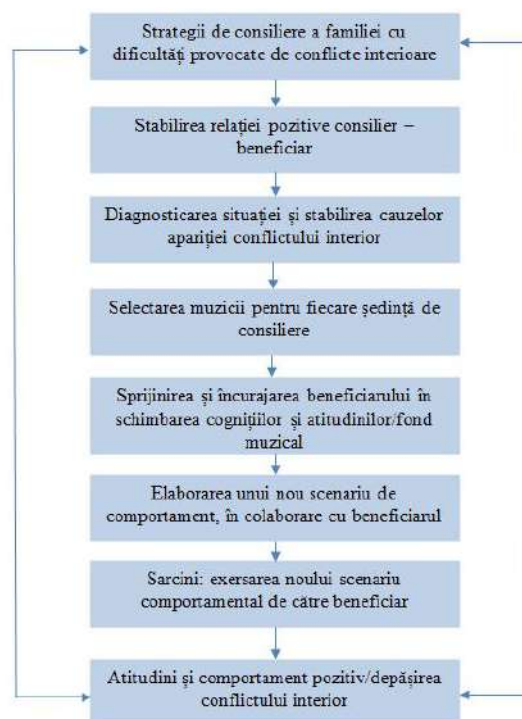
și sonoritatea corpului uman. Acest lucru a fost experimentat asupra oamenilor de toate vârstele, de la fătul din burta mamei până la persoanele în etate. Există dovezi care arată că aptitudinea de a reacționa la auzul muzicii nu este afectată de boală, traumă sau invaliditate, astfel încât terapia prin muzică este o formă eficientă de tratament pentru persoanele cu o gamă largă de nevoi și afecțiuni. Terapia prin muzică își are rădăcinile în Antichitate, însă în ultimii 50 de ani aceasta a căpătat o structură și cultură profesională inedite, în care se conturează câteva principii importante [4, p. 124]. Vom aborda principiile date din perspectiva consilierii familiei, acestea fiind adaptate la necesitățile concrete ale cazurilor investigate și descrise. Un principiu-cheie și deci o strategie foarte importantă, valorificată de noi, rezidă în folosirea muzicii în procesul și în cadrul relației consilier – beneficiar, pentru a sprijini și a încuraja confortul fizic, psihologic, social și emoțional. Muzica folosită la ședințele de consiliere le permite beneficiarilor să se relaxeze și favorizează apariția schimbărilor care se produc la nivel fizic și psihologic. Concomitent cu aceasta, am observat că sunt supuse unor schimbări benefice cunoștințele, atitudinile și comportamentul beneficiarilor. Aceștia au cerut imprimările muzicale, pentru a le copia și a folosi acasă. Un alt principiu și o strategie eficientă constă în selectarea

minuțioasă a muzicii și în valorificarea ei în grupuri mici sau în mod individual. Muzica trebuie să fie plăcută pentru beneficiar, caracterul ei va depinde de situație și cazul concret. Bineînțeles că în primul focus-grup am folosit muzica pentru relaxare, diminuarea și eliminarea tensionării, stresului, pentru calmare, folosind pe larg imprimări cu sunetele naturii (murmurul apei/izvorului, foșnetul frunzelor, ciripitul păsărilor etc.).

În al doilea grup am aplicat o muzică, la început, liniștită, melodică, iar mai apoi una mai vivace și energizantă. Desigur că ședințele de consiliere au fost axate pe varii strategii, însă cel mai frecvent am folosit strategia prin care am provocat beneficiarul la verbalizarea dificultății, descrierea emoțiilor pe care le trăiește, a specificului de percepere a acestui disconfort, dureri sufletești etc. Evident că în multe ședințe am lucrat cu fiecare beneficiar individual. După ce am observat că beneficiarul a expus tot ceea ce îl deranja, am inițiat conversații mai active, centrate pe ascultarea opiniei, descrierea senzațiilor și a emoțiilor beneficiarului, analize, comparații, elemente de discuție, interpretare, orientare spre noi scenarii de acțiuni și comportamente. Resemnificarea beneficiarului a fost însoțită de un fond muzical plăcut și de elaborarea sarcinilor și a strategiilor noi de comportare, pentru a

depăși starea tensionată în care s-a aflat mult timp. Întregul proces de consiliere a durat patru luni. Pe parcurs, au fost desfășurate câte patru ședințe individuale de început, patru ședințe de lucru în focus-grupuri și două ședințe de încheiere/finalizare, la care au fost prezente familiile beneficiarilor. Apoi am monitorizat încă două luni familiile consiliate (am comunicat la telefon, prin poșta electronică, am avut întâlniri foarte scurte, cu schimb de opinii). În final, beneficiarii au realizat câte un rezumat-eseu structurat, în care au descris starea lor actuală și schimbările pe care le-au obținut în viața personală și în cea familială. Toți beneficiarii consiliați au menționat faptul că muzica și conversațiile cu specialistul au contribuit la conștientizarea tuturor aspectelor care au provocat conflictele lor interioare. Analizele, reformulările, interpretările și căutarea răspunsurilor pentru a înțelege starea sa, dar și starea celor apropiați, au fost decisive în luarea deciziei de a-și schimba unghiul de vedere, atitudinile și comportamentul. Ansamblul de acțiuni întreprinse de consilier au fost însoțite de un fundal muzical special ales. Dinamica procesului de consiliere în grupurile formate s-a desfășurat prin dezvoltarea următoarelor procese psihologice: identificarea cu membrii grupului; transferul de atitudini; intelectualizarea (raționalizarea

experiențelor trecute, pentru a schimba cognițiile și atitudinile); testarea realității și a propriilor comportamente, catharsisul etc. Sintetizând cele relatate și în scopul evidențierii traseului, a etapelor procesului vizat, am elaborat și propunem schema strategiilor aplicate în consilierea familiei.



În încheierea acestui studiu, considerăm necesar să scoatem în evidență câteva principii-cheie de aplicare a meloterapiei. Studiile realizate în SUA, Germania, Rusia, Anglia au permis conturarea acestora:

- alegerea tipului de muzică utilizat în psihoterapie depinde de pregătirea intelectuală a persoanei, de particularitățile de vârstă, de sex, de sănătatea acesteia;

- utilizarea muzicii în procesul de muncă, dar și în viața cotidiană stimulează, crește productivitatea activității, face să se micșoreze stresul și menține o sănătate mai bună a personalului.

În acest sens, merită să elucidăm unele prescripții ale muzicoterapeutului francez M.G. Mouret, care ne îndeamnă să ținem cont de *dominanta* pieselor muzicale aplicate. Așadar, piesele muzicale cu *dominanta ritmică* stimulează viața senzorială și fiziologică, contribuind la dinamizarea corpului. Piesele muzicale cu *dominanta melodică* stimulează viața afectivă. Piesele muzicale cu *dominanta armonică* stimulează viața intelectuală și modul de gândire, iar muzica *polifonică* stimulează sentimentele fraterne și colective, cele de manifestare a iubirii, bucuriei, fericirii. În finalul studiului propunem un minighid de selectare a muzicii, în funcție de problema/dificultatea percepută și trăită de persoană [5; 6].

1. **Muzică pentru calmarea sistemului nervos:** Ludwig van Beethoven: *Concertul imperial nr. 5*, pentru pian și orchestră, *Adagio* din *Sonata pentru violoncel și orchestră*, în *sol minor*; Wilhelm Richard Wagner: uvertura operei *Parsifal*; Gustav Mahler: *Simfonia nr. 3*, a șasea mișcare; Claudio Monteverdi: *Psalmul Laudate Dominam*; Franz Schubert: *Rosamunde*;

Piotr Ilici Ceaikovski: *Scena și dansul reginei din Lacul lebedelor*; Antonio Vivaldi: *Anotimpurile*; Johann Sebastian Bach: *Preludii*; Frédéric François Chopin: *Valsuri* etc.

2. **Muzică pentru relaxare:** Ludwig van Beethoven: *Simfonia pastorală*; Franz Schubert: *Serenada*; Franz Liszt: *Vis de dragoste*; Vangelis Papatanasiu: *Apocalipsul animalelor*; Piotr Ilici Ceaikovski: *Lacul lebedelor*; Johann Sebastian Bach: *Fantezie în sol minor*; Richard Georg Strauss: *Voci de primăvară*; Camille Saint-Saëns: *Simfonia nr. 3 în do minor*; Ciprian Porumbescu: *Balada*. Muzica naturii: cântecul privighetorii, greierului, murmurul izvoarelor, zgomotul mării, foșnetul ierbii, adierea vântului (muzica naturii se propune în interpretarea originală și inegalabilă a acesteia) etc.
3. **Muzică cu efect reconfortant:** Claude Debussy: *Sonata pentru flaut, alto și harpă*; Nicolo Paganini: *Concertul nr. 4 pentru vioară și orchestră în re minor*; Piotr Ilici Ceaikovski: *Prolog la Frumoasa din pădurea adormită*; Camille Saint-Preux: *Credo* etc.
4. **Muzică pentru inducerea liniștii interioare:** Wilhelm Richard Wagner: *Uvertura la Opera Parsifel*; Frédéric François Chopin: *Nocturne*; Johann Sebastian Bach: *Cvartetul italian*;

Wolfgang Amadeus Mozart: Concertul pentru flaut și harpă nr. 2; Achille-Claude Debussy: *Clar de lună*; Robert Schumann: Visare – reverie; Franz Schubert: *Ave-Maria* etc.

5. Muzică pentru combaterea oboselii și a surmenajului

intelectual: Bedřic Smetana:

Poemul simfonic *Vltava*; Johann

Sebastian Bach: *Fugi*; Edvard

Hagerup Grieg: *Dimineața*; Ludwig

van Beethoven: *Odă bucuriei*;

Wilhelm Richard Wagner: *Corul pelerinilor* etc.

Bibliografie selectivă

1. Calaraș, C., *Conflictologie familială*, Chișinău, Primex com SRL, 2014.
2. Cuznețov, L., *Consilierea ontologică complexă a familiei*, Chișinău, Primex com SRL, 2018.
3. Dumitru, I.Al., *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, Iași, Polirom, 2008.
4. Shealy, N., *Ghidul terapierilor complementare*, București, Litera Internațional, 2009.
5. Vacarciuc, M., *Dimensiunea spirituală a cântului*, Chișinău, Garomont-Studio, 2017.
6. *Terapie prin muzică pentru tratarea unor afecțiuni.*

<http://www.youtube.com/watch?v=d99Rsq8KCHY>

Utilizarea tehnicii Web Quest pentru dezvoltarea abilităților de comunicare

la studenții filologi

The use of Web Quest Technique to improve the communication skills

to students philologists

Tatiana Veverița,

lector universitar,

Catedra de informatică și tehnologii

informaționale,

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul în Chișinău)

Rezumat

În acest articol sunt examinate câteva modalități de dezvoltare a abilităților de comunicare prin tehnica Web Quest la studenții filologi. Este prezentat conținutul metodologic al acestei tehnici pentru formarea inițială a filologilor în cadrul cursului Tehnologii informaționale.

Cuvinte-cheie: abilitați, comunicare, strategie, Web Quest.

Abstract

In this article there are examined some ways to develop communication skills through Web Quest technique at students philologists. There is analyzed the methodological content of the Web Quest technique in the initial formation of students philologists at the Information Technology lessons.

Keywords: skills, communication, strategy, Web Quest.

Imperativul unei educații de calitate impune o reexaminare a demersului

educațional, astfel încât strategiile didactice elaborate de profesor să fie focalizate pe învățare și pe cel ce învață.

Etimologic, conceptul de „strategie” își are originea în greacă, în care cuvântul *strategos* are semnificația de „generalitate”, păstrându-și până în prezent înțelesul din domeniul militar: „arta planificării și conducerii”.

În sens didactic, strategia este un ansamblu de acțiuni coordonate și integrate, care au drept scop realizarea obiectivelor.

I. Cerghit [5, p. 276] consideră că strategia didactică este „un ansamblu de acțiuni și operații de predare-învățare în mod deliberat structurate sau programate, orientate în direcția atingerii, în condiții de maximă eficacitate, a obiectivelor prestabilite”.

În contextul optimizării instruirii, se conturează noțiunea de „strategie didactică interactivă”. Aceasta are ca premisă învățarea activă și presupune colaborarea studenților, în scopul atingerii obiectivelor prestabilite.

Strategiile interactive posedă următoarele caracteristici [12]:

Caracteristici	Pun accentul pe colaborare
	Se bazează pe programe ce corespund nevoii de interrelaționare
	Susțin învățarea activă
	Stimulează participarea activă dezvoltând procesele cognitive

Figura 1. Caracteristici ale strategiilor interactive după Oprea

Proiectând și realizând activități de predare-învățare bazate pe strategii didactice interactive, cadrul didactic le oferă studenților oportunități de a se implica în propriile formări, îmbunătățindu-și astfel competențele metacognitive.

Pentru a dezvolta și a pune în valoare resursele cognitive, afective, interpersonale și acționale, este importantă construirea unei strategii didactice bazate pe acțiune, aplicare, investigare, experimentare. În felul acesta, se creează un mediu favorabil pentru achiziții durabile și o învățare de calitate.

Pentru a beneficia de o învățare de calitate, unul din punctele forte pe care trebuie să se axeze învățământul, este învățarea prin colaborare, care oferă un set de metode și tehnici ce stimulează creșterea calității învățării.

Învățarea prin colaborare (cooperare) este „o strategie pedagogică ce încurajează elevii să lucreze împreună în microgrupuri, în vederea îndeplinirii unui scop comun” [13, p. 138].

Învățarea prin colaborare permite următoarele:

- dezvoltarea competențelor cognitive, de comunicare, sociale, interpersonale;
- creșterea motivației învățării;
- implicarea activă în realizarea sarcinilor de lucru;

- dezvoltarea spiritului creativ, a gândirii critice, a atitudinii pozitive față de învățare;
- creșterea responsabilității și autonomiei.

În vederea realizării unui învățământ universitar bazat pe standarde cât mai înalte, de calitate, apare necesitatea creării unui mediu în care învățarea prin colaborare să devină o strategie de bază. Această strategie oferă garanția unei învățări de calitate, deoarece studenții sunt puși în următoarele situații:

- de a analiza critic opiniile proprii și ale celorlalți;
- de a examina și sintetiza informația în diverse moduri;
- de a compara propriile păreri cu părerile celorlalți;
- de a-și forma conduite bazate pe toleranță și respect;
- de a-și dezvolta abilitățile de gândire de nivel superior.

Cu accent pe limbă și comunicare în standardele naționale pentru învățarea limbilor străine, cadrele didactice caută noi modalități de accesare a materialelor disponibile și de livrare de experiențe care ar dezvolta competențele de comunicare într-o limbă străină. Tehnologia este unul din cele mai eficiente mijloace pentru crearea unui mediu rentabil pentru învățare. Cu toate că în ultimii ani se manifestă o îngrijorare față de riscul distanțării sociale a celor ce petrec

mult timp în fața computerului, totuși internetul rămâne a fi unul din mijloacele fundamentale de comunicare.

Printre tehnologiile educaționale specifice studierii limbilor, care vin să îmbunătățească și să dezvolte abilitățile de comunicare ale studenților filologi, se regăsesc Hotlist, Scrapbook, Treasure Hunt, Subject Sampler și Web Quest. Acestea îmbină o multitudine de activități de căutare în spațiul web cu elemente de învățare prin cooperare.

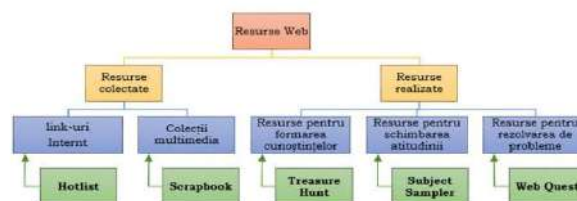


Figura 2. Resurse Web

În continuare, vom descrie structura și conținutul metodologic al tehnicii Web Quest la cursul de Tehnologii informaționale cu studenții filologi.

Tehnica Web Quest a fost implementată și dezvoltată, începând cu anul 1995, de către profesorii de la Universitatea de Stat din San Diego, SUA Bernie Dodge și Tom March. Într-o perioadă scurtă de timp, această tehnică s-a răspândit pe larg atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel universitar. Web Quest (*quest* – din engleză „căutare”) folosește internetul ca punct de plecare pentru o activitate complexă de

căutare a informațiilor de către student la o anumită temă, sugerată de profesor.

Bernie Dodge definește Web Quest-ul ca o activitate bazată pe formularea de probleme și pe investigație, când toată informația, sau o mare parte de informațiile utilizate de cursanți, este extrasă din internet [14].

Scopul unui Web Quest este de a promova învățarea prin gândire critică și colaborare. Această tehnică încurajează studenții în îndeplinirea unor sarcini de simulare, solicitându-le să analizeze și să actualizeze diverse informații despre un anumit subiect și să utilizeze informațiile respective pentru publicarea lor ulterioară în lumea virtuală.

Web Questul poate fi:

- a) de scurtă durată;
- b) de lungă durată.

Web Quest-ul *de scurtă durată* se desfășoară pe o durată de 1-3 ore de curs. Acest tip de Web Quest are drept scop dobândirea și integrarea noilor cunoștințe într-o perioadă cât mai scurtă de timp.

Web Quest-ul *de lungă durată* se desfășoară între o săptămână și o lună și are ca scop dezvoltarea și aprofundarea cunoștințelor prin prelucrarea în profunzime a informației accesate. Rezultatul final al cursantului este un produs realizat prin tehnologiile on-line sau off-line, care să

demonstreze cunoașterea completă a informației la un anumit subiect.

Elaborarea unui Web Quest presupune parcurgerea următoarelor etape:

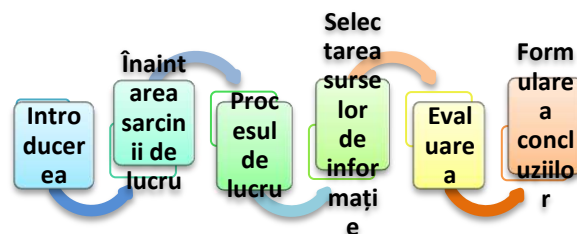


Figura 3. Etapele Web Quest-ului

Etapele unui Web Quest.

1. Introducerea contextualizează problema ce urmează a fi rezolvată, orientează și captează interesul studentului printr-o descriere succintă a temei Web Quest-lui.
2. Sarcina descrie clar și succint care va fi rezultatul final al Web Questului.
3. Procedura de lucru descrie algoritmul de realizare și prezentare a Web Quest-lui.
4. Sursele informaționale reprezintă un set de linkuri către anumite site-uri selectate de profesori, care oferă informații complete în soluționarea problemei cercetate. Poate include descrierea rolurilor atribuite studenților în cadrul grupurilor și sarcinile de realizare pentru fiecare rol.
5. Evaluarea rezidă în descrierea criteriilor conform cărora se va aprecia realizarea Web Quest-lui.
6. Concluziile constituie un rezumat al activității studenților, care oglindește

influența acestui Web Quest asupra dezvoltării activității potențialului creativ al studentului.

Un proiect Web Quest poate include următoarele *tipuri de sarcini*:

- a. *Sarcinile de tip reproducere* sunt cele care le cer studenților să parcurgă informația, apoi să demonstreze că au înțeles-o prin simpla folosire a Web-lui în calitate de sursă de informație.
- b. *Sarcinile de tip compilare* oferă informații din mai multe surse și sunt ordonate după anumite criterii.
- c. *Sarcinile de tip mister* sunt sarcini bine pregătite, care atrag atenția studenților asupra unui subiect. Sarcina se prezintă sub forma unui puzzle sau a unui cadru de tip mister, unde se cere o sinteză a informației din surse diferite.
- d. *Sarcinile jurnalistice* sunt sarcini în care li se cere studenților să se comporte asemenea unor reporteri la prezentarea subiectului cercetat. Acestea sunt sarcini ce implică creativitatea și presupun colectarea unor fapte și organizarea ulterioară a acestora într-o relatare multimedia.
- e. *Sarcinile de tip design* sunt sarcini care presupun realizarea unui produs sau a unui plan de acțiuni care să satisfacă anumite cerințe și să funcționeze ținând cont de constrângerile impuse.

În continuare, vom descrie un exemplu de realizare a unui **Web Quest** la tema *Mass-media în Republica Moldova*.

Introducerea

Acest Web Quest este dedicat mass-mediei din Republica Moldova. Mass-media din Republica Moldova cuprinde radioul, televiziunea, ziarele, revistele și site-urile internet. Prin acest Web Quest veți fi capabili să aflați despre cele mai importante canale TV, ziare, posturi de radio, reviste și site-uri Internet.

Sarcina

Ce tipuri de mass-media există în Moldova? Pentru a răspunde la această întrebare, va trebui să lucrați în grupuri mici și să realizați sarcinile proiectate de profesor.

Procesul

Pentru realizarea sarcinii, veți fi împărțiți în grupuri și fiecare grup va analiza un aspect al mass-mediei din țară.

PREGĂTIREA CLASEI:

- studiați informațiile despre tipurile mass-mediei în Republica Moldova, utilizând linkurile sugerate;
- efectuați o căutare suplimentară pe internet a informațiilor la problema cercetată, dacă este necesar;
- răspundeți la întrebări;
- împărțiți (în mod egal) materialul între toți membrii echipei, pentru prezentarea în clasă membrilor altor grupuri;

- pregătiți prezentările (rapoartele).

ACTIVITĂȚI ÎN CLASĂ:

- raportați în clasă grupului ceea ce ați învățat la tema activității dvs. de grup.

Etapa 1 – Informații de bază

Tema *Mass-media în Republica Moldova* a fost împărțită în patru părți. Fiecare grup va trebui să studieze doar o parte și să informeze întreaga clasă despre caracteristicile de bază și subiectele cele mai importante.

Etapa 2 – Rolurile

Se va lucra în echipe. Fiecare membru va avea rolul său în cadrul echipei. Pentru eficiență, va fi ales un lider de echipă, care să organizeze activitatea și să împartă sarcini la fiecare subiect, pentru a se asigura că totul este acoperit și că nu există o suprapunere. Cu toate acestea, toți membrii echipei sunt responsabili de prezentarea informațiilor în clasă, indiferent de rolul pe care-l au în procesul de pregătire.

Grupul 1. Televiziunea în Moldova:

- https://ro.wikipedia.org/wiki/Televiziunea_%C3%AEn_Republica_Moldova
- https://ro.wikipedia.org/wiki/Categorie:Televiziuni_din_Republica_Moldova
- <https://news.yam.md/ro/p/media>
- http://www.realitatea.md/ziua-mondiala-a-televiziunii-cum-s-a-dezvoltat-televiziunea-in-republica-moldova_30141.html

- <https://www.europalibera.org/a/28384589.html>

ÎNTREBĂRI:

- ✓ Care sunt cele mai populare posturi de televiziune din Republica Moldova?
- ✓ Care este rolul unei televiziuni publice în republică?
- ✓ Cum s-a dezvoltat televiziunea în Republica Moldova?
- ✓ Ce este o televiziune digitală?

Grupul 2. Radioul în Moldova:

- https://ro.wikipedia.org/wiki/Lista_stac%C8%9Biilor_radio_din_Republica_Moldova
- <https://ro.wikipedia.org/wiki/Radio>
- https://en.wikipedia.org/wiki/Radio_broadcasting
- <https://blog.zeedoshop.ro/tutoriale/ce-echipamente-sunt-necesare-pentru-a-crea-un-post-de-radio-online/>

ÎNTREBĂRI:

- ✓ Câte posturi de radio sunt înregistrate în Republica Moldova?
- ✓ Cum a evoluat radioul în lume?
- ✓ Ce este un radio broadcasting?
- ✓ Ce echipamente sunt necesare pentru a crea un post de radio online?

Grupul 3. Ziarele în Moldova:

- <http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1667/MASS-MEDIA%20%C3%8EN%20REPUBLICA%20MOLDOVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- <http://agora.md/stiri/363/top-trei-cele-mai-vandute-ziare-din-moldova>
- http://partium.eu/data/dl/ReporterPackageRO_textbook.pdf

ÎNTREBĂRI:

- ✓ Cum a evoluat presa scrisă în Republica Moldova?
- ✓ Care sunt top trei cele mai vândute ziare din Moldova?
- ✓ Care sunt genurile publicistice?
- ✓ Cum arată ziarul modern?
- ✓ Cum se scrie un ziar?
- ✓

Grupul 4. Reviste în Moldova:

- <https://ro.wikipedia.org/wiki/Revist%C4%83>
- <http://agora.md/stiri/40341/studiu-care-sunt-cele-mai-citite-ziare--reviste-si-site-uri-de-stiri-din-republica-moldova>
- <http://www.gandul.info/magazin/doua-dintre-cele-mai-cunoscute-reviste-din-lume-nu-mai-apar-in-2016-din-pacate-este-adevarat-14890338>

ÎNTREBĂRI:

- ✓ Ce este o revistă?
- ✓ Care sunt cele mai citite reviste din Moldova? Argumentați-vă părerea.

- ✓ Care sunt cele mai populare reviste din lume? De ce?

Etapa 3 – Atingerea consensului

Cea mai dificilă problemă este să se decidă dacă mass-media influențează pozitiv sau negativ asupra generației tinere. Scopul mass-mediei este de a veni în fața cititorului ca sursă de acumulare a cunoștințelor.

Discutați următoarele întrebări și fiți gata să participați la întreaga discuție.

- ✓ Cum influențează mass-media, în Moldova, asupra educației copiilor și asupra modului în care aceștia percep realitatea?
- ✓ De ce se discută mult acest subiect?
- ✓ Poate mass-media să dea cunoștințe? Dați exemple.
- ✓ Puteți da exemplele de influență negativă a mass-mediei în Republica Moldova? Accesați internetul pentru informații adăugătoare, dacă este necesar.

Etapa 4 – Creația

Realizați o prezentare, utilizând unul din serviciile Web 2.0 despre mass-media în Republica Moldova, respectând următoarele:

- ✓ Să se specifice denumirea temei pentru fiecare grup în parte:

Grupul 1. Televiziunea în Republica Moldova.

Grupul 2. Radioul în Republica Moldova.

Grupul 3. Ziarele în Republica Moldova

Grupul 4. Revistele în Republica Moldova.

- ✓ Să se comaseze datele sub forma unei informații concrete, atractive și convingătoare.
- ✓ Să se folosească elemente grafice care să contribuie la înțelegerea noțiunilor de bază.
- ✓ Navigarea să fie ușoară.
- ✓ Linkurile încorporate să fie accesate ușor.
- ✓ Să aibă aspect frumos și atractiv.

Etapă 5 – Prezentarea

Prezentarea activității se va face de către fiecare echipă, care va expune produsul ei, iar colegii trebuie să facă aprecieri, observații, să pună întrebări.

În tabelul 1 se prezintă modelul unei fișe de evaluare a unui proiect Web Quest.

Tabelul 1. Fișă de evaluare a unui proiect
Web Quest

	Începător	În curs de dezvoltare	Realizat	Punctaj
Aspectul estetic				
Aspectul general	0 puncte Elementele grafice sunt puține sau nu există. Are aspect neplăcut.	2 puncte Sunt anumite elementele grafice, dar nu sunt suficiente, contribuie la înțelegerea conceptelor, a ideilor și a relațiilor. Există unele deviații în dimensiunea, culoarea și aspectul general.	4 puncte Sunt suficiente elementele grafice, care creează conexiuni vizuale și contribuie la înțelegerea conceptelor, ideilor și a relațiilor. Mărimea, tipul și culoarea elementelor și a textului sunt utilizate bine și în mod consecvent.	
Flux și navigare	0 puncte Paginile nu pot fi găsite cu ușurință și drumul înapoi nu este clar.	2 puncte Există câteva locuri în care studentul se poate pierde și nu știe unde să meargă în continuare.	4 puncte Navigarea este ușoară. Este întotdeauna clar pentru utilizator care sunt elementele de structură și cum să ajungă la ele.	
Aspectul mecanic	0 puncte Există mai mult de 5 linkuri rupte, imagini rătăcite sau lipsă, tabele de dimensiuni greșite, greșeli ortografice și gramaticale.	1 punct Există câteva linkuri rupte, imagini rătăcite sau lipsă, tabele de dimensiuni greșite, greșeli ortografice și gramaticale.	2 puncte Nu se atestă probleme mecanice.	
Introducere				
Eficacitatea motivatională a introducerii	0 puncte Introducere a este pur factuală, fără niciun apel la relevanță sau la o importanță socială.	1 punct Introducerea se referă într-o oarecare măsură la interesele studentului și descrie o întrebare sau o problemă convingătoare.	2 puncte Introducerea atrage atenția în tema cercetată prin relaționarea cu interesele sau obiectivele studentului, prin descrierea unei probleme convingătoare.	
Eficacitatea cognitivă a introducerii	0 puncte Introducerea nu pregătește	1 punct Introducerea face câteva referințe la	2 puncte Introducerea se bazează pe cunoștințele anterioare	
	criticul pentru ceea ce urmează să se prezinte sau se bazează pe ceea ce studentul deja știe.	cunoștințele anterioare ale studentului și prevede într-o anumită măsură despre ceea ce se va prezenta.	ale studentului și îl pregătește în mod eficient prin precizarea a ceea ce se va prezenta.	
Sarcinile				
Corespundența sarcinilor cu standardele	0 puncte Sarcina nu are legătură cu standardele.	2 puncte Sarcina se referă la standarde, dar nu este în mod clar legată de ceea ce studenții trebuie să știe și să poată face pentru a ajunge la aplicarea acestor standarde.	4 puncte Sarcina se referă la standarde și este în mod clar legată de ceea ce studenții trebuie să știe și să poată face pentru a ajunge la aplicarea acestor standarde.	
Nivelul cognitiv al sarcinii	0 puncte Sarcina necesită înțelegerea mai profundă sau reținerea informațiilor găsite pe paginile web și răspunsul la întrebările factuale.	3 puncte Sarcina este realizabilă, dar are o importanță limitată în viața studenților. Sarcina necesită analiza informațiilor și adunarea informațiilor din mai multe surse.	6 puncte Sarcina este realizabilă, implică și provoacă gândirea care depășește înțelegerea superficială. Sarcina necesită sinteza mai multor surse de informații și luarea unei poziții sau depășirea datelor furnizate și realizarea unui produs generalizat sau creativ.	
Procesul				
Claritatea procesului	0 puncte Procesul nu este clar descris. Studenții nu înțeleg exact ce trebuie să facă, ei înțeleg doar să citească acest lucru.	2 puncte Sunt date câteva instrucțiuni, dar lipsesc informațiile. Studenții ar putea fi confuși.	4 puncte Fiecare pas este descris clar. Majoritatea studenților știu exact unde se află la fiecare pas al procesului și ce să facă în continuare.	
Structura	0 puncte	3 puncte	6 puncte	

procesului	Procesul nu are strategii și instrumente organizatorice necesare elevilor pentru a obține cunoștințele necesare, pentru a-și îndeplini sarcina. Activitățile nu au legătură unele cu altele și creează dificultăți la îndeplinirea sarcinii.	Strategiile și instrumentele organizatorice incluse în acest proces sunt insuficiente pentru a asigura faptul că toți studenții vor dobândi cunoștințele necesare pentru a-și îndeplini sarcina. Unele activități nu se referă în mod specific la îndeplinirea sarcinii.	Procesul oferă studenților care vin la diferite niveluri de intrare strategii și instrumente organizatorice pentru a accesa și a obține cunoștințele necesare, pentru a finaliza sarcina. Activitățile sunt în mod clar legate și concepute astfel încât studenții să evolueze de la cunoștințele de bază la gândirea de nivel superior.	
Valoarea procesului	0 puncte Puțin pași, nu au fost atribuite roluri separate.	1 punct Pentru unele sarcini separate sau roluri atribuite sunt necesare activități mai complexe.	2 puncte Sunt alocate roluri diferite pentru a ajuta studenții să înțeleagă perspective diferite și/sau să împartă responsabilitatea în îndeplinirea sarcinii.	
Tehnologiile				
Relevanța și cantitatea tehnologiilor	0 puncte Tehnologiile furnizate nu sunt suficiente pentru ca studenții să-și îndeplinească sarcina.	2 puncte Există o anumită legătură între tehnologii și informațiile necesare elevilor pentru a îndeplini sarcina. Unele tehnologii nu adaugă nimic nou.	4 puncte Există o legătură clară și semnificativă între toate tehnologiile și informațiile necesare pentru ca studenții să-și îndeplinească sarcina. Fiecare resursă își păstrează ponderea.	
Calitatea tehnologiilor	0 puncte Linkurile sunt luminoase. Ele duc la informații care ar putea fi găsite într-o	2 puncte Unele linkuri conțin informații care nu se găsesc în mod obișnuit într-o sală de clasă.	4 puncte Linkurile folosesc excelent actualitatea și coloritatea Web-ului. Tehnologiile variate furnizează informații suficiente pentru ca studenții să gândească	
	enciclopedie de clasă.		profund.	
Evaluarea				
Calitatea criteriilor de evaluare	0 puncte Criteriile pentru succes nu sunt descrise.	3 puncte Criteriile de succes sunt cel puțin parțial descrise.	6 puncte Criteriile de succes sunt clar precizate, sub forma unei rubrici. Criteriile includ descriptori calitativi și cantitativi. Instrumentul de evaluare măsoară clar ceea ce studenții trebuie să știe și să poată face pentru a îndeplini sarcina.	
Total:				/50

Concluzii

Realizând acest proiect, ați demonstrat că sunteți capabili să căutați, să explorați, să colaborați, să alegeți, să vă informați și să creați, reușind astfel să aflați despre cele mai importante canale TV, ziare, posturi de radio, reviste și site-uri internet.

Proiectele Web Quest contribuie la îmbunătățirea și dezvoltarea următoarelor abilități:

- lucrul cu tehnologiile web;
- comunicarea eficientă în comunitățile profesionale;
- alegerea propriului traseu de învățare, prin sarcinile flexibile pe care le conțin;
- căutarea avansată a informației;
- evidențierea cuvintelor-cheie;
- formularea problemei cercetării;
- separarea informației principale de cea secundară;
- sintetizarea informației din textele studiate;
- realizarea rezumatelor lecturii;
- descrierea succintă a conținutului;
- identificarea informației esențiale din cele auzite și citite;
- evidențierea faptelor, argumentelor în conformitate cu întrebarea/problema prezentată;
- concluzionarea anumitor fapte;
- exprimarea și argumentarea punctului de vedere propriu;
- determinarea relației temporare și cauzale între evenimente;
- evaluarea acțiunilor și caracterizarea personajelor, faptelor, evenimentelor;
- participarea la conversații/discuții;

- luarea inițiativei în diverse discuții;
- solicitarea și partajarea informației;
- clarificarea informației ce prezintă interes;
- pronosticarea derulării evenimentelor, faptelor.
- În același timp, proiectele Web Quest se caracterizează prin următoarele:
- încurajează studenții să interacționeze, să facă schimb de informații;
- provoacă învățarea activă și concurența;
- promovează învățarea individuală și învățarea pe tot parcursul vieții, prin participarea în comunitățile profesionale;
- promovează motivația și dezvoltă abilitățile de soluționare a problemelor și luare a deciziilor;
- oferă studenților oportunitatea de examinare a sarcinilor din diferite perspective, folosind o varietate de tehnologii;
- este integrată evaluarea.
- În figura alăturată este prezentat spectrul abilităților de comunicare dezvoltate prin tehnica Web-Quest.



Figura 4. Spectrul abilităților de comunicare dezvoltate prin tehnica Web-Quest

Totodată, utilizarea tehnologiilor internet prin tehnica Web Quest contribuie:

- a) La formarea următoarelor cunoștințe și reprezentări:
 - înțelegerea modalității de generare, gestionare și distribuire a informației;
 - cunoașterea mecanismelor de localizare a informației;
 - cunoașterea tehnicilor de căutare a informației;
 - identificarea operatorilor de căutare a informației;
 - înțelegerea rolului programelor de navigare;
 - identificarea tipurilor de adrese internet;
 - cunoașterea tipologiei tehnologiilor internet;
 - distingerea caracteristicilor tehnologiilor internet;

- cunoașterea operațiilor aplicate asupra textului;
- identificarea instrumentelor de creare și redactare a prezentărilor electronice;
- identificarea serviciilor ce formează web 2.0 etc.
- b) La formarea și dezvoltarea următoarelor abilități:
 - utilizarea programelor de navigare;
 - căutarea informației cu diverse dispozitive;
- utilizarea mecanismelor de filtrare a informației;
- utilizarea operatorilor de căutare a informației;
- modificarea căutării în funcție de cerințele căutării;
- deschiderea și organizarea diferitor tipuri de fișiere;
- întocmirea și trimiterea mesajelor;
- redirecționarea mesajelor;
- căutarea mesajelor utilizând opțiunile de căutare;
- crearea și redactarea diferitor tipuri de documente;
- crearea și redactarea prezentărilor electronice;
- aplicarea efectelor de animație pentru prezentări;
- primirea și partajarea diferitor tipuri de fișiere.

c) La formarea unor valori și atitudini ca:

- formarea unei atitudini critice față de informația găsită;
- valorificarea aspectelor pozitive ale impactului tehnologiilor internet în dezvoltarea societății;
- conștientizarea impactului pozitiv al conexiunii tehnologiilor internet cu alte obiecte de studiu;
- formarea obișnuințelor de a alege tehnologiile necesare în corespundere cu sarcinile de lucru;
- manifestarea creativității și inițiativei de a realiza diverse sarcini de lucru;
- formarea și dezvoltarea capacității de comunicare prin utilizarea instrumentelor specifice;
- manifestarea spiritului colaborativ prin folosirea formelor noi de colaborare etc.

Aceste cunoștințe, abilități, valori și atitudini nu sunt altceva decât elemente ale competenței TIC, care se regăsesc în curriculumul pentru cursul „Tehnologii informaționale” pentru studenții filologi.

Concluzii

1. Comunicarea este o condiție indispensabilă contemporaneității, inclusiv pentru viitorii specialiști filologi și competențele ce vizează aspectul comunicării pot fi eficient dezvoltate prin activități colaborativ.

2. Tehnica Web-Quest oferă un șir de avantaje pentru formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare.
3. Spectrul abilităților de comunicare care pot fi dezvoltate prin tehnica Web-Quest sunt corelate cu:
 - a) Standardele naționale de eficiență a învățării limbii și literaturii române, a limbilor străine și a limbii și literaturii ruse.
 - b) Faptul că obiectivele generale ale implementării tehnologiilor informaționale sunt la nivelul cerințelor înaintate de Uniunea Europeană.

Astfel, utilizarea tehnicii Web Quest în procesul de predare-învățare a limbilor va contribui la atingerea obiectivelor principale de predare-învățare-evaluare a limbilor atât în treapta gimnazială, cât și în cea liceală.
4. Prin acest articol s-a reiterat impactul semnificativ al tehnicii Web Quest în procesul de formare a abilităților de comunicare și a competenței digitale la viitorii specialiști în domeniul filologiei.

Bibliografie

1. Adavidoaiei, M., *Consolidarea motivației elevilor prin metoda învățării bazate pe cercetare-investigare: Ghid pentru profesori, învățători și educatori*, PIM, Iași, 2015.
2. Arciniegas, L.P., Vásquez, G.C. A Web Quest tool to develop communicative competence in EFL students with an A2 proficiency level. Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte n° 26, enero-junio, 2017. ISSN 2145-9444 (electrónica)
<http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10201>.
3. Awada, G., Ghaith, G. Impact of Using the Web Quest Technological Model on English as a Foreign Language (EFL) Writing Achievement and Apprehension. AWEJ Special Issue on CALL 2014.
https://www.researchgate.net/publication/315656743_Impact_of_Using_the_WebQuest_Technological_Model_on_English_as_a_Foreign_Language_EFL_Writing_Achievement_and_Apprehension [accesat la 3.07. 2018], pp. 81-93.
4. Cascai, L., *Model ciclic de predare-învățare bazat pe investigație*. Presa universitară clujeană, Cluj-Napoca, 2016.
5. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternativă și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Aramis, București, 2002.
6. Коваленко, Н.С., Колбышева, Ю.В. Использование современных интернет-ресурсов при обучении

- иностранным языку студентов неязыковых специальностей. Тамбов: Грамота, 2010. № 3 (7), с. 94-97. ISSN 1997-2911.
7. Федорова, И.А. Использование интернет-ресурсов в самостоятельной работе студентов технических специальностей по иностранному языку. Интернет-журнал «Мир науки». 2016, том 4, номер 5 (сентябрь-октябрь). URL статьи: <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN516.pdf>.
 8. Glava, C.C., Glava, A.E. Teaching skills training through e-learning. Published by Elsevier Ltd. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2010. Pp. 1752-1756.
 9. Luzón, M.J. Enhancing Web Quest for Effective ESP Learning. University of Zaragoza, Spain. CORELL: Computer Resources for Language Learning 1, 2007. Pp. 1-13.
 10. Маточкина, Н.П., Киндеркнехт, А.С. Интернет-ресурсы для изучения иностранного языка. Тамбов: Грамота, 2014. № 11 (41): в 2-х ч. Ч. I. С. 139-141. ISSN 1997-2911.
 11. Миронова, Д.А., Коробова, Е.В. Информационные технологии в образовании, 5 Международная научно-практическая конференция „Государство, академическая наука и высшая школа: современное состояние и тенденции развития” (г. Уфа, 27-28 октября 2014 г.). Редакция междисциплинарного научного журнала «Международный академический вестник». ISSN 2312-5519, с. 20-25.
 12. Oprea, O., *Tehnologia instruirii*, EDP, București, 1979.
 13. Sarivan, L., Gavrilă, R.M., Stoicescu, D. ș.a., *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev.*, ed. a 2-a, rev., Educația 2000+, București, 2009.
 14. Соколова, Э.Я. Анализ потенциала интернет-ресурсов в обучении иностранному языку//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – С. 607-610. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?Id=7179> [accesat la 1.07. 2018].
 15. *Standarde de eficiență a învățării*. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Lyceum, Chișinău, 2012 (F.E.-P. „Tipogr. Centrală”).
 16. Строкань, В.И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку//Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. – № S8. – 0,4 п. л. – URL:

<http://e-koncept.ru/2017/470109.htm>

[accesat la 2.07. 2018].

17. Unal, Z., Bodur, Y., Unal, A.
Standardized Rubric for Evaluating
Web Quest Design: Reliability Analysis
of ZUNAL Web Quest Design Rubric.
Journal of Information Technology
Education: Research. Volume 11, 2012.

Творческие поиски Ирины Бурлаки в области художественного

текстиля и дизайна

Irina Burlaca's creative Search in the Field of Artistic

Textiles and Design

**Юлиана Бабина, докторант,
Кафедра декоративного искусства,**

Факультет изобразительного

искусства и дизайна,

**Государственный педагогический
университет им. И. Крянгэ,**

Кишинэу

Аннотация

В данной работе автор представляет творческий путь и оригинальное видение мира глазами молодого художника-декоратора, дизайнера текстиля Ирины Бурлаки. Художник по гобелену не останавливается на стереотипном мышлении и традиционном воспроизведении предметов

искусства, а результатами своего творчества включает национальное искусство Молдовы в активный межкультурный диалог, развивая связи между различными этносами и поколениями, традициями и современностью.

Ключевые слова: гобелен, Ирина Бурлака, художник-дизайнер, текстиль, ковры, синтез искусств, декоративные объекты, традиции, орнамент, символизм.

Abstract

In this article, the author presents a creative way and original vision of the world through the eyes of a young decorative artist, textile designer, Irina Burlaca. The tapestry's artist does not stop at stereotyped thinking and traditional reproduction of art objects. And the results of his work include the national art of Moldova in an active intercultural dialogue, developing links between different ethnic groups and generations, traditions and modernity.

Keywords: tapestry, Irina Burlaca, artist-designer, textile, industrial carpets, the synthesis of art, decorative objects, tradition, ornament, symbolism.

В настоящее время, в Республике Молдова вопросы национальной идентичности и культурного развития общества стали все актуальнее. Коснулась данная проблема и высшего художественного образования, и воспитания в данном ключе молодого поколения специалистов в разных областях. Среди множества вузов и заведений культурно-просветительского характера (в том числе музеев, домов культуры, текстильных фабрик), в первую очередь стоит отметить Кишиневский Государственный

педагогический университет имени Иона Крянгэ,



Ил. 1. Ирина Бурлака.



Ил. 2. Выставка И. Бурлаки.

[фото из личного архива Е. Аждер, 18].



Ил. 3. Постер, персональная выставка.

Факультет изобразительного искусства и дизайна. Выпускницей данного ВУЗа (в 2007-ом году) стала талантливая гобеленщица, художник-дизайнер ковров Ирина Бурлака (Ил. 1).

Ретроспективная биографическая ссылка

Ирина Бурлака родилась 11 октября 1984 года в г. Кишиневе, Молдова. С десятилетнего возраста увлекалась художественным творчеством, что, разумеется, дало свои плоды. После окончания школы в 2002 году Ирина стала студенткой Государственного педагогического университета имени И. Крянгэ, Кафедра декоративного искусства, класс Екатерины Аждер. На протяжении нескольких лет возглавляла детский табор (Вадул-луй-Водэ, Кишинев), преподавала в дизайнерском кружке. Прошла несколько специализированных курсов-тренингов в Украине, Армении. Работала дизайнером в мебельной фирме, а с 2012-го года – художник-дизайнер АО «Флоаре-Карпет» (занимает и должность начальника художественной мастерской). С 2013-го года, Ирина Бурлака – член Союза Художников Республики Молдова. Работы Ирины на данный момент уже находятся в частных коллекциях в РМ, России, Италии, Швеции, Грузии, Армении (Ил. 2, 3).

Как рассказывает о себе Ирина, она с детства была увлечена народными традициями и текстильным искусством, гобеленами. Неповторимый поток эмоций и запечатленный миг индивидуального видения мира автора

характеризуют все работы Ирины, поражая зрителя своей уникальностью, замыслом, содержанием. Первые профессиональные работы Ирины появляются уже в 2005-2007-ом годах, во время обучения в педвузе, среди них – изделия из кожи «Ариадна», «Фауна», «Бабочка», батики и гобелены «Фигуративная композиция», «Объемная композиция», «Клоуны», «Кукутениан», «Муза», «Сирена», «Весна» (Ил. 15, 18).

В основном все текстильные композиции создаются ею на традиционной двухмерной и трёхмерной рамке. В гобеленах используется техника *haute-lisse*, которая содержит сложные структурные и хроматические вариации (подобно творчеству Екатерины Аждер и в соответствии с ее научными исследованиями и методическими рекомендациями [9; 10]), в симбиозе различных технологий ткачества и подвидов декоративного искусства [17].

Как пример умелой творческой передачи конфигураций из реальной жизни, которые часто весьма реалистичны, выступают работы в технике батик «Натали» (2008), гобелен «Материнство» (2008), гобелен «Феникс» (2009) – Ил. 4, «Заблудшие» (2009), «Тигр» (2010), гобелен «Крепость» (2010) [17].

Встречаются гобелены и батики, которые достаточно абстрактны – гобелен «Колокольня» (2009), батик-триптих «Клоуны» (2007), батик-триптих «Бабочки» (2010), гобелен «Странники» (2009), «Структуры» (2009) и др. [17]. Гобелен «Структуры», выполненный в смешанной технике, с использованием шерсти искусственных волокон, металлической проволоки, принес автору определенный успех. Ирина была удостоена Премии II на конкурсе-выставке *Мы – Творческая молодежь*, выпуск IX, в качестве награждения от Союза художников РМ, а в 2012-ом году (в рамках Международного Биеннале декоративного искусства, РМ) также получил номинацию ее гобелен «Древо жизни» (Ил. 19) в смешанной технике и современной авторской интерпретации.

В цветовом аспекте, работы гобеленщицы всегда гармоничны, представляют собой активный поток пластических и композиционных элементов. Хотя и богаты контрастами и сложной игрой ритма, зачастую излюбленной гаммой автора являются все же различные оттенки теплой цветовой палитры (Ил. 4, 5, 8, 10, 11, 12).

Поверхность гобеленов образована с помощью разнообразных фактур, структур и форм («Феникс» – 2009, «Структуры» – 2009, «Драгайка» –

2008, «Клепсидра» – 2008, «Муза» – 2007, «Фуртуна» – 2010 и др.) [17]. Помимо переплетений классического типа, мастерица старается использовать все дотоле известные и инновационные технологии ткачества. Применяет в процессе тканья или оформления различные материалы, такие как кожа, дерево, стержень, пуговицы, сизальные волокна, металл и т.д.

В большинстве случаев, все текстильные композиции Ирины реализуются на базе академического декоративизма и композиционной стилизации, выполняемых на высоком профессиональном художественном уровне («Аист» – 2009, «Автопортрет» – 2010 и др.) [3; 8; 11]. Но все же, как отмечает сама художница, предпочитая свои субъективные видения и современные интерпретации, в ее творчестве народные традиции молдавской орнаментики и текстильного искусства прекрасно адаптированы сквозь призму времени и глобального прогресса. Как и традиционный орнаментальный ковер, так и различные культурные интерференции, сегодня и в дальнейшем будут служить основой сюжетов и творческих поисков молодого художника, оставаясь неиссякаемым источником вдохновения [9; 10; 13; 15].

Что касается батика (или печатного платка), то Ирина предпочитает холодную технику. В своих текстильных композициях автор не оставляет без внимания ни одну деталь, тщательно используя все возможные художественные приёмы (пластический язык) и много вариативную графику, что полностью завершает каждую композицию. Ирина Бурлака предпочитает образную тематику, но важным компонентом ее творчества можно считать и искусство нефигуративного плана. Как доказательство, служат работы «Времена года» (2010) – ил. 13, «Весна» (2007), «Гармония» (2009) и т.д.

В творениях Ирины нет скучных однотипных образов, форм, посредственных выражений. Наоборот, каждая работа поражает оригинальностью замысла и способом воплощения, завершающим акцентом и выбором границ изделия (от круга до прямоугольника, объемно-пространственных конструкций, и от единичного гобелена до редкого квадриптиха).

Основными принципами состоявшегося художника являются три направления стилизации: реалистичное, геометрическое и абстрактное.

Текстильная работа «Фéникс» (возможно от греч. φοίνιξ «пурпурный, багряный») – метафорико-повествовательный гобелен (Ил. 4) – представляет мифологическую птицу, единственную, уникальную особь своего вида, обладающую способностью сжигать себя и затем возрождаться (как упоминал, о Фениксе, восставшем «словно из пепла», В.Я. Шишков, в историческом романе-саге «Угрюм-река», Книга 2, 1913-1932 гг.). Птица издавна известна в мифологиях разных культур и часто связывается с солнечным культом. Считалось, что феникс имеет внешний вид схожий с орлом в ярко-красном или золотисто-красном оперении. Миф рассказывает, что предвидя свою смерть, он сжигает себя в собственном гнезде, а из пепла снова должен появиться птенец (по другим версиям мифа, из пепла возрождается сам Феникс).



Ил. 4. «Феникс», 2009.

Обычно в метафорическом истолковании сказочная птица Феникс – яркий символ вечного обновления, возрождения и бессмертия [19].



Ил. 5. «Подсолнух», 2009 [17].

Произведение «Подсолнух» представляет символ круга, солнца, колеса, оптимизма, удачи и богатства. Колорит декоративного объекта дополняет тему и идею сюжета, ведь цветовой спектр, характеризующий солнце и сам солнечный цветок (перевод с ацтекского – подсолнух) играет бликами желто-оранжево-красных цветов. Таким образом, автор прекрасно справился с художественной задачей, передав особенности солнечного растения, «солнца в миниатюре» (Ил. 5).

Согласно расшифровке цветочного гороскопа, динамичный Подсолнух соответствует из всей зодиакальной системы знаку Льва (3-12 августа). В китайской символике означает долгожительство и имеет магическую силу. В христианстве, подсолнечник, как «дитя солнца», символ благочестивого верующего, во всём уповающего на единственного Бога.

На пересечении монументальной композиции, окрашенных металлических и деревянных объектов, текстильного коллажа работы Ирины начинаются с четко определенных пластических и идеологических концепций, выражающих, во всяком случае, порой весьма серьезные послы по общечеловеческим темам (как и у большинства отечественных молдавских и румынских художников, текстильщиков). Своеобразно раскрываются темы о жизни других народов и древних культур, о возрождении национальных традиций, этнографического наследия, о поисках истины, о медитации и других состояниях человека.



Ил. 6. И. Бурлака, «Terra eye», 2010.



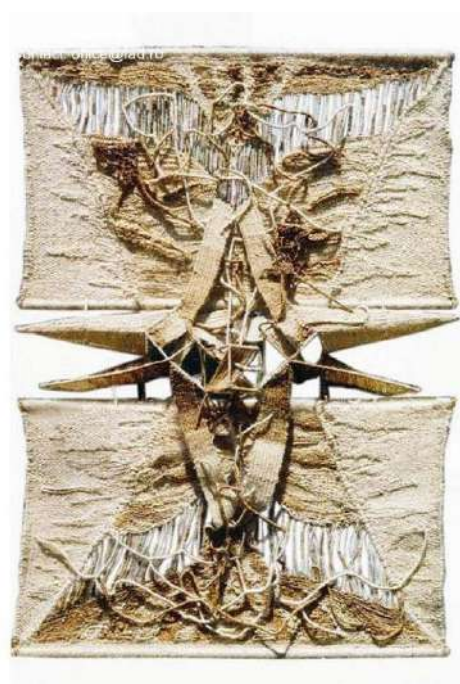
Ил. 7. Работы М. Молдовану, Румыния.

«Земной глаз» – оригинальная текстильная композиция, декоративный объект (Ил. 6) [17]. Глаза – это окно души, зеркало, с которого берут начало любовные чувства. Но также играют роль «наблюдающей камеры» и своеобразного оберега, в окружающем человека пространстве. Земной глаз (правый) – это

воплощение, по замечаниям историка (этнолога) Людмилы Моисей, солнца и активности, символ будущего и мудрости [15, с. 193]. В большей или меньшей степени, работа граничит с тождественностью некоторых творений румынского художника Михая Молдовану («Глаза», «Рыба»), изображающего на своих текстильных полотнах в холодной гамме (в морской лазури) тоже очертания правого глаза (Ил. 6, 7). Отметим, данный художественный образ часто встречается и весьма актуален в народном творчестве анонимных мастеров и в профессиональном текстильном искусстве Молдовы. Тканая картина под названием «Земной глаз» была создана и М. Сака-Рэчилэ в 1977 году, с применением хлопка и шерсти [16].



Ил. 8. И. Бурлака, «Клепсидра»,
2008, [17].



Ил. 9. Н. Зымброяну, «Клепсидра»,
Румыния.

Удивительная работа, под названием «Песочные часы» или «Клепсидра» (Ил. 8) в виде песочных часов, создана из 2-х отдельных гобеленов одинакового размера и цвета, но с незначительными фактурными и структурными техническими отличиями в выдержанном стиле. Две части одного гобелена очень гармоничные и взаимодополняющие друг друга, соединены тонкими нитями (проволоками), показывая, как неизбежно утекает вниз сквозь тонкий зазор песок, как быстротечно и безвозвратно бежит время. Очень символичная и аллегоричная работа, выполненная в технике классического гобелена, но с использованием различных техник

тканья (в дополнении с сизалем и деревом). В подобном ключе отмечены работы талантливого местного художника Андрея Негурэ (например, гобелен «Мэрцишор», 1988 г.) [16], румынского деятеля искусства Николае Зымброяну (Ил. 9).



Ил.10. «Фортуна», 2010.



Ил.11. «Осенняя симфония», 2009.



Ил.12. «Мэрцишор»

(национальный праздник), 2009 (справа) [17].

Наличие различных пуговиц и деревянных деталей, коллаж из техник, материалов и текстильных волокон – все это основные характеристики гобеленных картин Ирины. В нижней части обязательно все произведения увенчивает соответствующая характеру текстильной пьесы бахрама (Ил. 10-12).



Ил. 13. И. Бурлака, «Времена года», гобелен (квадриптих), 2010 [17].

Подобная работа, необычный квадриптих, основанная на колоритах каждого из времен года (зима, весна, лето, осень) и с минимальным композиционным решением, есть и у заслуженного художника РМ Марии Сака-Рэчилэ (одной из основоположников молдавского гобелена), и так же носит название «Времена года» (1980). Структурно-сюжетное наполнение тканой поверхности произведений практически отсутствует, структурные части квадриптиха представляют собой гармоничный фон, точно передающий цикличность и определенный этап смены сезона (Ил. 13).



Ил. 14. И. Бурлака, «Архаизм», 2010.



Ил. 15. И. Бурлака, «Кукутениан», 2007.



Ил.16. И. Бурлака, «Armenian Impress», 2010.



Ил. 17. Африканская маска, 2011.



Ил. 18 «Юкатаниан», Дипломная работа, гобелен-триптих, 2007 г. [17].

Разберемся с происхождением названия дипломной работы Ирины (гобелен-триптих) (Ил. 18). *Юкатаниан* (с исп. *Yucatán*) (испанское произношение: [juka'tan]) – это официальное название Свободного и Суверенного Штата (*Estado Libre y Soberano de Yucatán*) в Мексике на полуострове Юкатан (до прибытия испанцев этот регион назывался также *el Mayab*). Это был очень важный регион для цивилизации майя (на их языке значит «несколько»), достигшей пика своего развития именно в этом городе. По очень распространённой, но мало достоверной этимологии, название Юкатан возникло при первом контакте испанцев с аборигенами (от *uh yu ka t'ann* – то есть «не понимаю», что и было воспринято за название незнакомой ранее местности). Скорее всего, данный исторический факт в глобальном контексте очень впечатлил молодого художника и вдохновил таким образом на воплощение творческой идеи в данном гобелене-триптихе, интерпретируя ее в собственном стиле и видении. Посредством создания своей дипломной работы по данной теме, Ирина проникла вглубь веков и попыталась раскрыть завесу неразгаданных тайн древних цивилизаций, чем удивила не только комиссию [14, с. 86; 20].

Как уже отмечалось выше, автор текстильных/декоративных работ любит использовать в своей творческой деятельности также изображения из чужеземной фауны (изделия из кожи «Лев» – 2009, «Сафари» – 2007, «Тигр» – 2010, «Зебра»). Излюбленными являются и африканские мотивы (Ил. 17), мотивы этно различных культур, носящие глубокое семантическое значение и сакральный смысл, армянские и азербайджанские орнаменты («Архаизм» – 2010, «Армянские впечатления» – 2010, «Djermadzor» – 2010, гавар/город провинции Армении в границах Турции, «Ukhtasar» – 2010, вершина горы в Армении).

Изделия из кожи с изображениями фауны, оформленные элементами графики, завершающие художественный образ, также стали продолжительными увлечениями мастера со студенческой скамьи (Ил. 17).

Стимулировала Ирина и всех художников-дизайнеров ателье в рамках коврового предприятия «Флоаре-Карпет», во время своей трудовой деятельности. В том числе и от нее, как от профессионального художника, пошел в последние годы поток ценных предложений для машинного производства ковровых изделий [5].

Художница-дизайнер продвигает древние армянские, азербайджанские и др. узоры, античные и классические (персидские ковры). Находя самые устарелые и неотшлифованные элементы, заключая их в ковре в сложную собранную композицию, получает в итоге восхитительные образцы ковровых изделий, оживших снова в современности в индустрии нашей страны. Акцентируем и то, что Ирина внесла и свой существенный вклад в развитие богатой стилистической базы ковров (от Модерн (абстрактный), Империяльный, Классический (восточный), Графический, Античный, Этюдного, до Винтажного стиля). При вступлении в должность нового гендиректора предприятия г-на Олега Брага, также в художественном фонде, впервые появляются и ковры с детской тематикой «Kids» (для интерьеров детских комнат), причудливых и востребованных сегодня. Во время трудовой деятельности Ирины на фабрике отмечено продвижение также народной стилистики (молдавских мотивов), коллективное создание коллекции «Этно» (Florina, Camelia, Basarab, Cozmin, Sanziana, Cipu) (Ил. 2) [4; 13]. Выпуск серии индустриальных ковров в духе традиций примерно совпадает с открытием ее персональной выставки «Орнаментальное эхо», в

выставочном центре «К. Брынкушъ», в 2016-ом году (Ил. 1, 3). Частично Ириной предложены и утверждены новые колориты для текстиля согласно современным тенденциям в моде и дизайне, предпочтениям большинства покупателей [1; 2, с. 4-7].



Ил. 19. «Древо жизни», 2012.



Ил. 20. «Наследие времен», «К. Брынкушъ», 2018 (выставка-конкурс «Салоны Молдовы», посвященная национальным праздникам).

Выводы. Подобные критические исследования в области искусства

являются «идентификационным критерием» общенациональной культуры и сохранения духовных ценностей и традиций молдавского народа (Ил. 19, 20). Ознакомление с творчеством таких молодых талантов и трудолюбивых мастеров как Ирина Бурлака способствует глубокому осознанию себя и своего места во вселенной как частицы чего-то важного и главного в нагруженном микрокосмосе. На фоне ускоренных процессов европейской интеграции, технологизации, модернизации общества, мы не можем оставаться равнодушными к творчеству Ирины, как художника-новатора, в то же время, опираясь на ее современные концепции и видения, мы вправе включать их научный оборот и использовать в процессе преподавания. Таким образом, наше знакомство с творчеством автора может перерасти в признание ее индивидуальности и мастерства. А интерес к ее работам поспособствует переосмыслению современного состояния развития молдавского текстильного искусства и продвижения его новых тенденций в дизайне текстиля на национальном и международном уровне.

Таписсерия – как укоренившийся феномен в декоративном искусстве, и излюбленный вид искусства дизайнера –

выступает в творчестве Ирины ключевым звеном, обладая аутентичностью форм и содержания в отношении орнаментальных мотивов, традиционных технологий и разнообразием технических приемов. Творчество Ирины наглядно показывает диалог времён и взаимосвязь культур [2; 13], синтез искусств и искренний интерес к Молдове и другим народам. Диапазон ее творчества охватывает период со времен трипольской культуры до сегодняшних дней, интеркультурные отношения между странами, включая историю славян, традиции народов Кавказа, Африки и мифы о племенах Майя. Коллаж из техник, символичность и графичность, традиционность и современность, все это определяет индивидуальность автора текстильных работ, как непревзойденного мастера своего дела. Посредством применения древнего орнамента [15] с чертами архаики и путем отображения самых важных аспектов и проблем человечества, Ирина продемонстрировала свой богатый творческий подход и индивидуальный способ мышления при выполнении произведений, профессиональный пластический язык, оригинальную оформительскую работу, но главное, колоссальный труд и любовь к искусству.

Библиография

1. Бабина, Ю., „Внедрение традиционных орнаментальных мотивов в рамках фабричного производства ковров в Республике Молдова”, в *Актуальные научные исследования в современном мире*, Переяслав-Хмельницкий, 2017, сборник научных трудов, вып. 1 (21), ч. 5, с. 142-148.
2. Бабина, Ю., „Этнокультурный диалог как основной аспект восприятия мира в творчестве Ирины Бурлаки”, în *Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare. Conferința științifică internațională*, ed. a 10-a (Programul și rezumatele comunicărilor), Chișinău, Institutul Patrimoniului Cultural, Tipograf. „Notograf Prim”, 2018.
3. Бабина, Ю., „Методология преподавания современного молдавского гобелена”, în *Probleme actuale ale științelor umanistice* (Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor), UPS „Ion Creangă”, Tipogr. UPS „Ion Creangă”, vol. XV, partea I, Chișinău, 2016.
4. Бабина, Ю., „Развитие молдавского ковра в современной индустриальной системе Республики Молдова (на примере АО «Флоаре-Карпет)”, в *Научные исследования*, Российский научно-исследовательский журнал, 2016, № 10 (11), с. 101-104.

5. Бабина, Ю., „Роль художника-дизайнера в современном промышленном производстве ковров в Республике Молдова (на примере АО «Флоаре-Карпет»)", в *International Scientific Review*, 2016, № 11 (21), с. 89-93.
6. Симак, А., Бабина, Ю., „Особенности становления народного ковро ткачества и современного гобелена в Украине и в Молдове", в *Сборник научных тезисов*, т. I, *International scientific journal*, 2016, № 4, с. 13-18.
7. Симак, А., Бабина, Ю., „Применение традиций народного орнамента в современном ковро ткачестве Молдовы и Украины" [электронный ресурс], в *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2016, вип. 46, с. 306-310 (Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2016_46_79)
8. Симак, А., Бабина, Ю., „Технические приемы и технология изготовления современного художественного гобелена" [электронный ресурс], в *International scientific journal*, 2016, № 7, с. 42-44 (режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mnj_2016_7_12).
9. Ajder, E., *Evoluția scoarțelor românești. Tapiserie artistică* (suport de curs), Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă", 2013.
10. Ajder, E., *Țesutul tradițional românesc. Tapiserie artistică* (suport de curs), Chișinău, Tipografia UPS „Ion Creangă", 2013.
11. Arbuz-Spatari, O., Simac, A., *Dezvoltarea creativității artistice la studenți în cadrul cursului de artă textilă* (ghid metodic), Garomont Studio, Chișinău, 2012.
12. Babin, I., „Tehnologia țesutului tapiseriei moderne în Republica Moldova", în *Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică*, nr. 2 (31), 2017, GRAFEMA LIBRIS, Chișinău, pp. 153-159.
13. Babin, I., Simac, A., „Covoarele moldovenești – dialog între tradiții și modernitate", în *Educația din perspectiva valorilor*, tom XI: Summa Theologiae, Editura EIKON, București, 2017, pp. 221-226.
14. *Facultatea de Arte Plastice și Design: 35 de ani, 1979-2014*, UPS „Ion Creangă", responsabil de ediție: Al. Ermurache, traducere: A. Budnic, Chișinău, s.n., 2014, Tipogr. „Bons Offices".

15. Moisei, L., *Ornamentul – fenomen artistico-esteti: (Viziuni ontologice și estetice asupra ornamenticii țesăturilor tradiționale)*, Academia de Științe a Moldovei, Institutul Patrimoniului Cultural, Centrul de Etnologie, Chișinău, Pontos, 2017, Tipografia „Bons Offices”.

16. Simac, A., *Tapiseria contemporană din Republica Moldova (Evoluția tapiseriei contemporane din Republica Moldova în anii 1960-2000)*, Chișinău, Știința, 2001.

17. <http://www.irina.burlaca.com/artwork/>
(дата обращения: 28.07.2018).

18.
<https://www.facebook.com/ecaterina.ajder>
(дата обращения: 29.07.2018).

19. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Феникс>
(дата обращения: 29.07.2018).

20.
[https://ru.wikipedia.org/wiki/Юкатан_\(штат\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Юкатан_(штат))
(дата обращения: 29.07.2018).

Implementarea Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație

în clasele cu profil muzical-coral

Implementation of Information and Communication Technologies in the musical-coral classes

**Luminița Braicov,
profesoară de solfegio și pian,
grad didactic unu,
Liceul Teoretic „Ion Creangă”,
municipiul Chișinău**

Rezumat

Tehnologiile Informaționale și de Comunicație (TIC) oferă instrumente de lucru favorabile educației și creației în diferite domenii artistice, inclusiv în cel muzical. Evident, pentru a valorifica eficient aceste instrumente este necesară formarea și dezvoltarea temeinică a abilităților de lucru cu ele.

Complexitatea implementării TIC în procesul de studiu al disciplinelor muzical-corale este cauzată nu doar de existența unui număr relativ mare de instrumente, fiecare cu specificul său, dar și de faptul că ele au o dinamică rapidă a evoluției, an de an înregistrându-se inovații și îmbunătățiri aduse aceluiași software. Astfel, profesorului îi revine responsabilitatea de a selecta cele mai corecte instrumente și resurse digitale.

În acest articol se face o incursiune în totalitatea software-urilor specializate pentru domeniul muzical-coral. Pentru fiecare din ele sunt puse în evidență avantajele de utilizare din punct de vedere pedagogic. S-a constatat că pentru a crea condițiile unei prestații didactice eficiente, software-ul ales trebuie să-i ofere elevului independență față de profesor, să-i permită dobândirea autonomiei în învățare prin

încurajarea reflecției personale, prin feedbackul rapid și personalizat. Resursele educaționale digitale trebuie să ofere oportunități de optimizare a învățării.

Cuvinte-cheie: profil muzical-coral, TIC, software educațional.

Abstract

Information and Communication Technologies (ICT) provide work tools that are conducive to education and creation in various artistic, including musical fields. Obviously, in order to make effective use of these tools, it is necessary to form and develop thoroughly the skills to work with them.

The complexity of ICT implementation in the study of musical-choral disciplines is caused not only by the existence of a relatively large number of instruments, each with its specificity, but also by the fact that they have a rapid dynamics of evolution, with innovations being recorded each year and improvements to the same software. Thus, the teacher has the responsibility to select the most accurate digital tools and resources.

In this article, there is a survey of the specialized software for the musical-coral domain.

For each of them, the advantages of pedagogical use are highlighted. It has been found that in order to create the conditions for an effective teaching, the software chosen should give the student independence from the teacher, enable him to gain autonomy in learning by encouraging personal reflection through quick and personalized feedback. Digital educational resources must provide opportunities for learning to be optimized.

Keywords: musical-coral profile, ICT, educational software.

Introducere

Eficiența instruirii asistată de calculator depinde de calitatea programelor, de competențele didactico-metodice și

tehnice ale cadrului didactic, precum și de competențele tehnice ale elevilor.

Sistemul *multimedia* reprezintă capacitatea unui sistem (sau a unei aplicații) de a comunica simultan informația prin intermediul mai multor medii de prezentare, cum ar fi text, grafică, imagini, animație, audio-video. De asemenea, multimedia implică noțiunea de „interactivitate”: utilizatorul nefiind un simplu spectator, ci participant activ, cu posibilitatea de a modifica după dorință și posibilități cursul aplicației [1].

Softurile educaționale sunt programe proiectate sau lecții în format electronic, elaborate pentru a fi folosite în procesul de predare-învățare și evaluare, fiind mijloace de instruire interactive, care oferă posibilități de individualizare [2].

Acestea sunt „realizate în funcție de anumite cerințe pedagogice (conținut specific, caracteristici ale grupului-țintă, obiective comportamentale) și anumite cerințe tehnice (asigurarea interacțiunii individualizate, a feedbackului secvențial și a evaluării formative)” [3, p. 30].

Utilizarea software-urilor educaționale în sistemul de învățământ este o necesitate dictată de cerințele societății actuale, societate dominată de puterea inteligenței, ce închide ușile în fața tradiționalismului și deschide ferestrele în fața cunoașterii. În acest context, școlii îi revine misiunea

importantă de a-i învăța pe tineri cum să învețe, promovând autonomia în lucru, flexibilitatea gândirii, capacitatea de cooperare și dialog, de anticipare a schimbărilor, adaptabilitate, stimularea autoinstruirii, păstrarea unui echilibru între individualism și socializare.

Softurile educaționale sunt folosite în activitățile din clasă, în calitate de suport în activitatea didactică, ajutor în activitatea elevilor. Ele au o mare diversitate și se adresează direct celor care învață, ajutându-i:

- ✓ să acceseze surse informaționale;
- ✓ să proceseze informații;
- ✓ să dobândească competențe/capacități prin demonstrații, exemple, explicații, exersări, simulări etc.;
- ✓ să construiască pe aceste baze cunoștințe noi.

„Softurile creează un dialog (asemănător celui dintre profesor și elev) între elev și programul respectiv. Interacțiunea/dialogul poate fi controlată de computer (dialog tutorial) sau de către elev (dialog de investigare)” [3, p. 30].

Analizând competențele transdisciplinare care urmează a fi formate și dezvoltate la elevii din ciclul gimnazial, **profilul muzical-coral**, observăm atât deprinderi ale tehnicii muzicale vocale și instrumentale, cât și competențe digitale,

adică din domeniul Tehnologiilor Informaționale și de Comunicație (TIC).

Implementarea TIC în contextul menționat dezvoltă următoarele competențe transdisciplinare:

- ✓ utilizarea tehnologiei multimedia pentru documentare în domeniul muzicii;
- ✓ scrierea partiturilor muzicale în programe specializate [4].

Aplicarea TIC are o importanță majoră în formarea elevilor interesați de domeniul muzical, dar aceste tehnologii trebuie să fortifice formarea și în domeniul artistic. Ele pot fi de folos nu doar cu scopul de a-i învăța pe elevi notația muzicală și modalitatea de producere a muzicii, ci și pentru crearea unor noi abilități muzicale.

Formarea și dezvoltarea aptitudinilor muzicale asistate de calculator duc la dezvoltarea capacităților și competențelor muzicale ale elevilor prin caracterul ludic al aplicațiilor folosite. Cu ajutorul calculatorului, pot fi prezentate informații; aplicații, exerciții, probleme; jocuri didactice; simulări ale unor procese/fenomene; itemi de evaluare/autoevaluare.

TIC joacă un rol important în dezvoltarea deprinderilor muzicale, în înțelegerea și cunoașterea fenomenului muzical. Acestea pot fi utilizate nu doar ca mijloace ale educației muzicale, ci și ca un mediu diferit pentru expresia și interpretarea

muzicală. Profesorii pot utiliza TIC pentru a exemplifica orice concept, orice element de limbaj muzical pe care îl predau, pentru a îmbunătăți procesul educațional, incluzând înregistrări audio și video, pentru a gestiona mediul de învățare electronic astfel încât experiențele de învățare să fie personalizate, raportându-se la abilitățile fiecăruia [5].

Softurile muzicale acoperă o gamă largă de operațiuni, astfel încât utilizarea lor în activitățile în care eficiența lor este maximă devine posibilă pe baza unei clasificări pe cât posibil complete prin raportare la utilitatea lor din punct de vedere didactic.

Aplicații utile în cadrul predării disciplinelor profilului muzical-coral

Microsoft Power Point este o aplicație care face parte din pachetul Microsoft Office, utilizată pentru prezentări în fața unui auditoriu. Folosirea acestei aplicații are ca temei psihopedagogic constatarea că informațiile prezentate sub formă vizuală sunt percepute și reținute mult mai ușor decât cele transmise exclusiv verbal. Scopul principal al prezentării este captarea atenției auditoriului și transmiterea informațiilor astfel încât acestea să fie reținute de cei prezenți. În funcție de dotarea calculatorului (cu placă de sunet și boxe), se pot adăuga și efecte sonore, corelate cu imagini, care să servească la sublinierea mesajului didactic transmis. Programul permite și efecte

speciale: trecere de la o „pagină” la alta; efecte de animație aplicabile textelor sau imaginilor, dând un aer dinamic întregii prezentări; posibilitatea înregistrării unui mesaj sonor care să însoțească prezentarea. *Power Point* va fi folosită în cadrul orelor de istoria muzicii, solfegiu și ansamblul coral de către elevi și profesor.

MuseScore este un software gratuit pentru notație muzicală, puternic și ușor de folosit pentru crearea de partituri de calitate superioară, cu redare audio, pentru rezultate care arată și sună excelent. *MuseScore* a format, de asemenea, o comunitate online, unde muzicienii pot împărtăși creațiile lor, în mod privat sau public, prin descărcări, widget-uri încorporate sau aplicațiile mobile *MuseScore*, aducând o componentă socială adițională partiturilor muzicale [6].

Finale este programul-pilot al unei serii de [software de notare muzicală](#) lansat de *MakeMusic* pentru [sistemele de operare Microsoft Windows](#) și [MacOS](#). Prima versiune a fost lansată în anul 1988, versiunea 25.5 a fost lansată în anul 2017. *Finale* a fost considerat unul dintre standardele industriei pentru software-ul de notare muzicală.

Finale este unul dintre numeroasele tipuri de [software](#) folosite de [compozitori](#) și [aranjori](#) pentru crearea [de melodii](#), inclusiv a scorurilor pentru un ansamblu întreg (de exemplu, [orchestra](#), [grup de concerte](#), [bandă](#)

[mare](#) etc.) și piese pentru muzicieni individuali. *MakeMusic* oferă și câteva versiuni mai ieftine ale *Finale*, care nu conțin toate caracteristicile programului principal. Acestea includ *SongWriter*, *PrintMusic* și un program [freeware](#), *Finale Notepad*, care permite doar editarea rudimentară. Versiunile inedite includ *Finale Guitar*, *Notepad Plus*, *Allegro*, precum și *Finale Reader* gratuit.

Sibelius este unul dintre cele mai bine vândute softuri de notații muzicale, utilizat pentru a scrie partituri, pe care le poate reda cu sunete muzicale, imprima și publica. Acest program permite scrierea tuturor simbolurilor specifice notației muzicale, oferind posibilitatea creării unor partituri complexe (cum sunt cele pentru muzica orchestrală modernă), pentru a fi reproduse la o calitate de publicare. Fișierele scrise pot fi redactate realist sau transformate în fișiere MIDI ori audio, pentru a crea un CD. *Sibelius* își găsește aplicabilitate în școli și universități prin realizarea unor materiale valoroase de uz didactic, precum și prin posibilitatea de a rula și de a gestiona mai multe copii ale produsului software într-o rețea. Programul *PhotoScore* face parte din pachetul *Sibelius* și poate fi folosit pentru a scana și crea o partitură *Sibelius* din muzică tipărită.

Sibelius permite generarea profesională a partiturilor muzicale, fiind,

totodată, foarte ușor de învățat, spre deosebire de alte programe de acest gen. De asemenea, el permite editarea partiturilor și „ascultarea” lor cu ajutorul plăcii de sunet a calculatorului, ceea ce îl face un instrument deosebit de util pentru cei cu disponibilități creative și nu numai [7].

Music Editor este un software gratuit care permite editarea fișierelor audio cu multă ușurință. Programul are funcții de înregistrări de date audio de pe diverse dispozitive, editare de sunet, efecte audio (amplificare, normalizare, egalizare, ecou). Softul permite imprimarea fișierelor pe CD prin intermediul unei funcții incluse. Cadrul didactic poate folosi acest program pentru editarea unor fișiere audio în vederea pregătirii materialelor pentru audițiile muzicale.

AudioScore poate fi folosit pentru a asculta partitura prin reproducerea sunetelor unor instrumente acustice, destul de apropiate de cele din realitate. Utilizarea acestui program de către profesor poate veni în sprijinul nevoii acestuia de a realiza uneori propriile aranjamente ale unor lucrări pentru ansamblul coral, adaptând partiturile la capacitățile interpretative ale formației. Profesorul poate chiar să compună exemple muzicale, pe care să le folosească la ilustrarea conținuturilor din manuale sau la diferite activități extracurriculare.

Alte softuri care ar putea fi utilizate pentru disciplinele muzicale și care pot înlesni procesul educațional sunt *KB Piano* – software de studiu virtual al pianului, *Musette* – editor gratuit și flexibil de partituri muzicale, *IMSLP* – librăria gratis a partiturilor muzicale.

Internetul a devenit o imensă sursă de informații, în care oricine poate găsi aproape orice, cu condiția să știe să caute. Motoarelor de căutare (*www.google.ro*, *www.yahoo.com*) pot fi aplicate pentru identificarea unor galerii din muzeele celebre și parcurgerea tururilor virtuale 3D puse la dispoziție de acestea. *Internetul* oferă, de asemenea, posibilitatea ascultării unor concerte sau urmărirea unor spectacole de operă, teatru, balet, facilitând astfel munca profesorului în ceea ce privește selectarea materialelor audio și video pentru ilustrarea conținuturilor abordate la ore. Acestea constituie o variantă mai puțin costisitoare, comparativ cu exemplele muzicale înregistrate pe CD-uri, DVD-uri sau Blu-Ray, cu condiția să fie distribuite gratuit în mediul on-line. Posibilitatea aflării unor informații despre interpreți, artiști, locații în care au interpretat, istoricul acestora poate fi valorificată atât de profesor, în demersul său de documentare și pregătire a lecțiilor, cât și de elevi, în procesul completării portofoliului personal.

Informații utile pentru educația muzicală și artistică se găsesc la următoarele adrese:

✓ <https://www.youtube.com/?gl=RO&hl=ro> (YouTube este un portal care găzduiește fișiere audio-video);

✓ <http://www.mystudios.com/artgallery/> (acest site prezintă un muzeu virtual online, cu peste 5000 de artiști plastici și 100000 de picturi reprezentative);

✓ http://ro.wikipedia.org/wiki/Pagina_principal%C4%83

✓ <http://www.cultura.md/> (site-ul cuprinde informații legate de patrimoniul național, legislația aferentă, lista oficială a monumentelor istorice).

Concluzii

Oferta de programe care ar putea veni în sprijinul activităților profesorului este foarte bogată. Selectarea acestor programe și aplicarea produselor rezultate în activitățile educative la profilul muzical-coral este influențată de mai mulți factori:

✓ dexteritatea cadrului didactic în utilizarea TIC;

✓ deschiderea sa pentru învățarea permanentă (întrucât piața software este foarte dinamică, iar lista de programe este într-o permanentă transformare, atât prin apariția unor programe noi, cât și prin crearea unor versiuni actualizate pentru cele vechi);

- ✓ concordanța cu programele și manualele școlare;
- ✓ resursele financiare de care se dispune pentru achiziționarea programelor cu licență;
- ✓ resursele tehnice disponibile (unele programe necesită, pentru instalare și utilizare, calculatoare performante).

Datorită îmbinării facilităților informatice oferite, software-urile muzicale încurajează elevul să învețe și să interacționeze cu informația.

Prin utilizarea acestor softuri și a Internetului, sunt activate toate stilurile de învățare (vizual, auditiv, tactil-kinestezic), asigurându-se astfel corespondența pentru orice tip de conținut.

Bibliografie

1. Anghel, C.V., *Conceptele de bază ale tehnologiei informaționale*, Timișoara, Mirton, 2011.
2. Logofătu, M.F., *Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Instruire asistată de calculator*, 2008.
3. Logofătu, M. et al., *Tehnologia informației și a comunicațiilor în școala modernă*, București, Credis, 2003.
4. *Curriculum profil muzical-coral*, aprobat prin decizia nr.1 din 01.09.2016 a Consiliului Profesorat al Liceului Teoretic „Ion Creangă”, Chișinău 2016.

5. Chong, Eddy K.M., *Harnessing distributed musical expertise through edublogging*, Australasian Journal of Educational Technology, 2008, 24 (2), pp. 181-194.
6. <https://musescore.org/ro/musescore-2.0-face-scrierea-partiturilor-muzicale-simpl>
7. <http://ciprianpop.eu/joomla/index.php>

Abordări conceptuale și didactice ale fenomenului mass-media în sistemul educațional modern

L'approccio concettuale e didattico dei mass-media nel sistema educativo moderno

Uliana Culea, lector universitar,
Catedra de filologie romanică,
Facultatea de Limbi și Literaturi
Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

Învățământul modern are ca scop să-i cultive studentului dorința de a se autodepăși printr-un efort continuu de învățare, să-i dezvolte capacitățile intelectuale necesare pentru rezolvarea problemelor de comunicare în diferite limbi străine. În secolul mass-mediei este absolut inevitabil ca instrumentele media și educația să interacționeze. Colaborarea dintre mass-media și educație a dat naștere unei pedagogii speciale, la nivel școlar, dar și unei mișcări strategice importante la nivel local și

internațional, la care au aderat cercetători, educatori, profesioniști media, care s-au regăsit în activitatea comună prin mass-media.

Cuvinte-cheie: noi tehnologii, mass-media, mesaje mediatice, multimedia, educație, didactică, competență comunicativă, competență digitală.

Riassunto

Lo scopo principale del sistema educativo moderno è di coltivare nello studente il desiderio di autosuperamento tramite l'apprendimento continuo, sviluppando le capacità intellettuali necessarie per poter risolvere i problemi di comunicazione in diverse lingue straniere. Nel secolo dei mass-media è assolutamente inevitabile l'integrazione degli strumenti mass-media e l'educazione. La collaborazione tramite mas-media e l'educazione ha posto le basi della pedagogia speciale, al livello scolastico, ma soprattutto degli input strategici importanti al livello locale e internazionale, ai quali hanno aderito ricercatori, educatori, professionisti dei media, che sono stati ritrovati nell'attività comune attraverso i media.

Parole-chiavi: nuovi tecnologie, mass-media, messaggi mediatice, multimedia, educazione, didattica, competenza comunicativa, competenza digitale.

Educația este constituită dintr-un ansamblu de activități realizate în vederea formării și dezvoltării însușirilor intelectuale, morale sau fizice ale studenților și chiar ale societății. Din această perspectivă, îi putem subsuma educației intervențiile organizate și sistemice care au ca rezultat modelarea personalității individului. Prin urmare, ambianța socioculturală poate influența formarea și dezvoltarea personalității umane fără profesor sau intenții educaționale explicite,

printr-o mare varietate de acțiuni deliberate sau nu, explicite sau implicite, sistemice sau nesistemice, extinzând sfera de cuprindere a educației.

Dinamismul vieții sociale face ca la structurarea trăsăturilor de personalitate ale studenților să contribuie o multitudine de factori cu influențe specifice: *familia, mediul universitar, organizațiile, mediul sociocultural, mass-media*, care se organizează în factori educogeni. În acest context, este mai mult decât elocventă afirmația lui Stanciu Stoian: „Legat într-un fel sau altul de societatea în care trăiește, omul se formează după chipul fiecărui individ (și personalitatea umană, în genere); viața nu reprezintă altceva decât un sistem de relații sociale concretizate prin trăirea omului într-o anumită societate concretă; într-un anumit sistem cultural, fiecare cultură generează un anumit tip de personalitate” [13, p. 132].

Învățământul, la general vorbind, nu formează personalități desăvârșite sub aspect intelectual sau moral; dimpotrivă, el are ca scop să-i cultive studentului dorința de a se autodepăși printr-un efort continuu de învățare, să-i dezvolte capacitățile intelectuale necesare pentru rezolvarea de probleme de comunicare în diferite limbi străine. În felul acesta, se conturează premisele unor atitudini și comportamente esențiale pentru realizarea educației

permanente, care presupune demersuri de reînnoire a cunoștințelor, de lărgire a orizontului cultural-comunicativ, de socializare secundară. Aceste demersuri l-ar conduce pe student spre o depășire a propriilor realizări comunicativ-discursive.

Pentru a se putea autoeduca, studentul trebuie să se folosească cu iscusință de mijloacele de socializare și culturalizare pe care societatea i le pune la dispoziție. Dintre acestea, mijloacele de comunicare de masă se disting ca importanță, pentru că oferă posibilități incontestabile de realizare a educației permanente, prin accesul la diferite tipuri de discursuri comunicative [12, pp. 173-181].

Mijloacele moderne de comunicare redimensionează relația omului cu lumea înconjurătoare, transformându-se în una din cele mai importante surse de formare a profilului spiritual al studentului. Apare, prin urmare, necesitatea de a considera aceste mijloace drept suporturi în educare. În plin proces de modernizare, instituțiile de învățământ sunt nevoite să integreze și să valorifice gama de produse oferite de industriile informaționale moderne. Astfel, produsele media sunt folosite din ce în ce mai des, chiar dacă nu suficient, ca auxiliare pedagogice, în special în predarea limbilor străine, prin dezvoltarea competențelor comunicative [4, pp. 122-137].

În mod sugestiv, termenul **mass-media** asociază cuvântul din limba latină *media* (mijloace) cu cel englezesc *mass* (*masă*, care, în contextul dat, desemnează un număr foarte mare de oameni). *Mass-media* reprezintă, în opinia lui Ion Albușescu, „suporturi sau instrumente tehnice care servesc la transmiterea în forme specifice a unor mesaje între profesioniști ai comunicării, reuniți în instituții sociale, și marele public, constituit într-un ansamblu de indivizi izolați” [1, p. 9].

Termenul poate fi extins asupra expresiilor sinonime cu el *mijloace de comunicare socială* și *tehnici de difuzare colectivă*. Importanța mass-mediei, ca factor care contribuie la educarea atât a tinerilor, cât și a adulților, este unanim recunoscută. În legătură cu acest subiect, Ioan Cerghit consideră că „[...] mass-media formează al patrulea mediu constant de viață al copilului, alături de cel familial, de cel școlar și de anturajul obișnuit de relații” [3, p. 39].

Mass-media nu se substituie instituțiilor de învățământ, însă influența sa este complexă, reprezentând un element fundamental în relația dintre student și mediul înconjurător.

Aportul educativ al mass-mediei se realizează prin transmiterea de informații, impunerea de valori, atitudini, modele comportamentale, însă, spre deosebire de instruire, care se realizează planificat în

sistemul clasic de învățământ, mijloacele de comunicare în masă oferă informații în mod spontan și difuz, transformându-se într-o formă de educație complementară, realizată în mod neinstituționalizat.

Importanța crescândă a mass-mediei în realizarea educației trebuie pusă pe seama capacității acesteia de a transmite în mod continuu un volum mare de informații către un public numeros și dispersat, de a modela opinii, concepții, atitudini de comunicare și comportamente.

Consumul de mesaje mediatice nu este considerat un mod de instruire și educare valoros și profund; totuși, el reprezintă o parte integrantă a procesului de largire continuă a orizontului intelectual al studentului, de dezvoltare a competențelor comunicative, mai ales a componentei discursive, deosebit de importante [2, p. 118].

În secolul mass-mediei este absolut inevitabil ca instrumentele media și educația să interacționeze. Dialogul s-a dovedit a fi suficient de anevoios, mai ales că fiecare se bucura de o diversitate tradițională. *Pe de o parte, educația* și, în particular, școala se bazează pe **obiectivitate**, având în spate o experiență consolidată [6, p. 6]; *pe de altă parte, media* stimulează **subiectivitatea**, bazându-se pe emoția și plăcerea momentului, fiind influențată de factori ideologici și economici [7, p. 12].

Colaborarea dintre mass-media și educație a dat naștere unei pedagogii speciale, la nivel școlar, dar și unei mișcări strategice importante la nivel local și internațional, la care au aderat cercetători, educatori, profesioniști media, care s-au regăsit în activitatea comună prin mass-media [8, p. 15].

Schimbarea societății se fundamentează de acum pe informație și cunoaștere, ca resurse strategice; indivizii aparțin, vrând-nevrând, unei **network society** (societăți de tip rețea), comportamentele și sistemele sociale se complică, futuriștii consideră certă exclusivitatea inovațiilor de natură tehnologică în domeniul comunicării, care nu înlocuiesc formele sau instituțiile de tip comunicativ clasic (tradițional) cu cele de tip nou – multimedia –, acestea din urmă le absorb pe cele recente, performante, dând naștere, împreună, unei „strategii multimedia cu acoperire globală”.

Sistemul de învățământ este parte a societății, care, la rândul ei, se află într-o continuă evoluție și trebuie să se adapteze la modificările noilor tehnologii în diferite sectoare, fapt ce determină experimentarea noilor metodologii practice în didactică, odată cu progresul tehnologic, prin realizarea rezultatelor eficiente de transmitere a culturii prin intermediul noilor instrumente puse la dispoziția didacticii [10, pp. 9-15].

Prin intermediul noilor tehnologii (*new media*), sistemul de învățământ a reușit să coreleze și să integreze disciplinele de studiu. Multimedia este un instrument de maximă importanță; computerul și softurile raportate la acesta intervin în procesul de predare-învățare-evaluare, pentru a ajuta profesorul să construiască o rețea de conectori disciplinari ca răspuns la exigențele didacticii moderne [5, pp. 293-298].

Se știe că aplicarea instrumentelor media în didactică prezintă o serie de avantaje; este oportună atenționarea că utilizarea lor aduce modificări substanțiale în procesul de predare-învățare-evaluare, în relația student-profesor și în planificarea procesului învățării. Abordarea de către profesor a disciplinei pe care o predă în colaborare cu grupul de studenți căruia i se adresează a fost supusă unei modificări radicale. *Profesorul* a devenit **tutore, ghid, consultant** pentru cel ce învață; în timp ce un *profesor tradițional* are rolul de **lider** ce conduce studentul în procesul învățării, tutorele colaborează cu el, însoțindu-l în procesul învățării.

Utilizarea noilor tehnologii în didactică presupune formarea competenței digitale, bazată nu atât pe cunoștințe informatice, cât pe capacitatea de a descoperi potențialul didactic al noilor

media în activitatea curriculară și în procesul de studiu [11, pp. 124-178].

Mass-media se prezintă ca un instrument prețios pentru toți, chiar și pentru cei ce au un nivel înalt de pregătire instituționalizată și care în mod individual sunt capabili, prin intermediul suporturilor de lectură, de scriere și utilizarea dicționarilor online, să se perfecționeze.

Instrumentele mass-media sunt extrem de motivante pentru studenți; ele oferă resurse prin intermediul cărora pot fi valorificate, într-un cadru intelectual bine structurat, prin forme intuitive, empirice, imaginative, atât de răspândite printre tineri.

Astfel, mass-media poate fi utilizată de didactică în diverse moduri: ca o simplă mașină, prin intermediul căreia se predă sau care se utilizează în calitate de obiect al predării. În realitate, mass-media ar putea fi un mediu în care se gândește la formele și modalitățile de predare, conținuturile predării, modalitățile de învățare.

Mass-media îi permite studentului să se conecteze prin rețea cu lumea, să participe la activitățile lumii, să iasă din cadrul îngust în care s-ar putea afla. Prin intermediul didacticii multimedia, se reușește să se dea o nouă valoare obiectelor cunoașterii; prin intermediul conceptului virtual, se reușește a se acorda mai multă importanță realității. Mass-media permite anumite reflecții asupra dimensiunii

limbajului scris, a noilor medii de predare-învățare, o nouă relație între profesor și student, schimbarea sistemului școlastic.

Dacă este adevărată afirmația lui F. Torriani că viitorul va fi digital, atunci este bine să se facă o distincție între o evoluție culturală în sens digital și o evoluție culturală bazată pe modelele didacticii [14]. Internetul, de exemplu, oferă posibilitatea instruirii la distanță, a instruirii colective; mijloacele media permit a crea un autor comun, care, în același timp, își poate asuma rolul de tutor și de student. Din acest punct de vedere, noile tehnologii au o funcție din ce în ce mai activă, mai eficientă pentru învățare, ducându-i pe studenți la gândul că procesul schimbării le aparține și este dirijat de ei. Acest lucru însă poate crea problema incompatibilității lingvistice, comunicative. Din această perspectivă, ar fi neapărat nevoie de o relație tridimensională continuă între utilizatorii procesului de formare și de comunicare, care trebuie să se interpună între tehnologii și subiecții ce le accesează [9, p. 312].

Este evident că noile tehnologii aduc un nou tip de cunoaștere și un nou tip de predare și de profesionalism al profesorului. Am putea chiar afirma că în mass-media se pierde specificul oricărei materii de studiu și se creează o condiție nouă, în care profesorul, și mai puțin disciplina, este dator

să formeze competențe, cunoștințe, experiențe.

Bibliografie

1. Albușescu I. Educația și mass-media: comunicare și învățare în societatea informațională. Cluj-Napoca: Dacia, 2003.
2. Calvani A. Educazione, comunicazione e nuovi media. Torino: UTET, 2001.
3. Cerghit I. Mass-media și educația tineretului școlar. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
4. Culea U. Impactul mass-media în predarea limbilor străine. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice, vol. X, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011, pp.122-137.
5. Culea U. Comunicarea multimedia la orele de limbă străină. În: Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2011. Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului, vol. III, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, pp. 293-298
6. Gonnet J. Educazione, formazione e media. Roma: Armando, 2001.
7. Jacquinet G. Appunti per la lettura del cinema e della televisione. Napoli: Editoriale scientifica, 1999.

8. Maragliano R. Manuale di didattica multimediale. Roma-Bari: Laterza, 1994.
9. Morcellini M., Abruzzese A. La città della comunicazione. Roma: SEAM, 1996.
10. Pantò E., Petrucco C. Internet per la didattica. Milano: Apogeo, 1998, pp. 9-15.
11. Porcelli G. Computer e Glottodidattica. Padova: Liviana, 1988, pp. 124-178.
12. Rossini Favretti R. Il computer nell'apprendimento e nell'auto-apprendimento linguistico. Bologna: Monduzzi, 1992, pp. 173-181.
13. Stoian S. Educație și societate. București: Editura Politică, 1971. 132 p.
14. Torriani F. Multimedialità e didattica. Torino, 1996.
<http://www.mediamente.rai.it/biblioteca/biblio.asp?id=341&tab=int> (vizitat la 08.02.2018).

Importanța pragmaticii pentru producerea limbajului în contexte sociale

L'importanza della pragmatica nell'uso sociale del linguaggio

**Uliana Culea, lector universitar,
Catedra de filologie romanică,
Facultatea de Limbi și Literaturi
Străine,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

Rezumat

Noile tendințe în educație configurează emergența unui nou mod de producere a cunoașterii, care se bazează nu atât pe evoluția strictă din domeniul epistemologic, cât pe transformarea societății contemporane. Acest nou mod de producere a cunoașterii este de esență pragmatică, centrat pe *rezolvarea de probleme*, formarea socială, care se angajează nu doar pe criteriile tradiționale, de tip academic, ci și pe cele specifice practicii. Pragmatica stă la temelia unei concepții filosofice pentru care realitatea nu este ceva imuabil, static, închis, ci este proces, devenire, creație continuă, deci un curs de fapte în plină desfășurare.

Cuvinte-cheie: pragmatica, act de limbaj, context, performanță, enunț, discurs.

Riassunto

Le nuove tendenze nell'educazione configura l'emergenza di un nuovo modo di produrre conoscenze che si basa non tanto sulla rigorosa evoluzione del campo epistemologico, quanto sulla trasformazione della società contemporanea. Il nuovo modo di produrre conoscenze è essenzialmente pragmatico, rivolto al *risolvere del problema*, formazione sociale, che si impegna non solo sui criteri tradizionali, di tipo accademico, ma su quei specifici per la

pratica. La pragmatica è il fondamento di una concezione filosofica per cui la realtà non è qualcosa di immutabile, statico, chiuso, ma un processo, creazione continua, cioè un corso di fatti in pieno svolgimento.

Parole-chiavi: pragmatica, atto linguistico, contesto, performance, enunțiat, discors.

De câteva decenii încoace, științele limbajului se deschid spre un domeniu foarte vast, cu frontiere fluide, care este cel al comunicării. După o perioadă lungă în care cercetările asupra limbajului s-au centrat pe aspectele structurale, o nouă disciplină lingvistică – **pragmatica** – provoacă interesul specialiștilor din domeniu, dar și din alte științe, așa cum sunt psihologia, psihosociologia, psiholingvistica, neurologia, psihiatria.

Termenul *pragmatică* provine de la grecescul *pragmatikos* (care se referă la acțiune), iar **pragmatica** este știința care studiază limbajul din punctul de vedere al relației dintre semne și utilizatori sau raporturile dintre simboluri, semnificația lor și persoanele care le utilizează. Înscrisă, din punct de vedere istoric, în câmpul semanticii (știința semnelor) și în cel al lingvisticii (centrată pe cod), pragmatica își structurează domeniul pe „actul de limbaj” [2, p. 47].

Pragmatica și-a asumat fenomene și fapte teoretice, metodologice, interpretative pentru care lingvistica încă nu putea oferi soluții. S-a impus ca domeniu consacrat nu

numai formelor *verbale* în cursul întrebuirii lor, ci poate fi tratată și ca o ramură a lingvisticii care se ocupă de uzul limbajului. Fiind definite drept utilizare a limbii în context social și familial, abilitățile pragmatice reprezintă o parte a abilităților sociale. Semnificația rațională a unui cuvânt sau a unei expresii constă exclusiv în relevanța sa imaginabilă și în impactul asupra conduitei vieții. După W. James, pragmatica constă în încercarea de a interpreta orice concepție în funcție de consecințele sale practice, în a deturna privirile noastre de la lucrurile prime, categorii, necesități presupuse, pentru a ne orienta spre lucrurile ultime, spre rezultate, consecințe, fapte. Pragmatica tinde să facă distincție între *semnificația enunțului, intenția vorbitorului și conceptul pe care încearcă să-l transmită*. Datorită complexității problemelor pe care le rezolvă, pragmatica își revendică spații de cercetare din ce în ce mai diversificate: „cercetarea formelor indiciale ale limbii ca expresii prin care sensul enunțării devine constitutiv enunțului [...], fundamentarea distincției dintre sensul literal și cel comunicativ [...], teoria actelor de limbaj în toată complexitatea și variabilitatea lor” [10, p. 1].

Pragmatica stă la temelia unei concepții filosofice pentru care realitatea nu este ceva imuabil, static, închis, ci este proces, devenire, creație continuă, deci un

curs de fapte în plină desfășurare. Or, așa cum afirmă F. de Saussure, „Nimic nu există în limbă, care să nu fi existat anterior în vorbire” [13, pp. 36-43]. Succesul caracterizării domeniului pragmaticii trebuie să fie în contrast cu celelalte ramuri ale lingvisticii: combinațiile dintre ansambluri de sunete și ansambluri de sens. Dimensiunea pragmatică se introduce prin *faptele de enunțare, de inferență și de instrucțiune*. Enunțul poate fi considerat cea mai importantă achiziție a pragmaticii, prin funcția lui autoreferențială, „sensul unui enunț este imaginea enunțării sale” sau, cu alte cuvinte, înțelegerea unui enunț ar însemna înțelegerea rațiunii enunțării sale. Enunțarea este parte integrantă din semnificația enunțului. Se vorbește despre semnificația autoreferențială atunci când semnificația unei fraze sau a unei expresii lingvistice face aluzie la enunțarea sa [3, p. 19]. Totuși, în anumite cazuri, comunicarea poate să nu fie literală și face apel la context. Una dintre sarcinile pragmaticii este de a explica cum poate ajunge un auditor să înțeleagă o enunțare la modul non-literal și de ce locutorul a ales mai curând un mod de expresie non-literală, decât un mod de expresie literală. În alți termeni, **pragmatica** are ca sarcină să descrie, cu ajutorul unor principii non-lingvistice, procesele de inferență necesare pentru a accede la sensul comunicat de enunț [10, p. 17].

Pragmatica cunoaște diferite orientări, în funcție de modul de abordare a două categorii de probleme: *structura limbajului*, dependentă de context, și *principiile uzului limbajului* sau ale înțelegerii lui, raportată sau nu la structura lingvistică.

În orientarea lui Grice (1979), pragmatica este o cercetare a înțelegerii, și nu o producere a limbajului. Aspectele pragmatice sunt codificate în limbă, ea definește **trei concepte esențiale**, cum ar fi **contextul, performanța și actul**.

O altă tratare a pragmaticii o găsim la Magda-Margareta Manu [8, p. 9], care vorbește despre o pragmatică interculturală, ce include viziunea psihologică, sociologică și etnolingvistică asupra fenomenului lingvistic, și care consideră „pragmalingvistica” drept „o teorie a competenței și performanței comunicative”, reunind teoria actelor de limbaj, teorii ale interacțiunii verbale, teoria competenței comunicative și teoria politeții verbale. Elementul unificator îl constituie conceptul de „act lingvistic”, pragmatica fiind, astfel, studiul actelor lingvistice în fluxul convențional. Reflectând asupra caracterului pragmatic al comunicării în dimensiunea sa acțională, discursul este definit de către Anca Măgureanu ca „sistem dinamic de acte efectuate de unul sau de mai mulți locutori

cu anumite intenții” de comunicare [9, p. 370].

Din punctul de vedere al pragmaticii, discursul corelează în mod decisiv cu abordarea statutului enunțării prin „postulatul autonomiei enunțării”, introdus în ecuație de perspectiva pragmaticii integrate [10, p. 106]. Enunțul este influențat de contextul ce adaugă noi informații, nu neapărat lingvistice, la cele deja spuse. De exemplu, în *A venit numai/doar Ion* trebuie să știm care este ansamblul de persoane ce trebuiau să vină și n-au venit, eventual de ce n-au venit etc., pentru ca enunțul să aibă o relevanță recunoscută [5, p. 21]. O perspectivă cu caracter integrator asupra implicațiilor contextuale pe care pragmatica le generează asupra producerii/receptării obiectului textual-discursiv este prezentată de Elena Dragoș, care prezintă o dublă determinare a termenului: „diviziune a semioticii lingvistice”, respectiv „studiul oricărei referințe explicite făcute de vorbitor la context” [Idem, p. 19].

Pragmatica este definită ca *știința uzului, utilizării limbii*, ce tratează adaptarea semnelor la anumite **contexte referențiale, situaționale, acționale** sau *interpersonale*. Dacă obiectul de studiu al gramaticii este descrierea sistemului limbii, obiectul de studiu al pragmaticii este funcționarea sistemului limbii.

F. de Saussure, în lucrarea *Teoria semnului lingvistic*, prezintă trei perspective de încadrare a pragmaticii în lingvistică:

- ✓ o *perspectivă sintactică*, ce relevă relația dintre semne;
- ✓ o *perspectivă semantică*, ce relevă relația dintre semn și obiectul desemnat;
- ✓ o *perspectivă pragmatică*, ce relevă relația dintre semn și cel care îl vehiculează.

Definită drept „studiul utilizării limbajului, în opoziție cu studiul sistemului lingvistic, care privește propriu-zis lingvistica” [11, p. 13], pragmatica a cunoscut diferite orientări, în funcție de modul de abordare a două categorii de probleme: **structura limbajului dependentă de context** și **principiile uzului limbajului** sau ale înțelegerii lui, raportate sau nu la structura lingvistică.

În literatura de specialitate se vorbește despre trei grade ale pragmaticii [5, p. 22]:

- **pragmatica de gradul întâi**, care se ocupă cu *studiul competenței*, respectiv al simbolurilor stabilite referitoare la context (loc, timp, interlocutori) – cum este *semantica indexicală*, practică de Émile Benveniste, sau *pragmatica logică* a lui Herman Parret ;
- **pragmatica de gradul doi**, bazată pe conceptul de „performanță” (realizarea actelor de vorbire în context), în sens diferit

de cel din tradiția generativistă: dacă pentru Chomsky performanța definește *producerea limbajului*, pentru H.P. Grice, de exemplu, pragmatica este o *cercetare a înțelegerii limbajului*, de unde și înrudirea pragmaticii, din acest punct de vedere, cu discipline precum psiholingvistica și sociolingvistica [14, pp. 106, 212-213, 710];

- **pragmatica de gradul trei**, care are la bază conceptul de „act”: limbajul nu are o funcție descriptivă, ci una acțional-pragmatică, inaugurată de J.L. Austin prin teoria actelor de vorbire și continuată de J. Searle.

Cele trei concepte de bază ale pragmaticii implică o dimensiune subiectivă a limbajului, tradusă în opoziția lingvistică sistem – uzul sistemului, cel din urmă fiind domeniul de studiu al pragmaticii; aceasta se constituie, în opinia Elenei Dragoș, „într-o metateorie a semnificației intenționale, având la bază conceperea limbajului fie din punctul de vedere al comunicabilității, fie din punctul de vedere al naturii sale acționale” [5, p. 35], care constituie principii esențiale în orice pragmatică și care sunt complementare

Conceptele, axele care interesează pragmatica sunt „situația de comunicare”, „intenția comunicativă”, contextul, dezvoltarea capacităților convenționale și organizarea informației în discurs. Interesul specialiștilor pentru acest nou segment al

științelor comunicării se bazează pe importanța deosebită pe care o au abilitățile de comunicare în societatea contemporană, în care comunicarea este esențială pentru a putea intra în relații cu alții, pentru a te integra mai ușor în lumea muncii, a afacerilor, în societate, pentru exprimarea propriilor nevoi, drepturi, opinii [4, p. 235].

La nivel pragmatic, semnificația prezentată în limbă este completată de comprehensiunea discursului, „ca ansamblul circumstanțelor în care are loc enunțarea” [6, p. 492]. Prin urmare, pragmatica, prin discurs, va guverna atât modalitățile de actualizare (ale frazelor), prin nivelul sintactic, în calitate de forme de suprafață produse de regulile de bună formare, cât și realizarea sensului într-o situație comunicativă cu referire la ceea ce desemnează prin „relativitatea pragmatică a sensului” [7, p. 145]. Implicațiile și conexiunile produse de aceste constatări fac ca **domeniul pragmaticii** să se intersecteze în anumite sfere cu *teoria comunicării*, cu *teoria actelor de vorbire*, cu *teoria acțiunii*, cu *sociolingvistica* etc.

Pentru analiza contextelor de natură comunicativă și situațională, pragmatica reprezintă o prioritate, dacă avem în vedere faptul că producerea și prelucrarea textului se axează pe surprinderea modului de realizare a coerenței textuale prin procedee de natură sintactico-semantică, dar și de

natură semantico-pragmatică. Abordând nivelul pragmatic prin prisma dublei determinări a producerii/receptării obiectului textual-discursiv, conform spuselor lui Plett, determinarea textualității nu se mărginește numai la aspectul lingvistic, ci și la transpunerea limbii într-o acțiune sociocomunicativă [12, p. 86].

Noile tendințe în educație configurează emergența unui nou mod de producere a cunoașterii, în care aceasta are loc în contexte socioeconomice mai largi, de natură transdisciplinară [1, p. 40]. Tendința pragmaticii în analiza fenomenelor care transcend materialul lingvistic susține conceptul de „competență comunicativă”, ceea ce aduce în prim-plan distincția dintre sensul literal și sensul figurat, care ar mai putea fi prezentate deschis sau voalat, sau ceea ce este enunțat, și nu presupus. Materializarea competenței comunicative se realizează din perspectiva pragmaticii presupuzițiilor, ale căror funcții susțin, atât prin extensie, cât și prin demonstrație, mari spații ale analizei pragmatice. Selecția lexicală este elocventă pentru importanța strategiilor inferențiale de factură pragmatică. Comunicarea poate fi înțeleasă drept o modalitate de a transmite în mod clar, coerent o sumă de idei, pe când locutorul poate percepe comunicarea și prin abilitatea de a asculta activ și de a prelua în mod constructiv anumite idei receptate.

Bibliografie

1. Alois G. Management general și strategic în educație. Iași: Polirom, 2007.
2. Austin J. L. How to do things with words. Oxford: Clarendon Press, 1962.
3. Caffi C. Sei lezioni di pragmatica. Roma: Carocci, 2009.
4. Chastain K. The Development of Modern-Language Skills: Theory to Practice. Chicago: Rand McNally et Co., 1971.
5. Dragoș E. Introducere în pragmatică. Cluj: Casa Cărții de Știință, 2000.
6. Ducroix O., Schaeffer J.M. Noul Dicționar Enciclopedic al Științelor Limbajului. București: Babel, 1996.
7. Garcia-Berrio A.A. Theory of the Literary Text. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1992.
8. Manu M. Elemente de pragmalingvistică a românei vorbite regional. București: Dual Tech, 2003.
9. Măgureanu A. A nara – a povești sau a mima. În: SCL, an XXXVII, nr. 5, 1986, pp. 363-371.
10. Moeschler J., Reboul A. Dicționar enciclopedic de pragmatică. Cluj-Napoca: Echinoc, 1999.
11. Moeschler J., Reboul A. Théorie pragmatique et pragmatique

conversationnelle. Paris: Armand Colin, 1996.

12. Plett H. Știința textului și analiza de text. București: Univers, 1983.

13. Saussure F. Curs de lingvistică generală. Iași: Polirom, 1998.

14. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. București: All, 1999.

Topica părților de propoziție în textele de limbă română veche

The topic of the sentence in texts of old English

**Valentina Ciobanu, doctor în filologie,
conferențiar universitar,
Catedra de pedagogie a învățământului
primar,**

**Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică,**

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

În acest articol ne-am referit la topica subiectului în textele vechi din sec. XVI-XVIII, în care locul obișnuit al subiectului este antepoziția lui față de predicat, dar el apare frecvent și în sintagme ce se caracterizează prin plasarea predicatelor pe primul loc.

În unele propoziții din textele vechi, complementele directe precedă subiectele, deoarece apare tendința de a evidenția importanța obiectului asupra căruia se răsfrânge acțiunea.

Cuvinte-cheie: topică liberă, topica subiectivă, topica subiectului, topica obiectelor directe, antepoziție, ordinea cuvintelor.

Abstract

In this article we will refer to the topic of the subject in the old texts from XVI-XVIII century in which the usual place of the subject is in anteposition to predicate but it can be found frequently in collocations that characterized through of the predicates in the first place. in some sentences from old texts the direct complements precede the subjects because it

appears the tendency to highlight the importance of the subject on which it reverberate the action.

Keywords: Way of expression, direct object, accusative complement, syntactic function, regent element, grammatical category.

Limba română se caracterizează printr-o topică relativ liberă, datorită faptului că formele paradigmaticale ale numelui și ale verbului sunt clar distincte. Spre deosebire de alte limbi, româna se caracterizează printr-o mare libertate în ceea ce privește ordinea cuvintelor în propoziție. Deși limba română are o topică relativ liberă, totuși există anumite norme și pentru topica românească. Lingvistul Iorgu Iordan consideră că „ordinea cuvintelor se supune unei singure reguli: elementul cunoscut este urmat de cel necunoscut; așadar, determinatul precedă determinantul. Astfel, atributul stă după substantiv, iar obiectul și complementul, după verb. Subiectul și predicatul sunt independente unul de altul, dar raportul dintre ele seamănă cu acela dintre determinat și determinant, în sensul că subiectul este elementul cunoscut, predicatul – elementul necunoscut și de aceea unul se pune înaintea celuilalt.”

Referindu-ne la topica subiectului în textele vechi din sec. XVI-XVIII, trebuie spus că locul obișnuit al acestuia este antepoziția lui față de predicat. Urmărind cum sunt amplasate subiectele în enunțurile din textele respective, am constatat că

acestea apar pe prima poziție. În unele situații, atunci când subiectele se află în fața predicatului, acestea au funcții stilistice, semantice. În asemenea cazuri, amplasarea subiectului la începutul sintagmei îi dă posibilitate să se caracterizeze printr-o afectivitate mai sporită, printr-o accentuare mai puternică a lui: „*Nărodu*, multu la pustic eșia și-șu lăsa casele și avuțiile.” (Coresi, *Carte cu Învățătură*, p. 3, r. 26); „*Avraam* născu pre Isaac, iară Iacov născu pre Iuda și pre frații lui.” (*Noul Testament*, p. 121, r. 3)

În textele din secolele XVI-XVIII, subiectele plasate la începutul propoziției, de cele mai multe ori, nu au funcții stilistice, semantice. În asemenea situații, subiectele mai îndeplinesc și funcția de element de legătură cu enunțul anterior, servind și drept punct de plecare pentru enunțul dat: „După veselia nunții poftit-au Antohi-vodă pe *Brîncovanul* cu mare credință... Ce *Brîncovanul* n-au vrut să-l de', fără cîtu nu l-au priimit să mai șadză în Țara Muntenească și l-au gonit la Brașov.” (Neculce, *Letopisețul Țării Moldovei*, p. 240, r. 27) Asemenea propoziții sunt destul de reduse ca frecvență în textele vechi. De cele mai multe ori, subiectele din textele religioase sunt exprimate prin nume de persoane, nume de domnitori, de popoare, prin pronume personale: „Deci *Ștefan-vodă* au luat plugul fratelui celui bogat și l-au dat fratelui celui săracu, să fie a lui.” (Neculce, *O samă de*

cuvinte, p. 38, r. 26-27); „Noi am vădzut pre Domnul.” (Varlaam, *Cazania*, p. 97, r. 5)

Deși în cronicile din secolele XVI-XVIII subiectul este amplasat la locul obișnuit, adică în antepoziția lui față de predicat, totuși el apare frecvent și în sintagme ce se caracterizează prin așezarea predicatelor pe „locul prim”: „*Să întrebăm și noi pre, cumu den pământu mainte zidiru fu...*” (Coresi, *Carte cu Învățătură*, p. 507, r. 15-18) Fragmentele din textele vechi demonstrează că inversia subiectului se produce cel mai des prin așezarea predicatului în fruntea propoziției. Plasând predicatul pe primul plan, traducătorii evidențiau importanța unor acțiuni. În asemenea situații, predicatul devine elementul cel mai principal, centrul logic al propoziției. În textele analizate, propozițiile cu o asemenea topică sunt foarte frecvente: „*Trimis-au Dumitrașco-vodă pe Panaitachii ușerul Morona c-un agă turcu, pentru să strîce cetățile, și cu alți boieri.*” (Neculce, *Letopisețul Țării Moldovei*, p. 146, r. 6) În exemplul citat supra, topica este subiectivă, adică este schimbată ordinea obișnuită subiect-predicat, deoarece subiectul se află în postpoziția predicatului. Preocupându-se de topica subiectivă, V. Vinogradov susține că aceasta „se caracterizează prin inversia membrilor frazei și elementul nou, necunoscut, ocupă locul prim”. Schimbarea

ordinii subiect-predicat reprezintă o variantă a topicii subiective.

În ceea ce privește topica obiectului direct, Iorgu Iordan menționează că „acesta stă după verb.” Urmărind topica subiectului și a complementului direct în textele din secolele XVI-XVIII, observăm că subiectul este situat și la finalul propoziției, loc care îi este mai puțin caracteristic: „*Pre hatmanul Buhuș îlu ține la mare cinste Dumitrașco-vodă...*” (Neculce, *Letopisețul Țării Moldovei*, p. 146, r. 15) Inversia subiectului se produce din motivul că la începutul propoziției apar complementele directe. Propozițiile cu topica complement direct-subiect sunt mai puțin frecvente în textele respective. În unele propoziții din fragmentele prezentate, complementele directe precedă subiectele, deoarece apare tendința de a evidenția importanța obiectului asupra căruia se răsfrânge acțiunea. Inversarea complementelor directe cu subiectele, din punct de vedere stilistic, se poate explica prin faptul că, în anumite momente, traducătorii intenționau să impresioneze prin elementul nou, astfel simțind importanța afectivă mai mare a complementului direct, comparativ cu subiectul: „*Pe Gheorghiță Mitre, visternicul lui, nu trecuse șesă, șapte luni a domniei, și-l mazîlisă, și-l închisesă la Simeni.*” (Neculce, *Letopisețul Țării Moldovei*, p. 253, r. 29)

Utilizarea mai puțin frecventă a propozițiilor cu topica subiectivă complement direct-subiect este determinată de importanța afectivă a acestora sau de necesitatea neutralizării subiectelor și predicatelor. Antepunerea complementelor directe în unele fraze poate fi explicată și prin faptul că autorii acestor texte intenționează să accentueze mai puternic complementele directe, dar nu subiectele. Evidențierea complementelor directe amplasate la începutul propoziției poate fi făcută concomitent cu accentuarea subiectului plasat la sfârșitul propoziției. În textele din secolul XVI-XVIII, inversarea subiectelor prin complemente directe este determinată de funcția stilistică, semantică (importanța afectivă a acestora).

Bibliografie

1. Câmpeanu, E., *Topica „obiectivă” cu valoare „subiectivă”*, Timișoara, vol. II, 1957.
2. Diaconescu, I., „Inversiunea stilistică”, în *Studii și cercetări lingvistice*, 1983, nr. 3.
3. Iordan, I., *Stilistica limbii române*, București, 1975.
4. Vinogradov, V. *Вопросы языкознания*, том III, 1954.

Modalitati de exprimare a complementului direct în limbile română și germană

Ways of expressing direct object in Romanian language and German

Valentina Ciobanu, doctor în filologie,
conferențiar universitar,
Catedra de pedagogie

a învățământului primar,

Facultatea de Științe ale Educației

și Informatică,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

Rezumat

În acest articol ne vom referi la complementul direct, întrucât în gramaticile românești pentru denumirea categoriei gramaticale respective sunt utilizați termenii *obiect direct* și *complement direct*, sau *complement în acuzativ* (*acuzativ*).

Vor fi prezentate modalitățile de exprimare a complementului direct în plan comparatist, exemple în care complementul direct în limba română apare „dublat”, pe când în limba germană, obiectul în acuzativ apare o singură dată în propoziție.

Cuvinte-cheie: modalitate de exprimare, obiect direct, complement în acuzativ, funcție sintactică, element regent, fenomenul „dublării”, categorie gramaticală.

Abstract

In this article we will refer to the direct complement concepts since in Romanian grammars for naming the grammatical category are used the terms of direct object and direct

complement or complement in accusative. will be represented expression methods of the direct complement in comparative plan, examples in which the direct complement is „doubled” while in German the object in accusative can be found just once in a sentence.

Keywords: methods of expressions, direct object, complement in accusative, syntactic function, regent element, the phenomenon of „duplication.

1.0. Deși în literatura de specialitate modalitățile de exprimare a complementului direct au fost discutate de numeroși cercetători, considerăm că problema exprimării acestei funcții sintactice, în plan comparatist, rămâne a fi actuală. Preocupându-ne de modalitățile de exprimare a complementului direct în limbile română și germană, suntem de părerea că trebuie să începem discuția pornind de la termenii utilizați pentru construcțiile respective și elementul regent al acestora.

1.1. Referindu-ne la gramaticile românești mai vechi, observăm că în acestea se utilizează termenul *complement*, în general, fără să se facă distincție între diverse feluri de determinări complete. Mai târziu, a început să se facă deosebire între diversele categorii de complemente, folosindu-se termeni diferiți. În ceea ce privește termenii folosiți pentru conceptul gramatical despre care vom discuta, menționăm că există divergențe în literatura de specialitate

românească. Termenii cei mai des folosiți în gramaticile românești pentru denumirea categoriei gramaticale respective sunt *obiect direct*² și *complement direct*, sau *complement în acuzativ (acuzativ)*.³

1.2. În lucrările de specialitate germane (Walter Jung, *Grammatik der deutschen Sprache*, Leipzig, 1988 (=Jung, Gramm.), pp. 79-80; Elke Hentschel, Harald Weydt, *Handbuch der deutschen Grammatik*, Walter de Gruyter, Berlin – New-York, 1990, p. 330; Herbert Genzmer, *Deutsche Grammatik*, Leipzig, 1995, p. 39; Korin Pittner, Judith Berman, *Deutsche Syntax*, Tübingen, 2004, p. 36 ș.a.) nu sunt utilizați termenii *complement direct* sau *obiect direct*, dar se folosește doar noțiunea de „akkusativobjekt”.

2.0. În limba română, complementul direct este cerut de un verb tranzitiv, deși în unele gramatici românești, printre care și *Gramatica Academiei*, ed. I, 1954, p. 207, apare ideea potrivit căreia „uneori verbele intransitive sunt folosite ca cele tranzitive, adică au complement direct”, care „poate fi din aceeași rădăcină sau poate avea același

² Menționăm că, chiar dacă nu este primul care folosește termenul *obiect direct*, trimitem, în acest context, la ideile mai reprezentative. Vezi Iorgu Iordan, *Limba română contemporană*, București, 1956 [=Iordan, LRC], p. 631.

³ N. Drăganu, *Elemente de sintaxă a limbii române*, București, 1945 [=Drăganu, Elemente], p. 85; H. Tiktin, *Gramatica Română*, București, 1945 [Tiktin, Gram.], p. 186; *Gramatica Academiei*, București, vol. II, 1963 [Gram. Acad.], p. 153; A. Ciobanu, *Limba moldovenească contemporană*, Chișinău, 1986 [Ciobanu, LMC], p. 167.

sens cu verbul”. Considerăm că este necesar să precizăm calitatea de verb tranzitiv sau intransitiv a verbului determinat de complementul direct. Stabilind ce fel de verbe cer complementele directe propriu-zise și complementele directe interne, menționăm că în calitate de regent al complementului direct-intern pot fi verbele tranzitive, dar și cele intransitive, care devin tranzitive când primesc complemente directe propriu-zise și complemente directe-interne: „Al vieții vis de aur ca un fulger, ca o clipă-i, Și-l visez, când cu-a mea mână al tău braț rotund îl pipăi” (M. Eminescu, *Opere*, I, p. 86).

În limba germană obiectul în acuzativ este o complinire obligatorie și este cerut, de regulă, de verbele tranzitive: *Meine Freundin liest einen Brief*.

La fel ca și în limba română, în limba germană obiectul în acuzativ poate fi cerut și de verbe intransitive, atunci când verbul are aceeași rădăcină cu substantivul sau este înrudit semantic cu acesta. Preocupându-se de această problemă, Jung (Gramm., p. 80) face distincție între verbele tranzitive care sunt verbe cu obiect în acuzativ și verbele intransitive care nu au obiect în acuzativ: „Man unterscheidet transitive Verben, das sind Verben mit Akkusativobjekt, und intransitive Verben, die kein Akkusativobjekt bei sich haben.” În același sens, Jung (Gramm., p. 79) susține că

obiectul în acuzativ ca denumire a unei acțiuni se găsește mai ales în vorbirea elevată și la verbele intransitive, iar ulterior obiectul este înrudit semantic cu verbul: „Das Akkusativobjekt als Bezeichnung des Inhalts einer Tätigkeit findet sich besonders in der gehobenen Rede, auch bei intransitiven Verben: ahd. *slâf slâfan* (*den Schlaf schlafen*); Später erschien das Objekt als ein dem Verb bedeutungsverwandtes Substantiv. (*Tränen weinen, Blutschwitzen*)”.

2.0. Problema construirii acuzativului-obiect direct în plan comparatist rămâne a fi actuală în literatura de specialitate. Referindu-ne la modalitățile de exprimare a complementului direct în limbile română și germană, vom cerceta cum se construiesc obiectele directe în acuzativ. Față de limba germană, în limba română, complementul direct cunoaște două modalități de exprimare: acuzativul numelor fără prepoziție și acuzativul numelor cu prepoziția *pe*. Despre cele două modalități de exprimare a complementului direct se vorbește și în gramaticile românești mai vechi.⁴

2.1. În cele ce urmează ne vom referi, mai întâi, la prima modalitate de exprimare, și anume la complementul direct concretizat în

⁴ H. Tiktin, *Gramatica Română*, București, 1945, p. 186; Al. Rosetti, J. Byck, *Gramatica limbii române*, București, 1945 [=Rosetti, Byck, *Gram.*], p. 179; Iorgu Iordan, *Limba română contemporană*, București, 1956, pp. 632-633; Silviu Berejan, *Curs de limbă moldovenească contemporană*, Sintaxa, Chișinău, 1959, pp. 68-69.

acuzativ fără prepoziție. În limba română, îndeplinind funcția de complement direct, *substantivele comune și proprii (precum și substitutele lor)* care nu trimit la persoane stau în cazul acuzativ fără prepoziție. În legătură cu exprimarea complementului direct prin părți de vorbire fără prepoziție, în gramaticile românești mai vechi se precizează că funcția de complement direct poate fi exprimată prin *substantive* sau *echivalente* ale acestora. În gramaticile mai noi⁵ se afirmă, de asemenea, că funcția sintactică de complement direct în acuzativ fără prepoziție poate fi exprimată printr-un substantiv sau orice altă parte de vorbire cu valoare de substantiv. Cercetând statistic problema exprimării complementului direct în acuzativ fără prepoziție în limba română, am constatat că el poate fi exprimat prin următoarele părți de vorbire: **substantive care nu trimit la persoane sau desemnează o persoană nedeterminată:** „Alexandru Vardaru străbătea neobosit drumurile la cele trei moșii din Muntenia.” (Cezar Petrescu, *Întunecare*, București, 1992, p. 128); **pronume:** „Despre acest spectacol pe care copila de trei ani îl primise în suflet înfricoșată și neînțelegându-l încă, scria ea mai târziu.”

⁵ *Gramatica Academiei*, ed. a II-a, p. 153; Șerban, *Sintaxa*, p. 211; Ciobanu, *LMLC*, pp. 169-170; Irimia, *Structura gramaticală a limbii române*, Sintaxa, Iași, 1983 [=Irimia, *Structura*], pp. 113-114; M. Avram, *Gramatica pentru toți*, București, 1986 [=Avram, *Gram.*], p. 293.

(M. Sadoveanu, *Opere*, XIV, p. 243); **numerale:** „Caporal, numără-i și ăstaia douăzeci și cinci.” (L. Rebreanu, *Opere*, II, p. 224); **interjecție:** „Noi am strigat *of!*; un **număr redus de adverbe formate cu sufixul -ește, de la nume etnice, de tipul românește, franțuzește** : „Știa bine *nemțește* și se descurca bine în Germania”.

2.2. În limba română, nu există unitate de păreri în privința complementului direct exprimat prin verbe la *infinitiv*, *gerunziu*, *supin*. De o mare circulație este opinia potrivit căreia infinitivul și gerunziul sunt încadrate la modurile nepersonale și nepredicative.⁵ „Și *a vorbi* de la dânsa am învățat.” (I. Creangă); „Dar aud *chemându-mă*.” (C. Negruzzi)

Pe de altă parte, Matilda Caragiu Marioțean⁶ susține opinia potrivit căreia *infinitivul* și *gerunziul* sunt moduri predicative datorită faptului că „exprimă categorii gramaticale caracteristice verbului, neexistente la nume” și sunt forme pur verbale care funcționează ca predicate în propoziție”.

Considerăm că *infinitivul* și *gerunziul* sunt moduri nepredicative. Ceea ce ne face să fim de părerea că acestea sunt forme nominale este faptul că, din punct de vedere semantic, *infinitivul* se apropie de substantiv, iar *gerunziul*, de adjectiv sau de adverb. Un argument în sprijinul acestei teze este faptul că *infinitivul* poate fi precedat de

prepoziția-morfem *a* și de cuvinte ca: *de*, *pentru*, *spre*, *în loc* etc., ce constituie un motiv de a apropia *infinitivul* de nume. *Infinitivul* și *gerunziul* nu au forme flexionare pentru persoană, adică nu exprimă categorii gramaticale caracteristice verbului. În consecință, rezultă că formele nominale numite mai sus pot îndeplini funcția de părți secundare de propoziție. După părerea noastră, complementul direct poate fi exprimat prin forme verbale considerate substantivale, în mod special *infinitivul* și *gerunziul*.

În literatura de specialitate există păreri diferite și în privința exprimării complementului direct printr-un verb la *supin*. Considerăm că *supinul* este un mod nepredicativ, deoarece nu poate constitui singur un predicat. Un motiv ce nu-i permite să funcționeze ca predicat este că nu are și nici nu poate primi categoria persoanei și celelalte categorii gramaticale întâlnite la verb. Așadar, *supinul*, fiind un mod nepredicativ, poate îndeplini funcția de complement direct.

În limba română, complementele directe concretizate în acuzativ fără prepoziție pot fi exprimate prin următoarele părți de vorbire:

- 1) *Ssubstantive și substitutele lor (pronume și numerale întrebuintate substantival)*;
- 2) *un număr redus de adverbe formate cu sufixul -ește*;
- 3) *interjecții*;

4) *forme verbale considerate substantivale, în mod special, infinitivul, gerunziul și supinul*.

2.3. Cercetând exprimarea complementului direct fără prepoziție în limba germană, am constatat că, la fel ca și în limba română, acesta poate fi exprimat prin *substantive*: Căutam

Universitatea din orasul Jena./Wir suchen die Universität aus Jena; prin *pronume în acuzativ*: Profesorul *il* întreba despre cele întâmplare./Der Lehrer fragt nach dem Geschehen auch diesem Zehn; prin *numerale*: Fato, numără-i și aceștia **zece!**/Mädchen, zähle ab!

2.4. În ceea ce privește exprimarea complementului direct prin verbe la *infinitiv* și *gerunziu*, menționăm că în limba germană obiectul în acuzativ poate fi exprimat prin *verbe la infinitiv*: Și *a cânta* de la dânsa am învățat./Und *singen* habe ich von der Mutter gelernt. În limba germană, este problematic ca verbele la *gerunziu* să apară în calitate de complemente directe. În acest sens, cercetătorii Beyrer, Bohman și Bronsert (*Grammatik der rumänischen Sprache der Gegenwart*, Leiptig, 1987, p. 282) susțin că „problematisch ist es, dem Gerundium eine potentielle Objektspunktion zuzuerkennen: Auzi tu *cântând*? Horst du es singend (oder: cântatul, das Singen)? Obiectul în acuzativ, în limba germană, poate fi exprimat și prin verbe la *supin*: După ce termina *de scris*,

începea să citească lucrarea./Nachdem er zu schreiben anhörte, begannerdie Arbeit zu lesen.

1. 3.0. A doua modalitate de exprimare a complementului direct la nivelul propoziției în limba română este acuzativul cu prepoziția **pe**. Referindu-ne la aceste construcții, vom menționa că problema respectivă a fost discutată în cele mai reprezentative lucrări ale lui Fr. Diez și W. Mayer-Lübke. În privința complementului direct prepozițional în limba română, W. Mayer-Lübke, în lucrarea *Grammatik der Rumänischen Sprache*, III, New York, 1972, p. 371, susține că problema obiectului direct prepozițional i-a preocupat nu numai pe mulți cercetători romaniști, dar și pe specialiști din alte domenii ale lingvisticii. Al. Rosetti, în lucrarea *Geschifte der Rumänischen Sprache Allgemeine Begriffe*, București, 1943, p. 38, este de părere că „eine charakteristische Besonderheit des Rumänischen ist der Gebrauch der Präposition **pe** (pre-lat.per) bei der Verbindung von Verb und direkten Object, falls das diredirekte Object ein Personal pronomen, ein Name lebender Wesen oder ein nicht-enklitisches männliches oder weibliches Pronomen ist (I-am văzut **pe** Ion). Problema utilizării prepoziției **pe** în construcțiile obiectelor directe a fost cercetată și de alți lingviști (Tiktin, *Gram.*, p. 189, Iordan, *LRC*, pp. 673-639). De o

deosebită atenție s-au bucurat construcțiile obiectului direct prepozițional în limba română în articolul lui Al. Niculescu, *Asupra obiectului direct prepozițional în limbile romanice*, SCL, X, 1959, pp. 185-201. În acest context, cercetătoarea N. Drăganu susține că acuzativul cu prepoziția **pe** „s-a născut dintr-un complement circumstanțial local, din trebuința de a deosebi complementul acuzativ de subiect, cu care cel dintâiu are aceeași formă.” (Drăganu, *Elemente*, p. 86) Compară: Am bătut **pe** Pavel./Am bătut **pe** umăr. De aceeași părere este și Al. Graur, în *Tendințe actuale ale limbii române*, București, 1968, p. 301, care precizează că „diferențierea era mai necesară la numele de persoane, deoarece numele de obiecte neînsuflețite și chiar numele de ființe care nu se aplică la oameni au mai rar ocazia să fie folosite ca subiect al verbelor active”.

În această privință, considerăm că în construcțiile prepoziționale de complement direct prepozițional, **pe** apare din motive de claritate, în scopul de a face deosebirea între subiect și obiectul direct. Cercetând construcțiile complementului direct în acuzativ cu prepoziția **pe** în limba română, ne vom referi și la normele utilizării construcțiilor cu prepoziția **pe**. Preocupându-ne de această problemă, am observat că în unele cazuri, complementul direct este precedat obligatoriu de prepoziția

pe, iar în alte situații apare fără prepoziția *pe*.

În unele lucrări de specialitate (Dimitriu, *Gram.*, p. 242; Irimia, *Structura*, pp. 115-116) apare ideea că folosirea prepoziției *pe* este obligatorie atunci când complementul direct este exprimat prin substantive proprii și comune (și prin substitutele lor) care trimit la persoane și pentru care mai este folosit termenul de gen personal. Valeria Guțu Romalo este de părere că atunci „când complementul e reprezentat printr-un substantiv indicând o persoană strict individualizată sau un animal individualizat”⁶, utilizarea prepoziției *pe* este strict obligatorie. Analizând utilizarea prepoziției *pe* în construcțiile obiectului direct în baza unor texte de limbă română modernă, am constatat că aceasta este obligatorie atunci când complementul direct desemnează o persoană *cunoscută* vorbitorului, *determinată*. Din punctul nostru de vedere, aceasta trebuie să fie o condiție strictă referitoare la utilizarea prepoziției *pe* în construcțiile obiectului direct. Prepoziția *pe* se folosește obligatoriu când complementul direct este *un substantiv propriu nume de persoană sau animal (prenume și patronime)*: „Caută să momească *pe Ion*, ca sa-i facă sânge rău”. (Rebreanu, *Opere*, IV, p. 276); *un substantiv*

comun care trimite la persoane determinate: „Bunicul însă era așezat la mintea lui, își căuta de trebi cum știa el și lăsa *pe bunica* într-ale sale, ca un cap de femeie ce se găsea.” (Creangă, *Opere*, p. 165); *pronume personale, reflexive (forma accentuată), interrogative, nehotărâte, formate cu pronumele cine (cineva, oricine), pronume posesive și demonstrative* – cu excepția celor feminine cu valoare neutră: „Titu se mândrea ca și când lauda l-ar fi privit direct *pe dânsul*.” (Rebreanu, *Opere*, IV, p. 275); *un nume comun personal determinat de un posesiv*: „Spre amiază, nemaivând ce face, se îndrepta spre berărie, unde găsi *pe tatăl său*.” (Rebreanu, *Opere*, IV, p. 284); *numere ordinare și cardinale colective*: „Le privea *pe amândouă* cu coatele amorțite pe marginea ferestrei.” (Petrescu, *Întunecare*, p. 100).

Construcțiile complementului direct enumerate mai sus sunt imposibile sau greșite fără prepoziția *pe*.

În limba română, avem situații când complementul direct se exprimă obligatoriu prin acuzativ fără prepoziția *pe*. Se construiesc obligatoriu fără prepoziția *pe* complementele directe propriu-zise exprimate prin substantive proprii *neanimate*: Văd *Nistrul*, care îmi amintește de copilărie; substantive comune nume de animale *nepersonificate*: „Și numai iaca ce vede în bulhac *o scroafă* cu doisprezece

⁶ V. Guțu-Romalo, „În legătură cu construcția prepozițională”, în *Limba română*, 1969, nr. 2, p. 179.

purcei, care ședeau tologiți în glod și se păleau la soare.” (Creangă, *Opere*, I, p. 4); *substantive comune nume de persoane neidentificate*: „Cunosc profesori care au biblioteci foarte mari”; *pronume personale sau reflexive (forme atone) și alte categorii de pronume (relative, interrogative)*: „Între ei și poartă zăpada a zidit troian. Îl zguduie. (Petrescu, *Întunecare*, p. 157). În unele situații, atunci când complementele directe în acuzativ se exprimă prin nume comune indicând gradele de rudenie, acestea se construiesc atât cu prepoziția *pe*, cât și fără *pe*: „La Conferința internațională de la Praga am întâlnit *un verișor*. La Conferința internațională de la Praga l-am întâlnit *pe un verișor*”.

O altă constatare importantă este că întotdeauna complementul direct-intern se exprimă prin *substantive comune în cazul acuzativ fără prepoziția pe*. Inexistența prepoziției *pe* la complementul direct-intern se explică prin faptul că el nu se exprimă prin substantive proprii nume de persoană și substantive comune care trimit la persoane: „I-aș cânta-o încetișor,/Șoptind șoapte de amor.” (Eminescu, *Opere*, I, p. 6)

3.1. Preocupându-ne de problema exprimării complementului în acuzativ prepozițional în literatura de specialitate germană, am constatat că obiectul în acuzativ, de regulă, nu poate fi precedat de prepoziția *pe*: Er fragt dainem Freundin./El a întrebat-o *pe*

prietena ta. Prepoziția *pe*, care în limba română se utilizează, în unele cazuri, în mod obligatoriu înaintea complementului la acuzativ, nu se traduce în limba germană. Din acest motiv, în limba germană nu avem situații când obiectul în acuzativ apare obligatoriu precedat de prepoziția *pe*. Această constatare rezultă din analiza construcțiilor respective. Spre deosebire de limba română, unde nu există noțiunea de „verbe prepoziționale” (pentru verbele care cer o prepoziție constantă), în limba germană avem verbe prepoziționale, care sunt urmate de complemente prepoziționale. Așadar, putem menționa că în cazuri foarte rare unele verbe compuse cu prepoziții cer un complement în acuzativ, chiar dacă prepoziția, luată izolat, cere dativul. Deși prepoziția *aus*, în limba germană, cere dativul, unele verbe, ca *auslassen*, *ausarbeiten*, *aussprechen*, cer cazul acuzativ: Sie haben einen Buch *ausgelasesen*. Sie *spricht* alle Wörter richtig *aus*. Numărul verbelor prepoziționale care cer cazul acuzativ este limitat în limba germană.

3.2. Una din problemele controversate privitoare la exprimarea complementului direct în limba română are în vedere structurile în care, pe lângă un verb tranzitiv, complementul direct este exprimat și printr-o *formă neaccentuată de acuzativ a unui pronume personal*, și printr-o *forma*

accentuată de acuzativ a aceluiași pronume personal (eventual, a unui astfel de pronume) sau *a unui substantiv comun ori propriu*, care este înlocuit de pronumele respectiv: *Îl* întreba *pe el* cam supărat. În ceea ce privește termenii folosiți pentru fenomenul respectiv, menționăm ca acesta din urmă este denumit *repetarea complementului direct; reluarea și anticiparea complementului direct; dublarea complementului direct; complemente directe reprezentate prin forma neaccentuată de acuzativ a pronumelui personal*. Deși nu există unitate de păreri în privința termenilor folosiți pentru aceste structuri, ele există în limba română și continuă să fie în atenția specialiștilor. Cercetând cum apar complementele directe „dublate” în literatura modernă, am constatat că aceste structuri sunt des utilizate și frecvența lor diferă de la un text la altul: „*Pe ea o cuprinse o poftă de râs atât de mare, încât se opri din dans, ținându-l însă de mână mai departe*”. (M. Preda, *Delirul*, p. 25)

În ceea ce privește fenomenul „dublării” în limba germană, am constatat că obiectul în acuzativ apare o singură dată în propoziție. Spre deosebire de limba română, unde complementul direct poate apărea reluat prin forma neaccentuată de acuzativ a unui pronume personal și printr-o formă accentuată de acuzativ a aceluiași pronume

personal, în limba germană obiectul în acuzativ nu apare „dublat” și se utilizează o singură dată în propoziție: *L-am întâlnit pe profesor* la bibliotecă.

Cercetând problema exprimării complementului direct, am constatat că în limba română, pentru construcțiile respective, sunt utilizați termenii *obiect direct, complement direct* și *complement în acuzativ (acuzativ)*, comparativ cu limba germană, în care se folosește doar termenul *akkusativobjekt*.

În limbile română și germană, obiectul în acuzativ este o complinire obligatorie și este cerut, de regulă, de verbe tranzitive. La fel ca și în limba română, în limba germană, obiectul în acuzativ poate fi cerut și de verbe intransitive, atunci când verbul are aceeași rădăcină cu substantivul sau este înrudit semantic cu acesta.

În limba română, complementul direct cunoaște două modalități de exprimare, *obiectul direct concretizat în acuzativ fără prepoziție* și *obiectul în acuzativ prepozițional*, care se construiește cu ajutorul prepoziției *pe*. În comparație cu limba română, germana cunoaște o singură modalitate de exprimare a obiectului în acuzativ, care este exprimat doar prin acuzativul fără prepoziție. Există situații în limba română când complementele directe se exprimă obligatoriu prin acuzativ cu prepoziția *pe*. Complementele directe în

acuzativ, exprimate prin nume comune indicând gradele de rudenie, se construiesc atât cu *prepoziția pe*, cât și fără aceasta.

Obiectul direct, în limba română, poate apărea „dublat” prin *forma neaccentuată de acuzativ* a unui pronume personal și printr-o *formă accentuată de acuzativ* a aceluiași pronume personal, iar în limba germană, obiectul în acuzativ *nu este „reluat”* și se utilizează o singură dată în propoziție.

Bibliografie

2. Avram, M., *Gramatica pentru toți*, București, 1986.
3. Berejan, S., *Curs de limbă moldovenească contemporană*, 1959, Chișinău.
4. Beyrer, A. et al., Siegfried, 1987, *Grammatik der rumänischen Sprache de Gegenwart*, Verlag Enzyklopädie, Leipzig.
5. Ciobanu, A., *Limba moldovenească literară contemporană*, Chișinău, 1986.
6. Diez, F., *Grammatik der Rumanischen Sprache*, Eduard Werber's Verlag, Bonn, 1982.
7. Dimitriu, C., *Gramatica limbii române explicată. Sintaxa*, Iași, 1982.
8. Drăganu, N., *Elemente de sintaxă a limbii române*, București, 1945.
9. Genzmer, H., *Deutsche Grammatik*, Leipzig, 1995.
10. *Gramatica limbii române*, București, vol. I, 1954.
11. *Gramatica limbii române*, București, vol. II, 1963.
12. Guțu-Romalo, V., „În legătură cu construcția prepozițională”, în *Limba română*, 1969, nr. 2, p. 179.
13. Hendtschel, E., Harald, W., *Handbuch der deutschen Grammatik*, de Gruyter, Walter de Gruyter-BerlinNew-York, 1990.
14. Iordan, I., *Limba română contemporană*, București, 1956.
15. Irimia, D., *Structura gramaticală a limbii române. Sintaxa*, Iași, 1983.
16. Jung, W., *Grammatik der deutschen Sprache*, WEB Bibliographisches Institut, Leipzig, 1988.
17. Mayer-Lübke, W., *Grammatik der Rumänischen Sprache*, III, Georg Olms Verlag Hildesheim, New York, 1972.
18. Niculescu, A., „Asupra obiectului direct prepozițional în limba română”, în *Studii și cercetări lingvistice*, X, București, 1959, pp. 185-201.
19. Pittner, K., Berman, J., *Deutsche Syntax*, Tübingen, 2004.
20. Rosetti, Al., Byck, J., *Gramatica limbii române*, București, 1945.
21. Tiktin, H., *Gramatica română*, București, 1945.