

MAI

2019

ȘCOALA

Mehedințiului

*REVISTĂ METODICO-ȘTIINȚIFICĂ
ÎN DOMENIUL EDUCATIONAL*

NR. 79



CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI

ISSN 2810 - 2193

ISSN-L 2392 - 7526

CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI

CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDIŢI

**ȘCOALA MEHEDIŢULUI
NR. 79**



**REVISTĂ METODICO-ȘTIINȚIFICĂ
ÎN DOMENIUL EDUCAȚIONAL**

MAI 2019

*** CUPRINS ***

PARTICIPAREA MEHEDINȚENILOR LA PRIMUL RĂZBOI MONDIAL.....	7
PROF. GRIGORE GIORGI7	
DIRECTORUL CASEI CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI7	
REZULTATE PRIVIND MONITORIZAREA TROMBARULUI	
GHINDEI, <i>BALANINUS GLANDIUM MARSH</i>	16
PROF. CRISTIAN FLORIN HARCĂU	
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN MEHEDINȚI	
HENOTEISM, MONOTEISM ȘI SINCRETISM ÎN CULTURA POPULARĂ ROMÂNĂ.....	23
PROF. CRISTINEL VIRGILIUS DEGERATU	
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN MEHEDINȚI	
VÂNTURILE LOCALE DIN ROMÂNIA	32
PROF. VALENTINA ARJOCA	
ȘCOALA GIMNAZIALĂ OBÎRȘIA CLOȘANI, JUD. MEHEDINȚI	
SPORIREA EFICIENȚEI LECȚIILOR DE ISTORIE	
PRIN UTILIZAREA JOCURILOR DIDACTICE.....	34
PROF. VALENTINA ARJOCA	
ȘCOALA GIMNAZIALĂ OBÎRȘIA CLOȘANI, JUD. MEHEDINȚI	
SURSE DE ILUMINAT ECONOMICE	37
PROF. ELIXIA BĂICUȘ	
COLEGIUL TEHNIC DE TRANSPORTURI AUTO,	
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	
ABORDAREA INTEGRATĂ A ACTIVITĂȚILOR	
INSTRUCTIV - EDUCATIVE ÎN GRĂDINIȚĂ.....	40
PROF. MIHAELA BÎRSAN	
GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT "VOINICELUL",	
SLOBOZIA, JUD. IALOMIȚA	
ÎMBUNĂȚĂȚIREA EFICACITĂȚII ORGANIZAȚIONALE A UNITĂȚII ȘCOLARE	
PRIN DEZVOLTAREA SISTEMULUI DE CONTROL INTERN MANAGERIAL.....	43
ADRIANA BLAGA	
ȘCOALA GIMNAZIALĂ VEREȘTI, JUD. SUCEAVA	
THE GENIUS OF THE AMERICAN LITERATURE OF TERROR,.....	52
EDGAR ALLAN POE	52
PROF. CRISTINA BOAGIU	52
COLEGIUL TEHNIC DE TRANSPORTURI AUTO,	52
DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	52
PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL – ASPECTE DE PROIECTARE ȘI MANAGEMENT	59
PROF. TEODOR COSMIN BRATU	
ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 82, SECTOR 3, BUCUREȘTI	
EVALUAREA RISCULUI DE ABANDON ȘCOLAR	63
PROF. PSIHOLOG MIHAELA LAURA CAZACU	
C.J.R.A.E. SUCEAVA, JUD. SUCEAVA	

ȘCOALĂ ȘI COMUNITATE – ÎNVĂȚAREA ÎNTR-UN MEDIU INCLUZIV	70
PROF. ING. ANDREEA RAMONA CHIPER COLEGIUL ECONOMIC "DIMITRIE CANTEMIR", SUCEAVA, JUD. SUCEAVA	
ORGANIZAREA INTERDISCIPLINARĂ A CONȚINUTULUI INSTRUCTIV - EDUCATIV SPECIFIC DISCIPLINEI COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ.....	72
PROF. ÎNV. PRIMAR ALINA IONELA CHIRAȘ ȘCOALA GIMNAZIALĂ "IRACLIE PORUMBESCU", FRĂȚĂUȚII NOI, JUD. SUCEAVA	
TEHNOLOGIA INFORMAȚIEI ȘI A COMUNICAȚIILOR CA SUPORT MODERN ȘI INTERACTIV ÎN TERAPIILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL	79
PROF. PSIHOPEDAGOG DIANA CHIRILĂ ȘCOALA GIMNAZIALĂ SPECIALĂ NR.3, SECTOR 4, BUCUREȘTI	
EVALUAREA INDEPENDENȚEI AUDITORULUI	83
IOANA FLORENTINA CHIS COLEGIUL ECONOMIC "GEORGE DRAGOȘ", SATU MARE, JUD. SATU MARE	
SPORT, SĂNĂTATE ȘI FERICIRE! BENEFICIILE PENTRU SĂNĂTATE	88
PROF. EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT CORNELIA MĂDĂLINA CIOABĂ COLEGIUL NAȚIONAL ECONOMIC "THEODOR COSTESCU", DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	
UNITĂȚI DE MĂSURAT TIMPUL	90
PROF. CRISTIANA MARIA CRĂCANĂ RADU COLEGIUL ECOLOGIC „PROF. UNIV. DR. ALEXANDRU IONESCU”, PITEȘTI, JUD. ARGEȘ	
CREATIVITATEA ÎN CLASELE PRIMARE	91
PROF. ÎNV. PRIMAR GEORGETA CURELEA ȘCOALA GIMNAZIALĂ OBÎRȘIA CLOȘANI, JUD. MEHEDINȚI	
ROLUL ACTIVITĂȚILOR INTEGRATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR.....	93
PROF. ÎNV. PRIM. GEORGETA CURELEA ȘCOALA GIMNAZIALĂ OBÎRȘIA CLOȘANI, JUD. MEHEDINȚI	
SUCESUL ȘCOLAR ȘI MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII ELEVILOR.....	97
NUȚI DAMIAN ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.128, BUCUREȘTI	
ȘCOALA, FAMILIA ȘI ABSENTEISMUL ȘCOLAR.....	101
NUȚI DAMIAN ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.128, BUCUREȘTI	
TIC ... ÎN CLASĂ	104
NUȚI DAMIAN ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.128, BUCUREȘTI	
FORMAREA CAPACITAȚII DE AUTOEVALUARE LA ELEVI.....	107
NUȚI DAMIAN ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.128, BUCUREȘTI	
METODE MODERNE LA DISCIPLINA CHIMIE.....	112
NUȚI DAMIAN ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.128, BUCUREȘTI	
MOTIVAȚIA ELEVILOR PENTRU ÎNVĂȚARE	117
NUȚI DAMIAN ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.128, BUCUREȘTI	

PROIECTAREA ȘI ORGANIZAREA JOCULUI DIDACTIC LA CLASA PREGĂTITOARE	120
PROF. ÎNV. PRIMAR DOINIȚA DOBRE ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 1, GLINA, JUD. ILFOV	
HORTENSIA PAPADAT-BENGESCU – PORTRETUL UNEI SCRIITOARE	123
PROF. ADRIANA DUMITRU COLEGIUL NAȚIONAL "MIHAI VITEAZUL", SLOBOZIA, JUD. IALOMIȚA	
PROIECT DE LECȚIE - INSTRUMENTELE CALITĂȚII	130
PROF. ING. BEATRICE LILIANA FILIPIUC COLEGIUL TEHNIC "ALEXANDRU IOAN CUZA", SUCEAVA, JUD. SUCEAVA	
ANTIUDAISM, ANTISEMITISM, ANTISIONISM	135
PROF. GABRIEL GHEORGHIU COLEGIUL TEHNIC „ION HOLBAN”, IAȘI, JUD. IAȘI	
TEACHING LISTENING SKILLS IN TWAIN’S STORIES	143
PROF. LUMINIȚA ELENA HARCĂU ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ALICE VOINESCU”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	
ÎN ENGLEZĂ NOI CÂNTĂM ȘI REPEDE ÎNVĂȚĂM!	148
PROF. CLAUDIA-GEANINA ION GRĂDINIȚA "AȘCHIUȚĂ", PITEȘTI, JUD. ARGEȘ	
SUVERANUL VREMURILOR NOASTRE – MEDIUL ÎNCONJURĂTOR	150
PROF. CARMEN IONESCU SEMINARUL TEOLOGIC ORTODOX "SF. IOAN GURĂ DE AUR", SLOBOZIA, JUD. IALOMIȚA	
EDUCAȚIA COPILULUI ÎN SPIRITUL VALORILOR NAȚIONALE	153
EDUCATOARE CARMEN-TEODORA IONESCU GRĂDINIȚA "AȘCHIUȚĂ", PITEȘTI, JUD. ARGEȘ	
METODE ACTIV - PARTICIPATIVE ÎN ACTIVITATEA DE PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE	165
CRISTINA-IONELA IORDACHE ȘCOALA GIMNAZIALĂ IEDERA DE JOS, IEDERA, JUD. DÂMBOVIȚA	
INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ – RESPONSABILITATEA ȘCOLII MODERNE	174
PROF. ALEXANDRU ISTODOR CASA CORPULUI DIDACTIC MEHEDINȚI	
COMUNICAREA DIDACTICĂ PROCESUL DE COMUNICARE CA INTERACȚIUNE ȘI RELAȚIE INTERSUBIECTIVĂ	177
PROF. LILIANA ISTODOR ȘCOALA GIMNAZIALĂ „CONSTANTIN NEGREANU”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	
ROLUL POVEȘTELOR ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII PREȘCOLARILOR	179
PROF. CRISTINA MARIA LINȚA GRĂDINIȚA CU PROGRAM PRELUNGIT "RIKI-PRIKI", REȘIȚA, JUD. CARAȘ-SEVERIN	
FAMILIA, FACTOR AL SUCCESULUI ȘI INSUCESULUI ȘCOLAR	182
PROF. ÎNV. PRIMAR MARIA LUPU ȘCOALA GIMNAZIALĂ "MIHAIL SADOVEANU", FĂLTICENI, JUD. SUCEAVA	

PARTICULARITĂȚILOR FIZIOLOGICE ALE COPIILOR DE VÂRSTĂ CORESPUNZĂTOARE CLASEI A V-A.....	185
PROF. LIVIU MATEI LICEUL TEHNOLOGIC TOPOLOVENI, JUD. ARGEȘ	
9 MAI – ZI CU TRIPLĂ SEMNIFICAȚIE.....	187
TANȚI ISABELA MĂRGINEANU LICEUL TEHNOLOGIC „MATEI BASARAB”, STREHAIA, JUD. MEHEDIȚI	
EDUCATION IN THE VICTORIAN AGE	189
PROF. LB. ENGLEZĂ GIORGIANA-CRISTINA MIRICĂ LICEUL PEDAGOGIC „MATEI BASARAB”, SLOBOZIA, JUD. IALOMIȚA	
DROBETA TURNU SEVERIN CADRUL NATURAL ȘI IMPORTANȚA SA PENTRU DEFINIREA IMAGINII URBAINE.....	194
PROF. GABRIELA MORARU COLEGIUL NAȚIONAL ”TRAIAN”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDIȚI	
ASPECTE PRIVIND METODELE COMPLEMENTARE DE EVALUARE FOLOSITE ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI ÎN ȘCOALĂ.....	196
PROF. FLORENTINA NĂSULEA COLEGIUL TEHNIC ”ALEXANDRU IOAN CUZA”, SUCEAVA, JUD. SUCEAVA	
CREȘTEREA PERFORMANȚEI ȘCOLARE ȘI DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PRIN FOLOSIREA METODELOR INTERACTIVE DE GRUP	201
PROF. ANGELA-ADRIANA NIȚOIU COLEGIUL TEHNIC ”DECEBAL”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDIȚI	
COPILUL ÎN CENTRUL SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT	207
PROF. ELIDA-VASILICA PACIOGA ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 3, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDIȚI	
MIHAI EMINESCU - POET NAȚIONAL ȘI UNIVERSAL.....	210
ANDA VALERIA PANDURU ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.3, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDIȚI	
MUNȚII CĂLIMANI - RUINA LOR, COMOARA UNEI GENERATII.....	213
PROF. DR. MARCEL POROF PROF. DANIELA PASCARIU CLUBUL COPIILOR FĂLTICENI, JUD. SUCEAVA	
CÂTEVA CONSIDERAȚII PRIVIND DOTAREA MATERIALĂ A ȘCOLILOR DIN TURNU SEVERIN ÎN PERIOADA INTERBELICĂ	217
PROF. VIRGINIA TRĂILOIU PELE LICEUL TEORETIC ”TRAIAN LĂLESCU”, ORȘOVA, JUD. MEHEDIȚI	
MODALITATI DE REALIZARE A ACTIVITATILOR DE LECTURA.....	230
MIHAELA ALINA POPA SEMINARUL TEOLOGIC ORTODOX ”Sf. IOAN GURĂ DE AUR”, SLOBOZIA, JUD. IALOMIȚA	
PROFILUL COPILULUI PREȘCOLAR.....	233
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR MIHAELA RACOVIȚĂ GRĂDINIȚA ”AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUD. ARGEȘI	

MANAGEMENTUL COMUNICĂRII LA NIVELUL ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE.....	237
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR IULIA-NICOLETA ROATĂ GRĂDINIȚA „SMILEY KINDERGARTEN”, SETOR 6, BUCUREȘTI	
VITAMINE ȘI MINERALE PENTRU UN SISTEM IMUNITAR PUTERNIC	240
PROF. CAMELIA ROMAN COLEGIUL NAȚIONAL “TRAIAN”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	
FUNCȚIA DE SOCIALIZARE A JOCULUI ÎN GRĂDINIȚĂ	247
PROF. ÎNV. PREȘCOLAR ELENA-IONELA SAMOILĂ GRĂDINIȚA “AȘCHIUȚĂ”, PITEȘTI, JUD. ARGES	
ROMANUL POSTMODERN	249
PROF. CRISTINA SECU COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC “ȘTEFAN ODOBLEJA”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	
ISTORIA ELECTRICITĂȚII.....	255
PROF. SONIA SEMEN COLEGIUL TEHNIC DE TRANSPORTURI AUTO, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	
CICLUL VITAL AL CIUPERCII <i>BOTRYTIS CINEREA</i>	262
PROF. DR. TEODORESCU TITELA ȘCOALA GIMNAZIALĂ „ALICE VOINESCU”, DROBETA-TURNU SEVERIN, JUD. MEHEDINȚI	
RELIGIILE ORIENTULUI ANTIC	265
ALEXANDRU TOMA ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 2, SAT CAȚELU, COM. GLINA, JUD. ILFOV	
ELEMENTE MATEMATICE ÎN PREDARE-ÎNVĂȚAREA DISCIPLINEI LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	275
LUCIANA-DENISA TRĂISTARU ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 149, BUCUREȘTI ELIZA-CORINA DAN ȘCOALA GIMNAZIALĂ “CEZAR BOLLIAC”, BUCUREȘTI	
EVIDENȚIEREA MITOZEI LA PLANTE.....	279
PROF. ANGELICA TURCULEȚ COLEGIUL ECONOMIC “DIMITRIE CANTEMIR”, SUCEAVA, JUD. SUCEAVA	
RAPORTURILE LUI NICHIFOR CRAINIC CU MARI PERSONALITĂȚI INTERBELICE: NAE IONESCU ȘI GEORGE CĂLINESCU	287
PROF. DANIELA ZĂHĂRĂCHESCU LICEUL „VOIEVODUL MIRCEA”, TÂRGOVIȘTE, JUD. DÂMBOVIȚA	
OCTAVIAN GOGA - POETUL OLTULUI.....	291
PROF. DANIELA ZĂHĂRĂCHESCU LICEUL „VOIEVODUL MIRCEA”, TÂRGOVIȘTE, JUD. DÂMBOVIȚA	

PARTICIPAREA MEHEDINȚENILOR LA PRIMUL RĂZBOI MONDIAL

Prof. Grigore GIORGI
Directorul Casei Corpului Didactic Mehedinți

Odată războiul declanșat, Puterile Centrale (Germania și Austro – Ungaria) din care făcea parte și România din 1883 și Puterile Antantei au căutat să atragă România de partea lor cu orice preț.

Guvernul român avea și un alt motiv pentru a nu da curs solicitării de a intra în război alături de Puterile Centrale. Acesta era determinat de intensificarea politicii de maghiarizare asupra românilor din Transilvania.

Regele Carol I, deși dorea să pună în aplicare tratatul de alianță încheiat în 1883, nu a putut ignora dificultățile care împiedicau obținerea acordului țării de a intra în război alături de Puterile Centrale.

Ca urmare a instrucțiunilor primite de la cancelarul și ministrul de Externe Leopold Berchtold, ministrul austro-ungar la București, a mers în audiență la rege spre a-i afla opiniile. Carol I a dat garanții pentru păstrarea strictei neutralității a României în conflictul austro-sârb. A precizat, că România nu va putea intra în acțiune alături de Puterile Centrale în cazul în care Rusia va fi în război cu acestea.¹

Dorinței regelui de a intra în alianță cu Puterile Centrale, i s-a opus I.I.C. Brătianu, care inițiasse reorientarea politicii externe românești în sensul intereselor fundamentale ale împlinirii idealului național al unității statale. Acestor interese nu se puteau realiza alături de Austro – Ungaria, sub dominația directă a căreia se aflau românii din Transilvania, Banat, Crișana, Maramureș, Bucovina. Înainte de declararea neutralității, guvernul român purtase tratative cu cel rus, în scopul încheierii unor acorduri sau înțelegeri secrete cu Puterile Antantei, care se arătau dispuse să sprijine efortul României de a-și alipi provinciile sale istorice din cuprinsul Austro – Ungariei.²

La sfârșitul lunii iulie 1914, fără să-și consulte aliații, Rusia i-a oferit României Transilvania în schimbul menținerii neutralității. Germania în același timp i-a promis anexarea Basarabiei în aceleași condiții.³

Cele trei puteri principale ale Antantei s-au angajat în luptă în vara anului 1914 secondate de Serbia și Belgia. Franz Iosif îi telegrafia la 28 iulie 1914, regelui Carol I, invocând vechea prietenie și relațiile pline de încredere, iar Wilhelm al II-lea, făcea apel la un Hohenzollern, care trebuie să-și îndeplinească, fără întârziere legăturile de alianță la 18 / 31 iulie 1914⁴.

Diplomația românească trebuia să acționeze cu multă prudență în vârtoarea evenimentelor. I.I.C. Brătianu nu putea accepta o alianță cu Antanta decât după încheierea unei convenții politice și uneia militare. România și-a declarat neutralitatea în ziua de 3/16 august 1914 la Consiliul de Coroană desfășurat la Sinaia, în castelul Peleş.⁵

Neutralitatea nu putea fi menținută numai din rațiunile care decurgeau din necesitatea îndeplinirii dezideratului național – statul român unitar. Tratatul cu Rusia, au continuat, în scopul

¹ *Istoria Românilor*, vol. VII, TOM II, Editura Enciclopedică, București, 2003, p.396

² *Ibidem*, p.397

³ Milton G. Lehrer, *op. cit.*, p.327

⁴ *Istoria Românilor*, vol. VII, TOM II, p.400

⁵ *Ibidem*, p.401

încheierii unui acord sau unei înțelegeri, prin care să se recunoască dreptul statului român de a-și alipi teritoriile din Imperiul austro – ungar locuite de români.

Diplomația rusă a recunoscut dreptul legitim de a-și alipi teritoriile din Imperiul habsburgic locuite de români, angajându-se să se opună oricărei atingeri care ar putea fi aduse frontierelor României, obligându-se să recunoască dreptul acesteia de a se uni cu „părțile din Monarhia Austro – Ungară locuite de români”.⁶

După doi ani de neutralitate, România s-a decis să se alătore Antantei și să declare război Austro – Ungariei, căci aceasta continua să subjuge provinciile românești Transilvania, Banat și Bucovina.⁷

I.I.C. Brătianu, a semnat la 4/17 august 1916, o convenție politică și una militară, cu Franța, Anglia, Italia și Rusia, în casa lui Vintilă Brătianu, Convenția militară a fost semnată de I.I.C. Brătianu, în calitate de ministru de război, și atașării militari ai celor patru țări, semnate în cinci exemplare originale de alianță cu Antanta. Cele două convenții, prevedeau recunoașterea dreptului României de a-și alipi teritoriile locuite de românii din Imperiul Austro – Ungar, garantau integritatea României.⁸

Lui I.I.C. Brătianu i-a fost hărăzită soarta de a decide în calitate sa de șef al guvernului român, intrarea în război alături de Aliați pentru realizarea idealului național românesc: dezrobirea Ardealului.⁹

La 14/27 august 1916, guvernul român declară război Austro – Ungariei. Planul de campanie românesc prevedea că „...scopul general al războiului consta” în „realizarea idealului național”, adică întregirea neamului, eliberarea teritoriilor locuite de românii aflați sub ocupație habsburgică.¹⁰ Intrarea României în război a fost hotărâtă în dimineața zilei de 14/27 august 1916 în Consiliul de coroană ținut la palatul Cotroceni. La 15 august 1916, România a mobilizat 813.000 de oameni, dintre care 562.947 făceau parte din unitățile combatante.¹⁰

Hotărârea guvernului privind, angajarea României în război alături de țările Antantei, pentru eliberarea teritoriilor românești aflate sub dominații străine, a avut un puternic ecou în întreaga țară. „Noi n-am intrat în haosul acestui măcel pentru cuceriri, ci pentru dezrobiri. Noi nu vrem ce nu este al nostru, ci vrem unirea cu frații noștri din Ardeal, din Banat și din Bucovina”, declara Barbu Ștefănescu – Delavrancea în ședința Academiei Române din 2/15 septembrie 1916.¹¹

Armata română era organizată în patru grupe, deși slab echipată și fără experiența adversarului aflat în luptă de doi ani, era dornică să elibereze provinciile subjugate; a atacat în noaptea de 27 – 28 august 1916, pe toată lungimea arcului Carpat, prin 18 puncte, fiind nevoită să lupte pe un front de 1500 Km² infiltrându-se în Transilvania între Vatra Dornei și Turnu Severin dar și în Bucovina.¹²

Nefiind susținută de Aliați a fost învinsă și nevoită să se retragă pe vechea frontieră.

Chiar în zorii zilei de 15 august 1916 „lupta a început cu furie și violență”. În dimineața de 19 august 1916 soldații noștri încep bombardamentul asupra Albionului și Drănicului, înălțimi care predominau Valea Cernei. Dumitru I. Cercel comandantul plutonului își amintește „Sunt oprit cu

⁶ Ibidem, p.397

⁷ Nicolae Ciachir, *Marile Puteri și România -1856-1947*, Editura Albatros, București, 1996, p.171

⁸ *Istoria Românilor*, vol. VII, TOM II, p.400

⁹ Milton G. Lehrer, *op. cit.*, p.327

¹⁰ Mircea N. Popa, *Primul Război Mondial -1914-1918*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1979, p.235

¹¹ Ibidem, p.244

¹² Ibidem, p.423

întreg regimentul de gloanțele dușmane care curgeau torențial asupra noastră. Pierd șase viteji din plutonul meu, loviți mai toți în cap ori inimă. Drănicul cade spre seară în mâinile noastre...”¹³

Intrarea României în război era o lovitură puternică dată Puterilor Centrale. Eforturile îndelungate, luptele necontenite și sacrificiile făcute de poporul român pentru realizarea marii uniri nu s-ar fi putut concretiza fără jertfele de sânge ale armatei române căreia, îi va reveni misiunea de a realiza în fapt acest vis secular.

În rândul sutelor de mii de ostași români care s-au jertfit, pentru realizarea României Mari, stau la loc de cinste și cei 12.632 de soldați și 93 de ofițeri mehedințeni, căzuți pe câmpul de onoare¹⁴.

Se pare însă că numărul soldaților este mult mai mare, actele războiului succedându-se prea repede, prea multe organizări și reorganizări; au pierit și sau schimbat prea mulți comandanți, lipsind de multe ori și timpul și personalul necesar pentru arhivarea actelor celor morți și dispăruți.

Luptătorii mehedințeni aparțineau mai multor unități: Regimentul I Mehedinți nr. 17 „Știrbei Vodă” și Regimentul 57 infanterie. Ambele regimente au fost mehedințene, neexistând nici un soldat originar din alte județe¹⁵.

Regimentul a fost înființat în 1914, la Turnu – Severin iar la intrarea în război nu avea drapel, împrumutându-l pe cel al Liceului „Traian”, pe care la purtat cu cinste și l-a încununat cu glorie.¹⁶

Regimentele I artilerie de câmp, Regimentul I vânători; Regimentul I Roșiori și Regimentul I Călărași au avut în efectivul lor aproape jumătate mehedințeni, câte 1/5 în luptătorii unităților aparținând direct Corpului I Armată au fost mehedințeni.¹⁷

Soldații mehedințeni s-au distins în lupte în frunte cu cei din Regimentul 17 Mehedinți care, aveau la inimă și drapelul Liceului „Traian”, s-au acoperit de glorie acolo unde au fost trimiși să apere patria, la Cerna, pe Alion, Valea Jiului, la Mărăști, la Răchitașu Mare, Coșna, Cireșoaia, apoi în anul 1919 după ce trece Tisa, luptă cu vitejie la Fegynerek în Ungaria.¹⁸

În august 1916 linia frontului din zonă se întinde de la Turnu Severin până la Cerna. Trupele care acționau aici făceau parte din „Grupul Cerna”, constituit din unitățile Diviziei 1 infanterie. Prima înfruntare a avut loc în 15 august. Dimineța bateriile de artilerie ale diviziei, instalate în poziții de tragere la Gura Văii și Vârciorova, au executat pregătirea atacului. O ploaie de fier și de foc s-a revărsat asupra poziției dușmanului de pe înălțimile Ferega, Cocoșul, Predealul Mare și Meterezele lui Tudor.

Când rachetele de semnalizare au colorat văzduhul anunțând sfârșitul pregătirii de artilerie, în liniile infanteriei au răsunat aspre și fierbinți ordine „la atac, înainte, pentru Patria noastră română”.¹⁹

Trupele lui Dragalina au pus stăpânire pe înălțimile Feregam, Cocoșul, Predealul Mare și Meterezele lui Tudor.

La luptele de pe Alion a participat și sublocotenentul învățător C.G. Erceanu, din Izvoru Aneștilor, care făcea parte din Regimentul 17 Mehedinți „ Rezultatul luptei – își amintește el – întreține toate așteptările, căci, după 7 ore de luptă, inamicul fu aruncat înapoi și cu aceasta se asigură căderea întregului șir de pozițiuni, atacându-se prin flanc și spate. Scopul bătăliei era atins.”²⁰

Alionul, împreună cu înălțimea Ozoina și Drănicul, constituiau punctele cheie ale apărării inamice din această zonă a frontului. Vrajmașul își organizase aici o linie puternică, formată din

¹³ Virgiliu Tătaru, Gh. Hâncu, *Memoriile învățătorilor mehedințeni*, Editura Profin, Drobeta Turnu Severin, 2000, p.24

¹⁴ Arhivele Naționale Mehedinți, Colecția de manuscrise, MSS/3, *Eroii mehedințeni – 1916-1919*, f. 8

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Florian Tucă, N. Ionescu, Romulus Raicu, *Epopoea anilor 1916 – 1918*, Editura Sylui, București, 1998, p.66

²⁰ Virgiliu Tătaru, Gh.Hâncu, *op. cit.*, p.23

tranșee betonate și acoperite, dispuse în serii etajate, cu rețele de sârmă ghimpată așezată în pari de fier; cinci batalioane de infanteriști și patru baterii de artilerie.

La 19 august mehedințenii din Regimentul 17 Mehedinți alături de Regimentul 17 Vânători au ocupat culmea Ozoina iar către orele 14³⁰ au fost sus, pe Ozoina. Au luat 540 de soldați și opt ofițeri prizonieri.²¹ Generalul Dragalina nota în carnetul său de campanie „Ostașii Regimentului 17 Mehedinți, urcând pantele Muntelui Alion, au dat foc bălăriilor uscate care acopereau muntele calcaros, așa că flăcările și fumul purtate de vânt spre inamic mergeau înaintea lor. Pe de o parte ostași erau ascunși după valurile de fum, iar pe de altă parte flăcările făceau să explodeze fugasele și minele instalate de inamici”

Drapelul Regimentului 17, a fost decorat cu ordinul militar „Mihai Viteazul”, dar în anul 1923 este destinat să rămână definitiv la Lugoj, însă mehedințenii și severinenii au cerut și cer ca Regimentul 17 Mehedinți să revină în garnizoana lui la Turnu Severin. Sub acest drapel s-au jertfit atâtea mii de ostași mehedințeni „E regimentul nostru” zic mehedințenii și acest „nostru” e suflet din sufletul lor.²²

Cu acest regiment au luptat și 21 de învățători mehedințeni, unii în Dobrogea, alții la Dunăre sau în zona Banatului. „Din istoria Regimentului 17 Infanterie vedem istoria evoluției infanteriei române, care, prin vitjia ei, a înscris pagini nepieritoare în cartea neamului, atât în războiul ce ne-a adus independența națională, cât și în acela care ne-a dat integritatea etnică. Regimentul I Mehedinți nr. 17 „Știrbei Vodă” s-a născut din contopirea a 2 regimente : I-ul de Linie și I-ul de Dorobanți (ulterior Regimentul 17 Dorobanți), ambele având în lor un trecut de fapte glorioase și mărețe”.²³

La Cerna, Regimentul 57 infanterie, s-a distins cu deosebire la Olt, a dus lupte grele, a avut mari pierderi dar s-a distins printr-o tenace și dârză rezistență. O pagină glorioasă a înscris regimentul nr.57 la Tighina, în ianuarie 1918.

Așadar în războiul pentru întregirea neamului, mehedințenii au lăsat o lungă dâră de sânge de la Cerna în Moldova, de aici la Tighina și de la Tighina la Tisa.²⁴

La 20 septembrie / 3 octombrie 1916, sub loviturile puternice a Puterilor Centrale, Armata I română a inițiat măsuri de retragere generală spre arcu Carpaților. O primă bătălie a avut loc pe valea Oltului, la sud de Sibiu. Trupele române, istovite s-au retras spre Defileul Oltului în noaptea de 15 / 28 spre 19 / 29 octombrie 1916.

La 18 septembrie / 1 octombrie 1916, a început bătălia din valea Jiului, Petroșanii căzând în mâinile inamicului.²⁵

În ultimele zile ale lunii septembrie 1916, trupele române sunt silite să treacă la apărarea trecătorilor, principale ale Carpaților.

Armatele germane și austr-ungare, dispunând de superioritate numerică, și având o tehnică militară superioară armatei române, forțează trecătorile pentru a-și desfășura trupele în Câmpia Munteniei.

Scopul era de a scoate România din război înainte de venirea iernii și de a pune mâna pe cerealele și petrolul românesc, în vederea continuării războiului.

În urma eșuării de a forța trecătoarea Brașovului și Predealului spre București, conducătorii armatelor dușmane au ajuns la convingerea că trecătorile atacate nu pot fi forțate, se deciseră să atace într-o regiune mai îndepărtată, unde românii nu se așteptau, cum ar fi valea Cernei și a Jiului.²⁶

Valea Cernei, era foarte lungă și îngustă, lipsită de drumuri laterale, iar înălțimile ce o dominau erau stăpânite de români. Alegerea căzu pe Valea Jiului.²⁷

²¹ Florian Tucă, N. Ionescu, Romulus Raicu, *op. cit.*, p.67

²² Arhivele Naționale Mehedinți, doc. cit.

²³ Virgiliu Tătaru, Gh.Hâncu, *op. cit.*, p.23

²⁴ Arhivele Naționale Mehedinți, doc. cit.

²⁵ *Istoria Românilor*, p 425

²⁶ Constantin Kirîțescu, *Istoria războiului pentru întregirea României 1916-1919*, vol. I, România Nouă”, București, 1922, vol. I p.360

Alegerea punctului de la Jiu a fost determinată de mai multe considerații: în primul rând, era surprinderea iar în al doilea rând, lanțul Carpaților are, în această regiune, cea mai mică înălțime.

Pentru străpungerea frontului românesc de la Jiu, comandantul german organizează o armată specială din trupe odihnite, sosite din rezervele armatelor Puterilor Centrale. Atacul asupra trecătorii Jiului a început în dimineața zilei de 10 octombrie 1916, iar a doua zi toate vârfurile de pe coama de frontieră erau cucerite împreună cu pasul Vâlcan.

Începutul contraofensivei armatei române a fost fixat pentru ziua de 14/27 octombrie 1916 (prima bătălie de la Jiu -14 – 16 octombrie 1916), zi care avea să intre în istorie, pentru că inamicul a fost oprit din înaintare fiind nevoit să se retragă.

Soldații mehedințeni dintr-un batalion al detașamentului Dejoianu din Regimentul nr.17 Mehedinți, și-au demonstrat vitejia și priceperea, atacând o coloană inamică în ziua de 15 octombrie, în direcția Broșteni – Dobrița²⁸.

O săptămână întregă, până la 22 octombrie 1916, a continuat urmărirea dușmanului. Victoria de pe Valea Jiului, însă nu a putut fi fructificată, datorită slabei coordonări a comandamentului român, grupul de la Jiu dezorganizându-se.

După a doua bătălie de la Jiu (29 octombrie – 4 noiembrie 1916) ofensiva germană, a reușit să străpungă frontul românesc, fiind pregătită temeinic.

Exemplara ordine germană și-a făcut efectul, în dimineața zilei de 29 noiembrie 1916, când toate forțele erau pe poziție de atac.²⁹

Comandamentul român, nu se aștepta ca inamicul să repete lovitura în același loc unde înfrânt, îndreptându-și atenția asupra celorlalte puncte ale frontului carpatic, în special pe Argeș.

Inamicul a intrat încă din ziua de 29 octombrie 1916 cu patru divizii, ca un uragan de foc ce se dezlănțuie din gurile a peste 250 de tunuri, de toate calibrele, asupra pozițiilor românești pe un front de 40 de km. Străpungerea frontului român se făcuse. Bariera Carpaților fusese trecută, iar puhoiul armatelor inamice s-au revărsat spre Oltenia. Pe valea Cernei, trupele grupului Cerna rămăseseră pe loc, ținând Orșova și muntele Alionului și toată linia muntoasă, nici o palmă de pământ ne fiind luată de dușmani.³⁰

Regimentul 17 Mehedinți a urcat pieptiș muntele Alion, ajutat de o companie de vânători sub focul dușmanului. Severinenii au putut pune stăpânire pe Muntele Alion.³¹

Sublocotenentul Nicolae Erceanu a fost prima jertfă a luptelor de pe frontul Cerna. „Ceasul României sunând, pentru revendicarea drepturilor ei seculare și pentru întregirea neamului românesc, sublocotenentul Erceanu, plin de avânt patriotic, porni cu oamenii săi spre culmile Carpaților. Acolo fu rănit ca un erou, la postul de cinste, iar nemiloasa moarte nu-i dete răgazul ca să vadă înfăptuit idealul național, hrănit cu atâta foc patriotic de toată suflarea românească”³².

Vitezele trupe, alcătuind un corp de elită, respinseră orice încercare de înaintare a inamicului și contribuieră, prin victoria detașamentului Dejoianu, la victoria românească de la Jiu. În a doua bătălie de la Jiu, divizia trimise de asemenea, un detașament de trei batalioane, sub comanda colonelului Tăut.

După înfrângerea de la Tg. - Jiu, armata română de la Cerna primise ordin să se retragă spre Filiași, pentru a forma aripa stângă a armatei de la Jiu, în retragere.

Grosul grupului de la Cerna rămăsese pe pozițiile sale. În zilele de 29 și 30 octombrie 1916, respinsese atacurile pe care le dăduse inamicul, concomitent cu marea ofensivă de la Jiu³³.

²⁷ Ibidem, p.360

²⁸ Ibidem, p.373

²⁹ Ibidem, p.379

³⁰ Virgiliu Tătaru, Gh.Hâncu, *op. cit.*, p.25

³¹ Florian Tucă, N .Ionescu, Romulus Raicu, *op. cit.*, p.67

³² Constantin Kirișescu, *op. cit.*, p.395

³³ Ibidem.

Tot în luptele purtate pe frontul de la Cerna, Compania a 3-a din Regimentul nr.17 Mehedinți, aflându-se pe dealul Dobra a fost atacat cu forțe superioare, iar flancul ei stâng amenințat să fie înconjurat. În aceste momente grele, compania a 10-a a primit ordin să intre în linie pe dealul Rudina.

În perioada august – noiembrie 1916 în luptele de pe Defileul Jiului au luat parte și învățători mehedințeni, Trupele de la Cerna, care se remarcaseră de la începutul războiului, deveniseră sub comanda gen Dragalina trupe de elită, care țineau sub apărare sectorul cel mai estic al frontului – zona muntoasă de lângă Orșova.

În zona Mehedințiului se mai găseau încă două grupuri, rupte de unitățile principale ale armatei, unul pus sub comanda colonelului Tăutu, iar cel de-al doilea era detașamentul de milițieni de la Dunăre, cantonat la Hinova și Băilești.

La Cerna, colonelul Demetriad, comandantul grupului văzându-și linia de comunicație tăiată, a dat ordin de retragere generală. După retragerea grupului român, germanii au trecut râul Cerna urmărind diviziile românești.

Un batalion german condus de căpitanul Picht operând dinspre Filiași, ajunge la Balota și se îndrepta spre Turnu – Severin dinspre bariera Craiovei. La Balota a fost întâmpinat cu foc de către o formațiune de cca. 30 militari români.

Batalionul căpitanului Picht a ocupat orașul Turnu – Severin la 9/22 noiembrie 1916. La 10 noiembrie 1916, trupele grupului Cerna au ajuns în fața Severinului, și au început atacul împotriva batalionului condus de căpitanul Picht.

Pe 10 noiembrie, a început lupta dintre o parte din armata română, Grupul „Cerna”, ce cobora de la munte și batalionul german ce ocupase orașul. Lupta a durat toată ziua de 10 noiembrie, apoi 11 și 12 noiembrie.

Românii au trecut peste cimitirul ortodox și israelit, în câmp deschis; voind a ocupa orașul, au fost respinși de germanii care trăgeau din oraș, din casele de pe marginea de nord a orașului. Câmpia de nord a orașului, între cimitir și oraș, până spre cazarma Regimentului 17 Infanterie, a fost teatrul unei sângeroase lupte. Armata română a reușit să se scurgă spre Șimian, lăsând 262 morți și peste 300 răniți în Câmpia Severinului”.³⁴

Primarul de atunci al orașului, Sabin Popescu, raporta că cei 300 de soldați răniți din grupul „Cerna” în luptele din nordul Câmpiei Severinului au fost internați în cele șapte spitale înființate în oraș.³⁵

Alungarea dușmanului din Turnu Severin reprezintă una din paginile cele mai emoționante ale luptelor purtate de trupele române pe pământul Severinului. Datorită superiorității numerice, colonelul Demetriad a hotărât să oprească atacul și să-și retragă trupele spre sud-est. După luptă, cetățenii și elevii din Turnu Severin au îngropat, dându-le cinstea cuvenită, 216 ostași români.

Alte sute, la fel de bravi ca ei, căzuseră la datorie pe Cerna, pe înălțimile Alion, Drănic, Ozoina sau în alte locuri³⁶.

Colonelul Demetriad, datorită pierderilor însemnate, a ordonat retragerea la 12 noiembrie 1916, înspre direcția sud-vest înspre Oltenia, ca să ajungă la Oltul inferior, pe care să-l treacă pe unul din poduri.

Pe stânga, detașamentul Tăut, hărțuindu-se cu cavaleria inamică, cobora valea Motrului spre Filiași, însă ajuns la Strehaia, își va schimba direcția spre sud-vest și la 11 noiembrie 1916 s-a unit cu grosul armatei de la Cerna.

Pe dreapta, detașamentul Văitoianu a început retragerea de-a lungul Dunării, cele două grupe unindu-se în ziua de 19 noiembrie, sub conducerea colonelului Demetriad.³⁷ La 18 noiembrie 1916, grupul trece Jiul între Sadova și Zaval, iar la 21 noiembrie, ajunge la Olt. Grupul, era redus acum la

³⁴ Virgiliu Tăutu, Gh. Hâncu, *op. cit.*, p.11

³⁵ Mihai Butnariu, *op. cit.*, p.120

³⁶ Florian Tucă, N. Ionescu, Romulus Raicu, *op. cit.*, p.70

³⁷ Constantin Kirițescu, *op. cit.*, p.398

mai puțin de 5000 de oameni, pentru că mulți soldați originari din județele Mehedinți, Dolj și Romanați, rămăseseră prin satele lor, pe care armata română le străbătea în retragere³⁸.

După 4 zile de marșuri îndelungi și obositoare, făcute pe timp rece și ploios, cu încălțăminte ruptă, în sfârșit au ajuns, însă podurile de trecere erau imposibil de folosit deoarece cel de la Stoenști căzuse în mâinile inamicului, cel de la Izlaz la fel, rămânea doar podul de la Izbiceni, care însă fusese aruncat în aer.

Detașamentul grupului Cerna încearcă să repare spărtura făcută în pod, însă înainte de a termina reparațiile, în ziua de 24 noiembrie 1916, inevitabilul s-a produs.³⁹ Brigada de ariegardă, redusă la un efectiv derizoriu, capitulează la Tia Mare, iar grosul grupului Cerna a fost atacat de trupe ale căilor ferate din armata mareșalului Mackensen, și nevoit să se predea, fiind atacat de la nord și sud de Izbiceni.

Soldații eroicei divizii, care nu cunoscuse înfrângerea. Fac un ultim gest disperat: distrug tancurile, chesoanele și furgoanele; și-au aruncat în aer proiectilele; și-au rupt săbiile și carabinele și își împușcă caii, pe care le-au strâns la un loc și le-au dat foc⁴⁰.

Plângeau, în fața imensului rug, altarul sacrificiului unei trupe viteze. Astfel se încheie epopeea glorioasă a acestei divizii.

Corespondentul militar al ziarului „Norddeutsche Allgemeine Zeitung”, scria la 17/30 decembrie 1916, în legătură cu retragerea grupului de la Cerna:

„...Toate acestea nu ne pot împiedica să nu recunoaștem, deopotrivă cu cei mai buni militari ai noștri, că purtarea românilor de la Orșova și în genere, a întregii armate românești de la 1916, merită toată admirația, chiar în comparație cu ceilalți aliați ai lor. Cine are cultul steagului și credința nestrămutată în el, va trebui în definitiv, să recunoască și inamicului ce i se cuvine”⁴¹.

Puterile Centrale, contraatacă pe frontul din Transilvania, sub generalul Falkenhayn iar în sud cu feldmareșalul Mackensen, voind să zdrobească cât mai repede armata română.

Cu tot eroismul armatei române, inamicul reușește să ocupe 2/3 din teritoriul României, inclusiv Bucureștiul la 23 noiembrie / 6 decembrie 1916.

Românii au deși au pierdut 250.000 de oameni continuă lupta retrăgându-se în Moldova⁴², Iașul devenind capitală.

După 3 luni, armata română, cu tot eroismul ei, a fost nevoită să treacă în apărare, să se retragă de pe o parte a teritoriului patriei ocupat de trupele Puterilor Centrale. Urmează o perioadă grea de suferințe, de jaf, și de distrugeri materiale săvârșite de ocupanți.

S-a desfășurat o muncă intensă pentru refacerea și întreținerea armatei, mobilizarea forțelor, concentrarea eforturilor pentru ca în vara anului 1917, din nou vitejia, eroismul, devotamentul armatei să înscrie în analele istoriei pagini de glorie.⁴³ La 11 iulie 1917, aliații româno – ruși au pornit un atac viguros la Mărăști, reușind să rupă apărarea inamicului. Numărul voluntarilor ardeleni a sporit după retragerea armatelor române în Moldova, în preajma luptelor de la Mărăști, Mărășești și Oituz.

Concomitent cu Mărăști s-a dat bătălia de la Oituz la 26 iulie / 8 august. Luptele au fost extrem de sângeroase, în sectoarele Cireșoia la 30 iulie / 12 august 1917 și Coșna la 7 / 20 și 9 / 22 august, unde a fost pecetluită blocada înaintării inamice.⁴⁴

La Mărăști, armata română, care a trecut timp de 11 luni prin multe lovituri grele, s-a ridicat în culmea vitejiei. În bătălia de la Mărăști, Regimentul 17 Mehedinți, a fost pus la dispoziția comandantului trupelor atacului principal.⁴⁵

³⁸ Ibidem, p.399

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Constantin Kirițescu op. cit., p.400

⁴¹ Stelian Neagoe, *Istoria Unirii românilor*, vol. II, Editura Diogene, București, 1993, p.246

⁴² *Istoria Românilor*, vol. VII TOM II, p.435

⁴³ *Anul 1918 la români*, vol. III, București, 1983, p.42

⁴⁴ *Istoria Românilor*, vol. VII, TOM II, p.447

Victoriile din 1917, au avut o importanță capitală, politică și militară, făcând să eșueze planurile de împărțire și de desființare a statului român.⁴⁶ Generalul Alexandru Averescu comandantul de la Mărășești mărturisea „Poporul României moderne trebuie să-și întipărească bine în suflet ziua de 11 iulie, căci în acea zi pentru întâia dată armata sa tânără, care-și primise botezul de sânge numai cu 40 de ani înainte la Grivița, înscrie în istoria sa prima victorie în adevăratul sens al cuvântului, adică victoria ofensivă și definitivă... . Și în alte lupte au dat trupele române dovadă măreață de bravură, cu care s-ar putea mândri orice armată din lume, dar această bravură ele au desfășurat-o apărând locul câtă vreme la Mărăști au învins ele însele.”⁴⁷

În perioada 24 iulie – 21 august 1917, în zona Mărășești – Focșani s-a desfășurat o bătălie de mare amploare în care s-au înfruntat peste 20 de divizii. Punctul culminant a fost atins la 6 august, ofensiva feldmareșalului von Mackensen fiind oprită, silit fiind să renunțe la forțarea Siretului.

În vara anului 1917 pe frontul de la Mărășești și Oituz, soldații români, au înscris cu sângele lor în cartea istoriei poporului român o pagină de epopee măreață, luptând pentru eliberarea pământului românesc, pentru a-și elibera patria și frații⁴⁸.

Prin lovitura de stat bolșevică din octombrie 1917, frontul răsăritean a fost dezorganizat, iar prin ieșirea Rusiei din război și încheierea armistițiului și apoi a păcii de la Brest – Litovsk din 3 martie 1918, România a fost nevoită să încheie pacea învinsului⁴⁹.

Pacea s-a semnat la 24 aprilie / 7 mai 1918 în aceeași sală din Palatul Cotroceni, în care s-a decis intrarea României în Război în 1916 cu Puterile Centrale, de către guvernul condus de Alexandru Marghiloman.⁵⁰

Pacea nu a fost însă ratificată de către regele Ferdinand I, fiind considerată de acesta la intrarea României pentru cea de-a doua oară în război alături de Antanta la 10 noiembrie 1918, „nulă și neavenită”. La 11 noiembrie 1918, Germania era nevoită să capituleze încheind pacea de la Compiègne în Franța. Astfel a luat sfârșit un război de uzură care a durat 4 ani și 6 luni.

Sfârșitul războiului ne-a găsit în tabăra învingătorilor, dar prețul plătit pentru aceasta a fost foarte mare: 219.346 și 35.717 răniți.

Mehedințenii care și-au vărsat sângele pentru apărarea pământului străbun, au fost la înălțimea acestui moment eroic din istoria țării care a fost războiul pentru făurire unității naționale a tuturor românilor.

În bătălia de la Mărășești, Regimentul 17 Mehedinți, a fost pus la dispoziția comandantului trupelor atacului principal.⁵¹

Toată noaptea de 23 – 24 iulie, tunul românesc nu și-a potolit mânia. Bravele trupe și-au refăcut rândurile și la ora 2,⁴⁵ au reluat înaintarea și lupta împotriva liniei a II-a de apărare a inamicului, la care intră în luptă și regimentul 17 Mehedinți, reconstituind prin unire lor cu Regimentul 18 Gorj, brigada I – a a diviziei I – a.⁵² Regimentul 17 și 57 Mehedinți, ca și alte regimente din care făceau parte, au respins eroic contraatacurile armatei maghiare care după 1 decembrie 1918 doreau să anuleze prin forță marele act al unirii tuturor românilor de la Alba Iulia.

⁴⁵ Ioan Lupaș, *op. cit.*, p.263

⁴⁶ *Istoria Românilor*, vol. VII ,TOM II, p.447

⁴⁷ *Anul 1918 la români*, vol. I p.42

⁴⁸ Mircea N. Popa, *op. cit.*, p.356

⁴⁹ Constantin Kirițescu, *op. cit.*, p.400

⁵⁰ Nicolae Ciachir, *op. cit.*, p.178

⁵¹ Constantin Kirițescu, *op. cit.*, vol. II, p.129

⁵² *Ibidem*, vol. I, p.131

Concursul militar al României la primul război mondial a fost de 40 de divizii care au scos din luptă 200.000 de soldați inamici. România a pierdut 330.000 de soldați , aproape 1 / 20 din populația totală.⁵³

BIBLIOGRAFIE:

1. Academia Română, *Istoria Românilor*, coordonator Gheorghe Platon, vol. VII, TOM II, Editura Enciclopedică, București, 2003.
2. Constantin Kirițescu, *Istoria războiului pentru întregirea României 1916-1919*, vol. I, România Nouă”, București, 1922.
3. Florian Tucă, N. Ionescu, Romulus Raicu, *Epopoea anilor 1916 – 1918*, Editura Sylui, București, 1998.
4. Ioan Lupaș, *Istoria unirii românilor*, Editura Scripta, București, 1993.
5. Mihai Butnariu, *Monografia Drobetei Turnu Severin*, Editura Prier, 11998.
6. Milton G. Lehrer, *Ardealul pământ românesc*, Editura Vatra Românească, Cluj, 2018.
7. Mircea N. Popa, *Primul Război Mondial - 1914-1918*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1979.
8. Nicolae Ciachir, *Marile Puteri și România - 1856-1947*, Editura Albatros, București, 1996.
9. Stelian Neagoe , *Istoria Unirii românilor*, vol. II, Editura Diogene, București, 1993.
10. Virgiliu Tătaru, Gh. Hâncu, *Memoriile învățătorilor mehedințeni*, Editura Profin, Drobeta Turnu Severin, 2000.
11. *** *Anul 1918 la români*, vol. III, București, 1983.
12. *** Arhivele Naționale Mehedinți, Colecția de manuscrise, MSS/3, *Eroii mehedințeni – 1916-1919*.

⁵³ *Anul 1918 la români*, vol. II, p.2.

**REZULTATE PRIVIND MONITORIZAREA TROMBARULUI
GHINDEI, *BALANINUS GLANDIUM* MARSH**

**THE RESULTS ON THE MONITORING OF THE ACORN
RAMMER, *BALANINUS GLANDIUM* MARSH.**

Prof. Cristian Florin HARCĂU
Inspectoratul Școlar Județean Mehedinți

**REZULTATE OBȚINUTE ÎN U.P. IV VODIȚA
THE RESULTS OBTAINED IN U.P. IV VODIȚA**

► **Rezultate obținute în anul 2010.**

În anul 2010 în U.P. IV Vodița suprafața proiecției celor trei arbori de la care s-au recoltat ghindele a fost de 117 m² la baza versantului, de 113 m² la mijlocul versantului și de 122 m² la vârful versantului.

Din cele trei puncte de monitorizare s-au analizat 1130 de ghinde (317 de la baza versantului, 398 de la mijloc și 415 de la vârful versantului), în medie s-au recoltat cam între 2,7 - 3,5 ghinde/m².

Din totalul ghindelor analizate 232 au fost atacate de către trombar, ceea ce reprezintă 20,5% dintre acestea. Referitor la distribuția ghindelor atacate pe cele trei zone ale versantului, se constată o creștere a atacului de la baza versantului spre vârful acestuia (tab. 1). La baza versantului atacul a avut o frecvență de 14,5%, la mijloc o frecvență de 19,8%, iar la vârf o frecvență de 25,8%.

Tabelul 1.
Table 1.

Frecvența atacului produs de *Balaninus glandium* în 2010, în arborete din U.P. IV Vodița
The frequency of the attack produced by *Balaninus glandium* in 2010, in stands from U.P. IV Vodița

Punctul de control Check Station	Total ghinde analizate Total analyzed acorns	Ghinde sănătoase Healthy acorns		Ghinde atacate Attacked acorns	
		Nr.	%	Nr.	%
Baza versant Slope bottom	317	271	85,5	46	14,5
Mijloc versant Slope centre	398	319	80,2	79	19,8
Vârf versant Slope top	415	308	74,2	107	25,8
MEDIA AVERAGE	1130	898	79,5	232	20,5

► **Rezultate obținute în anul 2011.**

În anul 2011 suprafața proiecției celor trei arbori de la care s-au recoltat ghindele a fost de 125,3 m² la baza versantului, de 102,9 m² la mijlocul versantului și de 121,7 m² la vârful versantului.

Din cele trei puncte de monitorizare s-au analizat 1184 de ghinde (412 de la baza versantului, 374 de la mijloc și 398 de la vârful versantului), în medie s-au recoltat cam între 3,3 - 3,6 ghinde/m².

Din totalul ghindelor analizate 180 au fost atacate de către trombar, ceea ce reprezintă 15,4% dintre acestea. Comparativ cu anul precedent s-a semnalat o diminuare a frecvenței atacului cu 5,1 puncte procentuale. Referitor la distribuția ghindelor atacate pe cele trei zone ale versantului, se constată și în acest an o creștere a atacului de la baza versantului spre vârful acestuia (tab. 2). La baza versantului atacul a avut o frecvență de 12,4% (o descreștere a frecvenței atacului față de anul precedent cu 2,1 puncte procentuale), la mijloc o frecvență de 15,2% (o descreștere a frecvenței atacului față de anul precedent cu 4,6 puncte procentuale), iar la vârf o frecvență de 18,6% (o descreștere a frecvenței atacului față de anul precedent cu 7,2 puncte procentuale).

Tabelul 2.

Table 2.

Frecvența atacului produs de *Balaninus glandium* în 2011, în arborete din U.P. IV Vodița
The frequency of the attack produced by *Balaninus glandium* in 2011, in stands from U.P. IV Vodița

Punctul de control Check Station	Total ghinde analizate Total analyzed acorns	Ghinde sănătoase Healthy acorns		Ghinde atacate Attacked acorns	
		Nr.	%	Nr.	%
Baza versant Slope bottom	412	361	87,6	51	12,4
Mijloc versant Slope centre	374	317	84,8	57	15,2
Vârf versant Slope top	398	324	81,4	74	18,6
MEDIA AVERAGE	1184	1002	84,6	180	15,4

► **Rezultate obținute în anul 2012.**

În anul 2012 suprafața proiecției celor trei arbori de la care s-au recoltat ghindele a fost de 111,3 m² la baza versantului, de 125,8 m² la mijlocul versantului și de 91,4 m² la vârful versantului.

În acest an din cele trei puncte de monitorizare s-au analizat 1313 de ghinde (417 de la baza versantului, 517 de la mijloc și 379 de la vârful versantului), în medie s-au recoltat cam între 3,7 - 4,2 ghinde/m².

Din totalul ghindelor analizate 196 au fost atacate de către trombar, ceea ce reprezintă 14,9% dintre acestea. Observăm că față de anii precedenți a avut loc o continuare a scăderii frecvenței atacului (o scădere cu 0,5 puncte procentuale față de anul anterior și cu 5,6 puncte procentuale față de acum doi ani). Frecvența atacului pe cele trei locații de recoltare urmează același model ca și în anii precedenți, în sensul că distribuția ghindelor atacate pe cele trei zone ale versantului, prezintă o creștere a atacului de la baza versantului spre vârful acestuia (tab. 3). La baza versantului atacul a avut o frecvență de 9,4%, la mijloc o frecvență de 14,3%, iar la vârf o frecvență de 21,9%. Pe punctele de recoltare a materialului biologic, comparativ cu anul precedent la baza versantului a avut

loc o descreștere a frecvenței atacului cu 3 puncte procentuale, dar la vârful versantului frecvența atacului a crescut cu 3,3 puncte procentuale.

Tabelul 3.
Table 3.

Frecvența atacului produs de *Balaninus glandium* în 2012, în arborete din U.P. IV Vodița
The frequency of the attack produced by *Balaninus glandium* in 2012, in stands from U.P. IV Vodița

Punctul de control Check Station	Total ghinde analizate Total analyzed acorns	Ghinde sănătoase Healthy acorns		Ghinde atacate Attacked acorns	
		Nr.	%	Nr.	%
Baza versant Slope bottom	417	378	90,6	39	9,4
Mijloc versant Slope centre	517	443	85,7	74	14,3
Vârf versant Slope top	379	296	78,1	83	21,9
MEDIA AVERAGE	1313	1117	85,1	196	14,9

În tabelul 4 este un centralizator al frecvenței atacului din cei trei ani experimentali.

În cei trei ani s-au analizat 3627 de ghinde (1146 de la baza versantului, 1289 de la mijloc și 1192 de la vârful versantului).

Din totalul ghindelor analizate 610 au fost atacate de către trombar, ceea ce reprezintă 16,8% dintre acestea. Distribuția ghindelor atacate pe cele trei zone ale versantului, prezintă o creștere a atacului de la baza versantului spre vârful acestuia. La baza versantului atacul a avut o frecvență de 11,9%, la mijloc o frecvență de 16,3%, iar la vârful o frecvență de 22,2%. Din comparația celor trei puncte de colectare, observăm că la vârful versantului frecvența atacului a fost aproape dublă față de baza versantului

Tabelul 4.
Table 4.

Frecvența atacului produs de *Balaninus glandium* în 2010 - 2012, în arborete din U.P. IV Vodița
The frequency of the attack produced by *Balaninus glandium* in 2010 - 2012, in stands from U.P. IV Vodița

Punctul de control Check Station	Total ghinde analizate Total analyzed acorns	Ghinde sănătoase Healthy acorns		Ghinde atacate Attacked acorns	
		Nr.	%	Nr.	%
Baza versant Slope bottom	1146	1010	88,1	136	11,9
Mijloc versant Slope centre	1289	1079	83,7	210	16,3
Vârf versant Slope top	1192	928	77,8	264	22,2
MEDIA AVERAGE	3627	3017	83,2	610	16,8

REZULTATE OBȚINUTE ÎN U.P. V JIDOȘTIȚA THE RESULTS OBTAINED IN U.P. V JIDOȘTIȚA

► Rezultate obținute în anul 2010.

În cantonul U.P. V Jidoștița în anul 2010 suprafața proiecției celor trei arbori de la care s-au recoltat ghindele a fost de 101,7 m² la baza versantului, de 95,3 m² la mijlocul versantului și de 113,5 m² la vârful versantului.

În această locație din cele trei puncte de monitorizare s-au analizat 1249 de ghinde (397 de la baza versantului, 415 de la mijloc și 437 de la vârful versantului), în medie s-au recoltat cam între 3,9 - 4,6 ghinde/m².

Din totalul ghindelor analizate 209 au fost atacate de către trombar, ceea ce reprezintă 16,7% dintre acestea (tab. 5). Observăm că față de U.P. IV Vodița frecvența atacului este mai mică cu 3,8 puncte procentuale. Frecvența atacului pe cele trei locații de recoltare, în acest an, nu urmează același model ca și în cantonul U.P. IV Vodița. Dacă la Vodița a avut loc o creștere a atacului de la baza versantului spre vârful acestuia, la Jidoștița frecvența cea mai ridicată s-a semnalat la mijlocul versantului. La baza atacul a avut o frecvență de 10,3%, la mijloc o frecvență de 24,1%, iar la vârf o frecvență de 15,6%.

Tabelul 5.
Table 5.

Frecvența atacului produs de *Balaninus glandium* în 2010, în arborete din U.P. V Jidoștița
The frequency of the attack produced by *Balaninus glandium* in 2010, in stands from U.P. V Jidoștița

Punctul de control Check Station	Total ghinde analizate Total analyzed acorns	Ghinde sănătoase Healthy acorns		Ghinde atacate Attacked acorns	
		Nr.	%	Nr.	%
Baza versant Slope bottom	397	356	89,7	41	10,3
Mijloc versant Slope centre	415	315	75,9	100	24,1
Vârf versant Slope top	437	369	84,4	68	15,6
MEDIA AVERAGE	1249	1040	83,3	209	16,7

► Rezultate obținute în anul 2011.

În anul 2011 suprafața proiecției celor trei arbori de la care s-au recoltat ghindele a fost de 102,7 m² la baza versantului, de 124,8 m² la mijlocul versantului și de 110,6 m² la vârful versantului.

În această locație din cele trei puncte de monitorizare s-au analizat 1432 de ghinde (368 de la baza versantului, 573 de la mijloc și 491 de la vârful versantului), în medie s-au recoltat cam între 3,6 - 4,6 ghinde/m².

Din totalul ghindelor analizate 286 au fost atacate de către trombar, ceea ce reprezintă 20% dintre acestea. Față de anul precedent frecvența atacului a crescut cu 3,3 puncte procentuale. Observăm că în acest an, față de U.P. IV Vodița tendința frecvenței atacului este diferită, deoarece la Vodița a avut o tendință de descreștere.

Frecvența atacului pe cele trei locații de recoltare urmează o altă regulă decât în anul precedent, în sensul că distribuția ghindelor atacate pe cele trei zone ale versantului, prezintă o creștere a atacului de la baza versantului spre vârful acestuia, așa cum s-a întâmplat și la Vodița (tab. 6). La baza atacul a fost o frecvență de 13,9% (o creștere cu 3,6 puncte procentuale față de anul trecut), la mijloc o frecvență de 19,5% (o descreștere cu 4,6 puncte procentuale față de anul 2010), iar la vârful o frecvență de 25,1% (o creștere cu 9,5 puncte procentuale față de anul anterior).

Tabelul 6.
Table 6.

Frecvența atacului produs de *Balaninus glandium* în 2011, în arborete din U.P. V Jidoștița
The frequency of the attack produced by *Balaninus glandium* in 2011, in stands from U.P. V Jidoștița

Punctul de control Check Station	Total ghinde analizate Total analyzed acorns	Ghinde sănătoase Healthy acorns		Ghinde atacate Attacked acorns	
		Nr.	%	Nr.	%
Baza versant Slope bottom	368	317	86,1	51	13,9
Mijloc versant Slope centre	573	461	80,5	112	19,5
Vârful versant Slope top	491	368	74,9	123	25,1
MEDIA AVERAGE	1432	1146	80,0	286	20,0

► Rezultate obținute în anul 2012.

În anul 2012 suprafața proiecției celor trei arbori de la care s-au recoltat ghindele a fost de 111,6 m² la baza versantului, de 119,4 m² la mijlocul versantului și de 98,1 m² la vârful versantului.

În acest canton din cele trei puncte de monitorizare s-au analizat 1421 de ghinde (417 de la baza versantului, 516 de la mijloc și 488 de la vârful versantului), în medie s-au recoltat cam între 3,7 - 5,0 ghinde/m².

Din totalul ghindelor analizate 298 au fost atacate de către trombar, ceea ce reprezintă 21% dintre acestea, o creștere a frecvenței atacului cu un punct procentual față de anul anterior. Comparativ cu U.P. IV Vodița, în acest an la Jidoștița frecvența ghindelor atacate este mai mare cu 6,1 puncte procentuale.

Frecvența atacului pe cele trei locații de recoltare prezintă o creștere a atacului de la baza versantului spre vârful acestuia (tab. 7). La baza versantului atacul a avut o frecvență de 13,9% (același procent ca și în anul anterior), la mijloc o frecvență de 19,4% (o descreștere cu 0,1 puncte procentuale față de anul 2011), iar la vârful o frecvență de 28,7% (o creștere cu 3,6 puncte procentuale față de anul 2011).

La vârful versantului în acest an s-a semnalat cea mai ridicată valoare a frecvenței atacului din toți anii de cercetare și din toate locațiile de monitorizare.

Tabelul 7.
Table 7.

Frecvența atacului produs de *Balaninus glandium* în 2012, în arborete din U.P. V Jidoștița
The frequency of the attack produced by *Balaninus glandium* in 2011, in stands from U.P. V Jidoștița

Punctul de control Check Station	Total ghinde analizate Total analyzed acorns	Ghinde sănătoase Healthy acorns		Ghinde atacate Attacked acorns	
		Nr.	%	Nr.	%
Baza versant Slope bottom	417	359	86,1	58	13,9
Mijloc versant Slope centre	516	416	80,6	110	19,4
Vârf versant Slope top	488	348	71,3	140	28,7
MEDIA AVERAGE	1421	1123	79,0	298	21,0

În tabelul 8 este un centralizator al frecvenței atacului din U.P. V Jidoștița, semnalată în cei trei ani experimentali.

În cei trei ani s-au analizat 4102 de ghinde (1182 de la baza versantului, 1504 de la mijloc și 1416 de la vârful versantului).

Din totalul ghindelor analizate 793 au fost atacate de către trombar, ceea ce reprezintă 19,3 % dintre acestea. Comparativ cu U.P. IV Vodița am constatat că în această unitate de producție frecvența medie a ghindelor atacate în cei trei ani este mai ridicată cu 2,5 puncte procentuale. Distribuția ghindelor atacate pe cele trei zone ale versantului, prezintă o creștere a atacului de la baza versantului spre vârful acestuia, așa cum s-a constatat și la Vodița. La baza versantului atacul a avut o frecvență de 12,7% (cu 0,8 puncte procentuale mai mare decât la Vodița), la mijloc o frecvență de 20,7 % (cu 4,3 puncte procentuale mai mare decât la Vodița), iar la vârful o frecvență de 22,4% (cu 1,1 puncte procentuale mai mare decât la Vodița).

Tabelul 8.
Table 8.

Frecvența atacului produs de *Balaninus glandium* în 2010 - 2012, în arborete din U.P. V Jidoștița
The frequency of the attack produced by *Balaninus glandium* in 2010 - 2012, in stands from U.P. Jidoștița

Punctul de control Check Station	Total ghinde analizate Total analyzed acorns	Ghinde sănătoase Healthy acorns		Ghinde atacate Attacked acorns	
		Nr.	%	Nr.	%
Baza versant Slope bottom	1182	1032	87,3	150	12,7
Mijloc versant Slope centre	1504	1192	79,3	312	20,7
Vârf versant Slope top	1416	1085	76,6	331	23,4
MEDIA AVERAGE	4102	3309	80,7	793	19,3

BIBLIOGRAFIE:

- Andriescu I., Varvara M., Moglan I., 1984. *The dynamics of Carabids (Coleoptera, Carabidae) in the maize experimental crops (Zea mais L.) treated with insecticides*, Verh. SIEEC 10, Budapest 1983, p. 143 - 145.
- Ciochia V., 1984. *La structure et la dynamique de lentomofaune phytophage et entomophage a betterave sucriere de Roumanie*, Trav. Mus. Hist. Nat G.Antipa, V.27, București, p. 192 - 213.
- HARCĂU C., Petanec D., Micu Lavinia Madălina, Oltean I., 2013, *Rezultate privind structura, dinamica și parametri ecologici ai speciilor de coleoptere colectate cu ajutorul capcanelor Barber în staționarul Valea Voditei*, AgroBuletin Agir, nr 1(15)/2013, Timișoara, ISSN 2066-6179, aflată în baza de date internațională Copernicus și cotate cu 3,55.
- Holonec L., 2008, *Tehnologii moderne în protecția integrată a pădurilor clujene*, Editura AcademicPress, 208 pagini.
- Holonec L., Ilea Mărioara, Păcurar I., Dîrja M., Vlasin H., 2007, *Evaluarea stării de sănătate a arboretelor din podișul Transilvaniei după gradul de defoliere*, Lucrări Științifice - vol. 50, seria Agronomie, Iași, p. 331 - 336.
- Oltean I., Porca Monica, Ghizdavu I., 2004, *Entomologie generala*, Editura. Digidal Data, Cluj - Napoca, 430 pagini.
- Oltean I., 2005, *Entomologie specială - Dăunătorii pădurilor*, Editura AcademicPres, Cluj-Napoca, 268 pagini.
- Roșca I., Oltean I., Mitrea I., Tălmăciu M., Petanec D. I., Bunescu H.Ș., Istrate Rada, Tălmăciu Nela, Stan C., Micu Lavinia Mădălina, 2011, *Tratat de etomologie generală și specială*, Ed. Alpha MDN Buzău, p. 781 - 789.
- Simionescu A., Gh. Mihalache și colab, 2000, *Protecția Pădurilor*, Regia Națională a Pădurilor, Ed. Mușatinii, Suceava, 867 pagini.
- <http://www.forestryimages.org/browse/detail.cfm?imgnum=0488024>
- <http://maps.grida.no>
- <http://www.madr.ro>

HENOTEISM, MONOTEISM ȘI SINCRETISM ÎN CULTURA POPULARĂ ROMÂNĂ

Prof. Cristinel Virgilius DEGERATU
Inspectoratul Școlar Județean Mehedinți

The incipient mythologies have mostly a solar structure, because the primitive man chooses the symbolic heroes of those who can be likened to the sun in the struggle with the darkness, the descent into the death and the resurrection, just as the zoolatria descends a man in death and returns it as a predator.

The myths, these forms of pre-religion, influence and organize the spiritual life from the cultural beginnings of the population from the Carpathian-Danubian-Pontic space to the henotism of the faith in the Zamolxis god-god to the monotheism introduced by Christianity.

The ancestrals beliefs inherited or borrowed from those who came to contribute to the completion of the transformation of the inhabitants of the Carpatho-Danubian-Pontic space into Romanian people have accompanied Christianity all the way to today.

The incipient man's dualism, the lunar symbolism and the solar structure of an ancestral mythology, continues under the cult of Zamolxis, while maintaining Bendis as a feminine side of religious culture, maintains its line of continuity after the Romanization of Dacia and then the Christianization of the Dacian-Roman population.

One can observe an overlap of monotheistic religion over the henotism and the polytheism that survived in Dacia, an overlap that in its incipient forms can not eliminate the existing mythical background, so the customs, beliefs and pre-Christian traditions coexist with the monotheistic ones, filtered over time by the mythological visions of primitive Christianity.

Cuvinte cheie: henoteism, monotheism, syncretism, mythologies, myths

Poate că la începuturi nu a fost cuvântul. Sau, nu doar cuvântul. În jurul focului, în mijlocul spaimelor, așteptând cu teamă ivirea zorilor, omul ancestral invoca soarele, divinitatea blândă și călduroasă care îi alunga temerile și îi redeștepta viața în sine. Legănat și ținându-se de mână, în ritm ușor, strămoșii își încredințau reciproc putere și încredere. Ghemuiți în fața surogatului de soare, închipuindu-și divinitatea răsfrângând lumină și căldură, îngânând ritmic forme încă neinteligibile ale vorbirii, omul incipient a descoperit dansul focului, dansul rotund aducător de speranță. Mircea Eliade¹ găsește că poporul român are o continuitate culturală de dinainte de daci, romani și neamuri migratoare, din timpurile preistorice descrise mai sus: „... cultul lui Zalmoxis, de exemplu, la fel ca și miturile, simbolurile și ritualurile care stau la baza folclorului religios al românilor, își au rădăcinile într-o lume de valori spirituale care precede apariția marilor civilizații ale Orientului Apropiat antic și ale Mediteranei. Ceea ce nu vrea să spună, totuși, că toate concepțiile religioase ale geto-dacilor sunt cel puțin «contemporane» cu cele pe care le descifrăm în tradițiile populare românești. S-ar putea ca

¹ Mircea Eliade, *De la Zalmoxis la Genghis Han*, Humanitas, București, 1995

un obicei agrar din zilele noastre să fie mai arhaic decât, de exemplu, cultul lui Zalmoxis”².

Dansul, ca formă dramaturgică de exprimare artistică, atunci când strămoșii au avut curajul să se ridice în poziție bipedă în jurul focului-soare, însoțit de ritmul transformat cu trecerea timpului în muzică, urma să capete mai târziu ca însoțitor sincretic cuvintele, atunci când vremea urma să lase în urmă icniturele de spaimă ale primitivilor. Numai că, dacă frica de noapte și nevoia de căldura soarelui îi învățase pe mai toți să salte în ritmurile necesare, menite să aducă divinitatea la viață și să alunge demonii întunericului, cuvintele potrivite rămâneau probabil apanajul celor inițiați, celor care „știau să zică”. Pentru că este în firea lucrurilor, omul incipient acceptă negura ca o etapă fără de care nu poate viețui lumea, așa cum acceptă și ideea morții, dar observă și înțelege mistic fazele lunare, astfel spus nașterea, creșterea, moartea și reînvierea pot deveni propriul mod de existență în universalitate, supraviețuirea fiind urmată de renaștere. Mircea Eliade consideră că „Primele mari sinteze antropocosmice ale primitivilor s-ar putea datora valorizării religioase a ritmurilor lunare. Symbolismul lunar a dus la punerea în legătură a unor fapte eterogene, precum nașterea, devenirea, moartea, reînvierea; Apele, plantele, femeia, fecunditatea, nemurirea; întunericul cosmic, viața dinaintea nașterii și existența dincolo de moarte, urmată de o renaștere de tip lunar („lumina ivită din beznă”); țesutul, simbolul «firului Vieții», destinul, temporalitatea, moartea etc.”³.

Devenirea omului incipient reprezintă în sens mistic devenirea cosmică pe care o valorizează Luna, în opoziție cu Soarele care, cu toate că este într-o permanentă mișcare, rămâne mereu neschimbat ca formă, inducând astfel ideea de putere, de suveranitate. De aceea, mitologiile incipiente au, de cele mai multe ori o structură solară, pentru că omul primitiv își alege eroii simbolici dintre cei care pot fi asemănați soarelui în lupta cu întunericul, coborârea în moarte și învierea, tot așa cum zoolatria coboară prin moarte omul și îl readuce ca prădător. După Eliade „Întunericul nu mai este unul din modurile de a fi ale divinității, ca în mitologiile lunare, ci simbolizează tot ceea ce Zeul *nu este*, adică Adversarul prin excelență. Întunericul nu mai este valorizat ca o etapă necesară a Vieții cosmice; văzut din prisma religiei solare, el se opune Vieții, formelor și inteligenței. (Mircea Eliade, *opera citată*, p 120). Cultul soarelui se formase pe teritoriul carpato-danubiano-pontic anterior populării ei de către daci și continuase la aceștia potențat și cu influențe ale popoarelor migratoare precum celții, transmițându-se prin romanitate către poporul format în spațiul Daciei. Solarismul este o dominantă mitică a locuitorilor sedentari ai acestui spațiu, care au ajuns la o elaborare superioară a cultului solar, metaforic, ajungând în fazele creștinismului primitiv să asimileze pe Fiul Domnului cu Soarele sfânt așa cum au asimilat pe Fecioara Maria Sfintei Luni. Toate simbolurile legate de soare sunt importante pentru mitologia românească din ele derivând cercul, spirala și roata. Cel mai semnificativ element simbol legat de cultul soarelui este hora, care se reflectă în toate planurile și direcțiile de acțiune culturală, de la rit popular până la filozofie populară. Astfel că, până azi, din vremuri pierdute și dificil de reconstituit în lipsa unor izvoare și mărturii scrise, hora focului, rotundă, invocatoare de soare, se joacă înspre inversul morții diurne a divinității, în inversul acelor de ceasornic, de la stânga la dreapta, de la vest la est, în oglindă cu stânga-dreapta, est-vest a carului de foc pe bolta celestă. „dansul era practicat de toată lumea, copii și bătrâni, bărbați și femei, exprimând venerație și teamă, bucurie euforică până la căderea amorțitoare, precum și jale funebră după cei plecați; se credea, prin anumite gesturi, că se pot obține victorii asupra dușmanilor, vânat bogat, ploi pentru recolte, totul subsumat unui cod simbolic, fiind

² *idem*, p 7

³ Mircea Eliade, *Sacral și profanul, Humanitas, București, 1995, p 119*

totodată practicat cu cele două funcții esențiale: sacră și profană”⁴.

Însoțită de cuvintele celui care știe să le zică sau nu, dansul popular românesc până azi primește uneori imboldul strigăturii: „Nu te uita la joc, ci te uită cum mai joc!”, atrăgând atenția atât asupra obiectului vestimentar, dar și al priceperii la joc, ori „Hora mare fete n-are, c-au murit de gălbinare!”, comentând sarcastic absența curajului fetelor de a se prinde în joc sau „Hai la brâu, la brâu, la brâu și la secerat de grâu!”, indicând atât vrednicia la joc, cât și la muncă, chiar „Nu te uita la opinci, că te fac să le mănânci!”, ca o formă de reproș de nepricepere la adresa celui care ține ritmul privind la pașii celorlalți. Uneori doar chiuituri în care se exprimă bucuria „uiuiuuuuu!”, „uhu hu hu huu!”, „hă hă hă!” sacadat sau doar îndemnuri la joc susținut „hai'da mă!”, „hop ș-așa!”, „hop, hop!”.

În afara spațiului horei, în timpuri primordiale, se aflau noaptea spaimelor și prădătorii, iar la românul preistoric, trebuie să fi pândit în afara spațiului de siguranță al lanțului uman, marile carnivore, mai mult ca sigur lupii, iar mai pe urmă urșii. Pentru că fie pe linie tracică, fie pe linie latină, fie chiar pe linii de migratori, poporul român a avut de-a face cu lupul ca încoronare a prădătorului suprem, cel care este de dorit a fi înfrânt, dar și imitat. Aceste forme de zoolatrie, închinare unui lup mitic, trebuie că își au originea în viața de vânător-culegător a omului primitiv, o viață dominată de legătura strânsă între pradă și prădător, între vânător și vânat. Dacă la începuturi omul incipient fusese mai degrabă o pradă, smulsă ușor de către prădători chiar și din culcușul său, din mijlocul semenilor săi, mai târziu, creator de unelte și de arme, el se dovedise egalul celui care îi neliniștise începuturile. Și, mai mult ca sigur, concepția zoolatrică îl făcea să se creadă descendentul unui carnasier, vânătorul suprem, aproape de care sau în locul căruia, prin ritual inițiativ, ajunge să fie. În sensul acesta, Mircea Eliade consideră că „... un Animal primordial ucidea oamenii cu scopul de a-i reînvia inițiați, adică transformați în carnasieri; Animalul a fost în cele din urmă doborât, și acest eveniment este ritual actualizat în timpul ceremoniilor de inițiere; dar îmbrăcând pielea fiarei, inițiatul reînvie nu ca o ființă umană ci ca Animal primordial, fondatorul presupus al misterului. Astfel spus, Animalul mitic reînvie împreună cu inițiantul.”⁵ Găsim la daci lupul ca stindard de luptă, la latini lupul ca dător de viață începuturilor neamului, prin Romulus și Remus, găsim și mai târziu la hoardele venite din stepe lupul ca însoțitor al ideii de renaștere în viață al celui puternic. Strânsa legătură a unor mituri zoolatrice între popoare aflate la distanță care ajung într-un anumit moment al istoriei să influențeze formarea poporului român sunt importante și interesante. În acest sens, Eliade consideră că „este semnificativ că singurul popor care a reușit să-i învingă definitiv pe daci, care le-a ocupat și colonizat țara și le-a impus limba a fost poporul roman; un popor al cărui mit genealogic s-a constituit în jurul lui Romulus și Remus, copii Zeului-Lup Marte, alăptați și crescuți de lupoaica de pe Capitoliu. Rezultatul acestei cuceriri și al acestei asimilări a fost nașterea poporului român. În perspectiva mitologică a istoriei, s-ar putea spune că acest popor s-a născut *sub semnul Lupului*” (Mircea Eliade – *op cit*, p 28). Mai mult decât atât, dacă dacii au crescut sub acest *semn* de la începuturile existenței lor, fiindcă Strabon afirma că „Dacii se numără mai întâi daoi «οὐς οἰμαι Δαοὺς χαλεισθαι το παλαιον» (Strabon 304: VII, 3, 12, *apud Mircea Eliade – op cit*, p 11), Eliade concluzionând că „Deci dacii se numeau ei înșiși mai de demult «lupi» sau «cei care sunt asemeni lupilor», cei care seamănă cu lupii” (Mircea Eliade – *op cit*, p 11), dacă imperiul roman stă încă de la întemeierea Romei sub același *semn*, istoria formării poporului român ne aduce peste timp, din nou, pentru a treia oară, față în față cu acest *semn a Lupului* pentru că, spune Eliade „Într-adevăr

⁴ Romulus Antonescu, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, Editura Tipo Moldova, 2016, p 202

⁵ Mircea Eliade, *De la Zalmoxis la Genghis Han, Humanitas, București, 1995, p 24*

principatele române au fost întemeiate în urma marilor invazii ale lui Genghis-Han și ale succesorilor săi. Or, mitul genealogic al genghis-hanizilor proclamă că strămoșul lor era un Lup cenușiu care a coborât din Cer și s-a unit cu o căprioară...” (*Mircea Eliade – op cit, p 29*). În felul acesta, faptele istorice care au plămădit din proto-români poporul romano-dac, ulterior, după părăsirea provinciei și reintegrarea în masa dacilor liberi, a poporului daco-roman, iar mai târziu, sub loviturile neamurilor migratoare, a poporului român, stau mereu în umbra lupului mitic.

Miturile, aceste forme de pre-religie, influențează, ordonează și organizează viața spirituală de la începuturile culturale ale populației din spațiul carpato-danubiano-pontic până la henoteismul credinței în omul-zeu Zamolxis către monoteismul introdus prin creștinare, curgând ulterior și împletindu-se cu viața culturală și religioasă a românilor până în zilele noastre. Romulus Vulcănescu descifrează utilizarea și sensurile de difuzare a miturilor în viața spirituală, combătând ideea că nu există un adevăr al mitului sau un sens al acestuia care să reflecte un aspect veridic propunând opinie conform căreia: „Mitologia se deosebește de religie, pentru că istoricește o anticipează și pentru că pregătește pe lângă apariția religiei și alte forme de cultură (filozofia, etica, arta, știința). Față de religie ea rămâne o creație anonimă; nu e decât parțial reglementată normativ; instituționalizarea ei e opera unor experiențe mitice seculare; promovează politeismul și este o activitate plurală uneori contradictorie în sine”⁶. Această precizare îl face să prezinte opinia unor istorici ai religiozității care consideră mitologia ca o pre-religie sau o proto-religie, iar miturile cu ritualurile, ceremoniile și festivitățile însoțitoare ca pre-dogmatică sau norme de conduită etico-juridică a mitologiilor, fiind o tare definitorie a mitologiilor de tip henoteist, aflate la limita tranzitorie între politeism și monoteism. În viziunea lui Vulcănescu: „... în corpul unei religii supraviețuiesc urme de mitologie uneori netransfigurate”⁷ și „... mitologiile populare supraviețuiesc prin mituri remodelate, prin mitoiduri și fragmente de mituri, prin rituri și cutume mitice conservate în prosopoforii, ceremonii, carnavaluri și festivități incluse în calendarul datinilor și tradițiilor sătești. Calendarul datinilor și tradițiilor mitice s-a conservat în folclorul mitic ca parte constitutivă a calendarului global [...] Diferențierea între folclorul mitic și folclorul religios anticipează unele aspecte ale diferențierii între mitologie și religie, așa cum reiese din analiza materialului românesc”⁸.

O dată cucerii de romani, dacii își conservă henoteismul pentru că „Romanii «au lăsat ușa deschisă tuturor zeilor, de pretutindeni, într-o lume în general romană, care este ea însăși, pentru rest, o sinteză atât de complicată» (*Nicolae Iorga, Istoria românilor, apud Romulus Vulcănescu op. cit. p. 125*), astfel că „Mitologia daco-romană se prezintă deci ca o sinteză a mitologiei dace cu aceea romană, în care au intrat și elemente de mistică sacră și noul cult al împăraților divinizați. Tendința spre un zeu unic solarizat (sub care se va profila apoi Iisus) și o zeiță unică lunizată, Dea rex (mai apoi, în creștinism; Fecioara Maria) se manifestă tot mai mult”⁹. Vulcănescu este de părere că „Mitologia romano-dacă a înăbușit mitologia dacă, ce s-a refugiat în munți, după ce i-au fost distruse altarele împrăștiați oficianții și substituită toată familia de zeități locale. Situația a durat până la retragerea administrației și armatei, care susțineau cultul oficial și cel liber al divinităților imperiului. Atunci resturile mitologiei dace și-au recăpătat libertatea de acțiune, însă într-o formă nouă, în compoziția căreia s-au greșit și îndătinări mitologice romane, care au prins cheag în viața dacilor

⁶ Romulus Vulcănescu, *Mitologie română*, Editura Academiei Republicii Socialiste României, București, 1987, p 44

⁷ *Idem*, p 44

⁸ *Idem*, p 45

⁹ *Idem*, p 125

romanizați. Această renaștere mitică nu este alta decât mitologia daco-romană, în care dominanta de fond e dacă și cea de formă este romană.”¹⁰ În sine, cele două mitologii unite întru creerea uneia noi trebuie să fi avut un fond comun inițial, dat fiind substratul indo-european primordial al latinilor și al dacilor, menținute strâns ca patrimoniu mitologic sub amenințarea migratorilor și a expansiunii creștinismului monoteist.

Mircea Eliade rămâne un adânc iscoditor și interpret al mitologiei românești cu reminiscențele ei în folclorul actual, concentrând în ampla sa lucrare *De la Zalmoxis la Genghis Han* esența propriei concepții a ipotezei tracice a acestei mitologii, susținând cu argumente pertinente de ordin cultural sau de istorie a religiei, pornind de la tradițiile privite din perspectiva istoriei universale și ajungând la vibrațiile acestei mitologii în conștiința creatoare actuală a omului simplu din popor.

În cuprinzătoarea sa operă, *Mitologie română*, Romulus Vulcănescu lasă să se înțeleagă înclinarea sa către ipoteza daco-latină a universului mitologic românesc, remarcând proporția aproximativ egală a celor două mitologii asupra celei române, adăugând câteva considerații analitice: „1. în substratul mitogenezei române au intrat implicit și *elemente mitice preistorice paleoectone*, pe lângă cele *indo-europene*, din care fac parte integrantă cele trace nord-dunărene sau geto-dace și cele etnice romane sau latinofone din Imperiul roman; 2. în mitogeneza română predomină însă elementele daco-latine care au promovat *mitologia daco-romană*, fără de care nu poate fi concepută și nici documentată mitologia română; 3. structura generativă a acestei mitologii daco-latine (și implicit a celei române) prezintă ponderi diferite sub aspectul fondului și formei, al conținutului și expresiilor ei mentale mitice. Astfel, uneori conținutul poate fi daco-getic și expresia mentală mitică latină și alteori conținutul poate fi latin și expresia mentală mitică daco-getică.”¹¹

Odată cu invazia creștinismului în spațiul carpato-danubiano-pontic, se poate constata o suprapunere a acestei religii monoteiste peste henoteismul și politeismul care supraviețuise în Dacia, suprapunere care în formele incipiente nu poate elimina fondul mitic existent, astfel că se ajunge ca datinile, credințele și tradițiile precreștine să coexiste cu cele monoteiste, filtrate în timp prin viziunile mitologice ale unui creștinism primitiv. Inexistența unei organizări riguroase a bisericii creștine la începuturile sale lasă loc perpetuării credințelor străvechi, Monica Brătulescu menționând că slaba organizare a Bisericii din timpurile incipiente a permis acest lucru „Exceptând Dobrogea și malul stâng al Dunării, care au fost incluse ierarhiei romano-bizantine, creștinismul s-a practicat de către daco-romani în comunități mici, nesubordonate vreunei jurisdicții bisericești. Acest creștinism de factură populară se menține la noi până târziu, biserica română căpătând un caracter strict instituțional abia în secolul al XIV-lea. Se poate presupune că în aceste circumstanțe, tradițiile populare locale, ca și datinile și credințele aduse de către romani în Dacia, au continuat să se perpetueze paralel cu creștinismul, sau în strânsă legătură cu acesta.”¹²

Remarcând extrema toleranță față de oricare religie a românilor demonstrată în timp și confirmată de conlocuitori și lipsa totală a războaielor confesionale de pe teritoriile populate de români, pe lângă fireasca trecere prin veacuri alături de semnul crucii pe care românii l-au adoptat repede și profund, ar trebui să ne aplecăm, poate și pentru a înțelege creștinarea facilă a unui popor în proces de fomare, asupra caracterului henoteist al credințelor dacilor, asupra caracterului misterios al

¹⁰ *Idem*, p. 132

¹¹ *Idem*, p. 147

¹² *Mihaela Brătulescu, Colinda Românească, București, Editura Minerva, 1981, p. 17*

omului-zeu Zalmolxis și asupra faimoasei sale doctrine a imortalității în care credeau dacii și care a impresionat popoarele care au interacționat cu ei. Fie pentru că, așa cum remarca Eliade, protoromânii credeau deja într-un singur zeu pe care îl așezaseră în centrul lumii lor religioase, având deja un sistem henoteist al credinței, iar pe Iisus l-au suprapus ușor peste Zalmoxes deoarece acesta pare să dispară subit o dată cu stăpânirea romană pentru că „Nu știm ce s-a întâmplat cu Zalmolxis și cultul său după transformarea Daciei în provincie romană (106 p. Chr.). Ceea ce e sigur este că romanizarea a fost mai rapidă și mai radicală în mediile urbane. În orașe schimbarea numelor s-a practicat pe scară largă și tot acolo au prosperat culturile sincretiste. Dar ca peste tot de altfel în provinciile Imperiului Roman, realitățile religioase autohtone au supraviețuit, mai mult sau mai puțin transformate, nu numai procesului romanizării, dar și celui al creștinării. Avem destule probe ale supraviețuirii moștenirii «păgâne», adică geto-dace și daco-romane, la români...”¹³, fie pentru că neimportând cum se numește El, au crezut în ceea ce li se propunea a fi calea către lumea de dincolo într-o manieră blândă și iertătoare, fără elementul punitiv al altor zei pe care i-ar fi putut cunoaște. Este de remarcat că față de Pitagora sau față de Zalmoxes, care dispăruseră pentru o vreme fără a face dovada propriu zisă a morții, unul coborând pentru șapte ani în infern „într-o povestire satirică a lui Hermip care ne-a fost transmisă într-o formă imperfectă, Pitagora se retrage timp de șapte ani (durata de șapte ani este indicată de Tertullian) într-o ascunzătoare subterană”¹⁴, celălalt pentru trei ani în locuința subterană „În tot timpul când își ospăta oaspeții și le cuvânta astfel, puse să i se facă o locuință sub pământ, când locuința îi fu gata, se făcu nevăzut din mijlocul tracilor, coborând în adâncul încăperilor subpământene, unde stătu ascuns vreme de trei ani. Tracii fură cuprinși de părere de rău după el și-l jeliară ca pe un mort. În al patrulea an se ivi iarăși în fața tracilor și așa ai făcu Zalmoxis să creadă în toate spusele lui”¹⁵, Iisus murise la propriu pentru trei zile pentru a învia. „Dovada” morții, transmisă prin viu grai (să nu uităm puterea cuvântului și persuasiunea indusă de posibilitatea martori sau convorbitori ai martorilor, caracterizată în limbajul popular cu „am văzut cu ochii mei”.

Peste sistemul creștin au suprapus în tăcere și cu acordul tacit al propovăduitorilor creștinătății pe aceste meleaguri toată greutatea moștenită sau adăugată a credințelor și superstițiilor. Spun greutate pentru că este nevoie să cuprindem întreaga dimensiune a universului magic moștenit și transmis generațiilor din vremuri ancestrale. Credințe ancestrale moștenite sau împrumutate de la cei care au venit să contribuie la finisarea transformării locuitorilor spațiului carpato-danubiano-pontic în popor român au însoțit creștinismul în toată trecerea către azi.

Dualismul omului incipient, simbolismul lunar și structura solară a mitologiei ancestrale, continuat sub henoteistul cult al lui Zamolxis cu menținerea lui Bendis ca latură feminină a culturii religioase, își menține linia de continuitate și după romanizarea Daciei și mai apoi creștinarea populației daco-romane.

Este evidentă supraviețuirea Dianei, ca simbolism feminin, în credințele românilor, sub forma de Sancta Diana > Sfânta Diana > Sândiana > Sânziana, figură importantă în folclorul românesc. Transformarea lingvistică este evidentă atât în exemplul acesta cât și în altele întâlnite în credințele românilor: Sânanđrei, Sânmartin, Sânpetru¹⁶, Sânmădru¹⁷, Sântoader¹⁸, Sânvassiu¹⁹. „Se spune că

¹³ Mircea Eliade - *De la Zalmoxis la Genghis Han, Humanitas, București, 1995, p. 75*

¹⁴ Mircea Eliade - *De la Zalmoxis la Genghis Han, Humanitas, București, 1995, p 34-35*

¹⁵ Herodot IV, 94-96, apud Mircea Eliade - *De la Zalmoxis la Genghis Han, Humanitas, București, 1995, p 31-32*

¹⁶ Lazăr Șăineanu, *Dicționar universal al limbei române, Editura Scrisul românesc, Craiova, ed. VIII, 1938, p 564: Sânpetru, m. Sfântu Petrusărbătoarea sfinților apostoli Petru și Pavel (29 Iunie): dela Sânpetru la Sânmădru.*

¹⁷ Idem, *Sânmădru m. sfântu Dimitru: pleca dela Sânpetru și ajungea pela Sânmădru*

sânzienele sunt fete frumoase, care umblă prin păduri, dând florilor calități vindecătoare; ele iau parfumul florilor și îl transformă în leacuri pentru suferinzi; noaptea se aprind focuri pe dealuri și se rostogolesc roți de foc, care simbolizează rotirea soarelui, ziua de Sânziene fiind considerată de către specialiști ca sărbătoare a Soarelui, a solstițiului de vară; în această noapte, se fac vrăji de dragoste; pentru obținerea unor recolte bogate, prin sate trec *drăgaicele*, fete îmbrăcate în haine bărbătești, care fac urări de belșug înaintea seceratului; în noaptea dinaintea Sânzienelor; de-a lungul timpului, jocul Drăgaicei a devenit un ritual polifuncțional: ajută „*să bage bob grâul*”, „*să coacă holdele*”, să apere copiii de boli și altele; femeile trebuie să se tăvălească goale prin iarba plină de rouă, pentru a fi ferite de boli; sunt date de pomană fructe și legume coapte în această perioadă; pentru a marca miezul verii, poporul a ales momentul înfloririi sânzienelor galbene (*Galium verum L.*) și a sânzienelor albe (*Galium mollugo L.*); ziua este numită *Sânziene* în Banat, Transilvania și nordul Moldovei și *Drăgaică* în Muntenia, Dobrogea și sudul Moldovei; la această dată, cucul încetează să mai cânte; în noaptea spre 24 iunie, fetele pun flori de sânziene sub pernă, în speranța că își vor visa ursitul; în această zi, se crede că este bine a purta flori de sânziene la brâu, în sân sau în buzunar; este cea mai importantă zi din cele 27 prescrise de tradiție pentru culegerea plantelor de leac; este ziua în care se consideră că grâul s-a copt; de cu noaptea, femeile pleacă, fără să le simtă câinii și să le latre și fără să vorbească între ele pe tot parcursul drumului, și când ajung în câmp deschis scot o năframă, o trec pe deasupra florilor, iar când se udă bine o storc deasupra unei ulcele noi, nefolosite încă; cu această apă adunată din roua câmpului se crede că, dată pe față în fiecare dimineață, menține tenul ferit de riduri, proaspăt²⁰.

Este necesar să menționăm importanța toleranței credinței ortodoxe în legătură cu practicile păgâne ale poporului păstorit întru creștinătate, poate ca deosebire de metodele aplicate în vestul catolic care au dus nu numai la desprinderea atâtor facțiuni creștine din trupul comun, dar și la diminuarea numărului de tradiții și obiceiuri, aspru urmărite și pedepsite de propovăduirii creștinismului pe acele meleaguri, ducând până la apariția Inchiziției și a vânătorii de vrăjitoare.

Înainte de epoca feudală, creștinismul în spațiul carpato-danubiano-pontic are un accentuat caracter rural, fiind legat de epoca obștilor sătești și de prelungirea influenței romane după retragerea aureliană, în spațiul dacic nefiind nici idoli doborâți de pe soclu sau dărâmați, nici temple arse sau distruse, nici măcar o luptă confesională, nici chiar la nivel de conștiință umană pentru că poporul român nu vedea vreo contradicție între credințele vechi sau noi „El s-a plecat soliei noi care i se aducea și a pășit în biserică, aducând cu dânsul în fața altarelor și riturile sale preistorice. Adoptarea creștinismului la români n-a reprezentat numai o îmbinare în cugetul popular al credinței universale creștine cu cea locală daco-romană, dar și alcătuirea unei interpretări românești a religiei. Toleranța religioasă față de alte credințe existente pe pământul românesc formează o caracteristică a mentalității religioase românești, spre deosebire de aceea a altor popoare. Din punct de vedere românesc fiecare este liber să creadă așa cum înțelege el. Pentru români religia înseamnă coborârea unei protecții venite de sus, un dar pentru cei ce fac apel la dânsa. În sfârșit, religia este înțeleasă colectiv; rugăciunea, ca și ispășirea păcatului se face în comun, pe obști, pe familii mari înrudite prin sânge. Felul românesc de a înțelege creștinismul a fost un element hotărâtor pentru dezvoltarea culturii românești în evul-mediu²¹.

În toată această largă circumstanță, înțelegerile pot fi identificate în chiar specificul ideii de religiozitate aflată sub semnul ortodoxiei, pentru că această religie este caracterizată prin „accentul pe

¹⁸ *Idem, Sân-Toader m. I. V. Tudor; 2. pl. Banat, sărbătoare băbească ce începe în prima Marți din păresimi și ține șapte zile: la Sân-Toaderii oamenii se fac frați de cruce.*

¹⁹ *Idem, Sân-Vasiiu m. (Banat) sfântu Vasile, când cerul se deschide și se menește soarta omului.*

²⁰ Romulus Antonescu, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, Editura Tipografia, Iași, 2016, p.331

interioritatea credinței și pe profunzimea trăirii mistico-religioase, a *simțirii tainelor dumnezeiești*; o religie a echilibrului și *dreptei măsuri*, nerestrictivă și nedictatorială, care oferă credinciosului destulă libertate în modalitățile proprii de practicare a credinței. La un alt nivel explicativ, am putea face însă referire și la condițiile materiale dificile în care se desfășoară viața țaranului român, în prezent, ca și în trecut. Edificatoare, în acest sens, este aproape totala lipsă a timpului liber în modul de trai al țaranului. Gospodarul român își dedică timpul, aproape în exclusivitate, muncii pământului și activităților în gospodărie. Religiozitatea rurală este un tip specific de religiozitate, ce s-a format în timp, conform unei dinamici proprii²².

O importanță în păstrarea sincretismului generat de creștinism și de ancestralul mitologic o are, mai mult ca sigur, și transmiterea slavonică pentru o oarecare vreme a înțeleșurilor religioase, pentru că acestea rămâneau străine omului simplu din popor care își păstra sistemul de credințe prin transmiterea în viul grai românesc al sistemului de mituri, datini și obiceiuri. Petre P. Panaitescu constată că „izbânda limbii poporului nu se datorește bisericii, care a introdus limba română cea din urmă, sub influența curentului general. Era și firesc să fie așa, biserica fiind în principiu o instituție păstratoare de tradiții. Trebuie deci să căutam în altă parte forțele care au contribuit la înlocuirea limbii slavone bisericești în țările române cu limba românească. De la început e ușor de observat că această schimbare se datorește unei lărgiri a cercului oamenilor cu știință de carte. Ceea ce a produs această lărgire e fără îndoială o creștere a puterii economice a unor anumite straturi sociale. Am arătat că limba slavona era cunoscută de relativ puțină lume. Domnul, curtea, boierii mari, dregătorii, episcopii și o mare parte a preoților știau slavonește. În a doua jumătate a secolului al XVI-lea și mai ales în cursul veacului următor s-au ridicat alte clase sociale cu o stare economică mai puternică și deci care avea nevoia și posibilitatea de a învăța carte²³.

²¹ Petre P Panaitescu, *Introducere la istoria culturii românești*, Editura științifică, București, 1969, p 103

²² Manuela Gheorghe, *Coordonate socio-religioase ale trăirii credinței în satul românesc postcomunist*, Revista Română de Sociologie, serie nouă, anul XVII, ne. 3-4, p 246

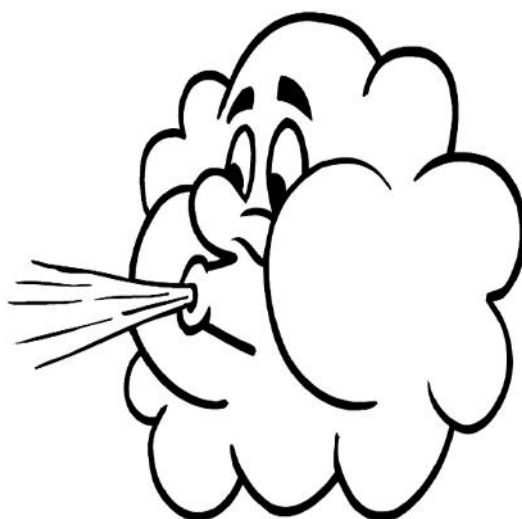
²³ Petre P. Panaitescu, *Contribuții la istoria culturii românești*, Editura Minerva, București, 1971, p 61

BIBLIOGRAFIE:

- Antonescu, Romulus, *Dicționar de simboluri și credințe tradiționale românești*, Tipo Moldova, 2016.
- Brătulescu, Mihaela, *Colinda Românească*, București, Editura Minerva, 1981.
- Eliade, Mircea, *De la Zalmoxis la Genghis Han*, Humanitas, București, 1995.
- Eliade, Mircea, *Sacrul și profanul*, Humanitas, București, 1995.
- Gheorghe, Manuela, *Coordonate socio-religioase ale trăirii credinței în satul românesc postcomunist*, Revista Română de Sociologie, serie nouă, anul XVII, nr. 3-4.
- Panaiteescu, Petre P, *Introducere la istoria culturii românești*, Editura științifică, București, 1969.
- Panaiteescu, Petre P, *Contribuții la istoria culturii românești*, Editura Minerva, București, 1971.
- Șăineanu, Lazăr, *Dicționarul universal al limbei române*, Editura Scrisul românesc, Craiova, ed, VIII, 1938.
- Vulcănescu, Romulus, *Mitologie română*, Editura Academiei Republicii Socialiste României, București, 1987.

VÂNTURILE LOCALE DIN ROMÂNIA

*Prof. Valentina ARJOCA
Școala Gimnazială Obîrșia Cloșani, jud. Mehedinți*



Relieful este unul din factorii care influențează cel mai mult direcția și viteza vântului. Prin configurația sa poate determina chiar unele particularități în deplasarea aerului, ducând la apariția unor vânturi specifice locale, deosebite față de cele generale, din câmpie. Unele au o frecvență diurnă, cum sunt brizele de mare și de munte.

În zona litoralului, diferența de încălzire în timp dintre apă și uscat duce la formarea brizelor de mare și de uscat. Ziua, uscatul din zona litorală, datorită însolației puternice, se încălzește foarte tare. O parte din căldura acumulată o degajă în aerul de deasupra sa, care devenind mai ușor se ridică, locul lui fiind luat de aerul de deasupra mării, mai rece și mai umed. Se va forma deci ziua un circuit în altitudine dinspre uscat spre mare, iar la suprafața mării și a uscatului, un circuit de compensație, dinspre mare spre uscat.

Noaptea, datorită faptului că uscatul se răcește mai ușor, iar apa își menține căldura timp mai îndelungat, fenomenul se petrece invers. Apa radiază o cantitate de căldură, primită în timpul zilei, aerului de deasupra, care ridicându-se se va îndrepta spre litoral. La nivelul solului, aerul mai rece de deasupra uscatului se va deplasa spre mare, înlocuindu-l pe cel cald. Acest schimb de aer în zona litoralului, în timpul nopții, se numește briza de uscat.

La munte, apariția brizelor de vale este favorizată de încălzirea mai puternică, în timpul dimineții, a versanților față de văile montane. Versanții vor transmite această căldură aerului din vecinătate, care încălzindu-se devine mai ușor și se va ridica, locul lui fiind luat de aerul rece din vale. Noaptea, aerul răcit tot prin radiație de către versanți, mai greu și mai dens, se va scurge spre văi, locul lui fiind luat de aerul din atmosfera liberă. Astfel ia naștere briza de munte. Faptul că aerul în timpul zilei, are o mișcare ascendentă favorizează apariția norilor cumuliformi, care generează precipitațiile orografice. Brizele de vale și de munte, prin acțiunea lor, aduc o mare contribuție la atenuarea contrastelor termice, micșorând amplitudinile zilnice.

Pe versanții nordici ai Carpaților Meridionali, pe cei estici ai Carpaților Orientali și pe cei exteriori ai Carpaților de Curbură se poate observa uneori acțiunea unui alt vânt local numit foehn. Așa este vântul mare, care bate cu mai bine de 10 m/s în Țara Oltului dinspre m-ții Făgărași. Poate bate zile în șir în orice anotimp. Iarna poate topi rapid zăpada, provocând uneori inundații, iar vara are o acțiune pozitivă contribuind la coacerea mai rapidă a culturilor de câmp.

În Moldova, Dobrogea, în sudul și estul Munteniei, nu de puține ori în timpul iernii își face apariția crivățul, un vânt deosebit de puternic, care suflă dinspre nord-est spre sud-vest, cu viteze ce depășesc uneori 30-35 m/s. Asociat cu ninsoarea, el determină deseori în anotimpul rece al anului cele mai cumplite viscole din țara noastră. Apariția lui în timpul verii este atipică, dar atunci, fiind un vânt cald și uscat, aduce pagube recoltelor în regiunile din estul și sud-estul țării.

În depresiunea Brașovului ia naștere un alt vânt local, numit nemirul sau nemerul. Aerul rece al crivățului, acumulat în partea estică a Carpaților Orientali, pătrunde prin văile și trecătorile munților și se revarsă pe versantul vestic în depresiune sub forma unui vânt rece, cu o viteză de deplasare de 10-20 m/s.

În Crișana, Banat și Oltenia suflă uneori în cursul verii, dinspre apus, un vânt cald și foarte uscat, austrul sau sărăcilă, aducător de secetă.

Coșava este un vânt deosebit de intens, cu caracter de foehn, care suflă în partea de sud-vest a țării (de-a lungul defileului Dunării de la Cazane și în sud-vestul Banatului). Direcția dominantă a vântului este de la SE spre NV sau chiar de la est la vest, iar intensitatea sa deosebită (25-30 m/s) se explică prin condițiile orografice locale: direcția de deplasare a maselor de aer este perpendiculară pe orientarea masivelor muntoase. Coșava este un vânt cald și uscat, care topește în câteva zile zăpada și menține nopți la rând minime de temperatură mult mai ridicate decât în alte regiuni ale țării.

Prin părțile de sud ale Munteniei, în timpul verii, suflă din când în când băltărețul, un vânt umed și călduț, destul de prielnic agriculturii, fiind aducător de ploi bogate.

În sudul Dobrogei, în schimb, își face apariția uneori un vânt uscat și fierbinte, vântul negru (numit și caraelul; kara-yel = vânt negru în limba turcă), care compromite culturile agricole; de aceea localnicii îi mai spun și traistă goală. Câteodată, influența sa se face resimțită și în Bărăgan.

Suhoveiurile sunt vânturi care bat vara (foarte uscate) în Podișul Moldovei, Podișul Dobrogei, Bărăgan.

Regiunilor montane ale țării le sunt caracteristice o serie de vânturi locale, specifice unor anumite masive muntoase. Astfel, mai tot timpul anului, pe versanții vistici ai Munților Apuseni suflă dinspre vest și nord-vest orădeanul. Tot dinspre vest, în masivele Ciucaș și Bucegi, deseori își face apariția vântul denumit de localnici făgărașul.

Pe versanții transilvăneni ai Carpaților Orientali suflă dinspre apus ardeleanul, în timp ce în părțile sudice ale aceluiași munți apare vântul local munteanul. Și în Țara Oltului apar o serie de vânturi cu specific local, numite sădeanul (din vest), mureșanul (din nord) și gureanul (din sud).

Pentru locuitorii Munților Apuseni, vântul puternic dinspre vest însoțit de ploaie și grindină poartă numele de vișdalm, iar în timpul iernii, vântul care aduce ninsoare se numește vojot.

BIBLIOGRAFIE:

- Stăncescu I., Ballif S., 1976, Meteorologie și drumeție, Ed. Sport-Turism, București.
Vânturile din România - Meteoromania.
Vânturi din România - Wikipedia.

SPORIREA EFICIENȚEI LECȚIILOR DE ISTORIE PRIN UTILIZAREA JOCURILOR DIDACTICE

Prof. Valentina ARJOCA
Școala Gimnazială Obîrșia Cloșani, jud. Mehedinți

Copiii care nu sunt obișnuiți cu jocul, rămân „săraci” atât sub aspectul cognitiv, cât și sub aspectul personalității. Jocul oferă copiilor condiții inepuizabile de impresii care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre lume și viața, formează și dezvoltă în copiii care sunt lipsiți de posibilitatea de a se juca, fie din cauză că nu au cu cine, fie din cauză că nu au în mod direct capacități observative, iar în mod indirect jocul creează o mai mare antrenare, competentă, deprinderi active, mărește capacitatea de înțelegere a situațiilor complexe, creează capacități de reținere, dar și de dozare a forțelor fizice și spirituale, dezvoltă caractere, deprinderi, înclinații, aspirații.

Pentru a asigura o participare maximă într-o situație care implică întreaga clasă, trebuie luat în considerare nu doar tipul informației transmise, ci și tipul întrebărilor puse.

„Povestea frumoasă spusă bine” se adresează grupurilor de toate vârstele și toate capacitățile și folosită în mod eficient în situații care implică întreaga clasă, promovează abilități de ascultare și poate da naștere unor discuții și întrebări. Ascultarea necesită un înalt nivel de concentrare al elevilor, astfel că trebuie să se aleagă cele mai interesante aspecte ale subiectului, care să capteze atenția elevilor pentru perioada de timp necesară.

Ceea ce cred eu că am reușit la clasa a V- a este că am sensibilizat copiii în raport cu frumusețea și misterul istoriei, să le stârnesc curiozitatea, să-i determin să citească povesti despre castele și conducători vestiți. Toate acestea le-am putut realiza și datorită jocului didactic. Jocul didactic a căpătat deodată încărcătura unei provocări pentru mine, căci este piatra de încercare a calității de producător și consumator de afectivitate

Vă prezint setul de jocuri utilizate cu succes în orele de istorie.

„**Roata istoriei**” – joc didactic ce vizează povestirea unor evenimente / fapte istorice, utilizând termenii învățați.

Pentru desfășurarea acestui joc a fost necesară construirea unei „roți a istoriei”, – un disc care se poate roti fiind montat pe un ax și un ac indicator fix. Am împărțit cercul în mai multe sectoare (ca feliile de tort), în fiecare dintre acestea notându-se numele unei personalități, a unui eveniment, un fapt istoric sau se poate lipi o imagine cu semnificație istorică. Se rotește discul, lăsându-l să se oprească singur. Elevul (reprezentantul grupei) identifică, citește faptul istoric indicat de axul fix, apoi prezintă povestește ceea ce știe despre evenimentul respectiv.

„**Cutița fermecată**” - joc didactic pe care l-am desfășurat frontal sau pe grupe, vizând completarea unor enunțuri lacunare. Se decorează o cutiuță astfel încât să fie atractivă și se introduc în ea jetoane cu termenii notați pentru completarea textelor lacunare. Uneori, termenii i-am înlocuit cu imagini-portrete de domnitori / personalități sau reprezentări ale diferitelor evenimente istorice.

„**Cutia timpului**”

Aceasta activitate este utilă pentru a introduce elevilor conceptul de timp. O suită de obiecte originale, dintr-o perioadă de timp comună, adunate din jurul casei, din pod sau pivniță chiar și puse împreună într-o cutie, ajută elevii la instaurarea atmosferei dintr-o alta perioadă. Aceștia pot investiga conținutul, folosind vederea, mirosul, simțul tactil, deducând că aceste obiecte sunt dintr-o perioadă mai mult sau mai puțin îndepărtată. Aceasta conduce la identificarea și clasificarea obiectelor în funcție de „vârsta lor”, îi poate încuraja pe copii să aducă de acasă obiecte din perioada

de timp a respectivei cutii, pentru a pune bazele unui colț istoric în sala de clasă. După un anumit interval de timp, elevii ar trebui să fie capabili să aprecieze singuri, pe baza propriei observații anumite progrese ale tehnologiei (de exemplu la aparatele casnice).

„Alfabetul istoric”

Acest joc l-am aplicat în lecțiile de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor. Pe coli mari de desen (A3), fiecare grupă a conturat un număr egal de casete cu numărul literelor din alfabet. În fiecare casetă elevii au avut ca sarcină să găsească numele unui eveniment, erou, conducător despre care au învățat la istorie sau au citit în lecturile suplimentare. Exemplu : a – Apollodor din Damasc, b- baionetă, c- Călugăreni, d- Decebal, etc. Am organizat și o expoziție a acestor postere și i-am invitat pe copii la ”turul galeriei.”

„Convinge publicul că ești....”

După parcurgerea unității de învățare „ Conducători, eroi și evenimente”, am aplicat acest joc didactic. Înainte de a-și asuma și „juca” un rol, elevii au selectat informațiile pe care le-au considerat cele mai importante și edificatoare, folosind atât cunoștințele dobândite în clasă , cât și prin consultarea unor materiale suplimentare. Elevii clasei au fost, pe rând, actori și spectatori – comentatori. Rolul poate fi construit după schema:

Cine sunt ?

Când și unde trăiesc?

Trei fapte / evenimente la care am participat.

De ce sunt considerat o figură importantă?

Colegii spectatori au putut face aprecieri privind fluiditatea prezentării, dar și a capacității de convingere a „actorului” (puterea argumentelor).

Un joc didactic asemănător este și „**Motivează-ți decizia**” care vizează punerea elevului în situația de a juca un rol, de a înțelege modul de a gândi al celui alt dezvoltându-și gândirea critică și creativitatea. Am ales următoarele etape ale jocului:

- fiecare elev și-a ales o personalitate politică sau un eveniment istoric;
- elevii au scris trei motive probabile care au condus la adoptarea unei decizii a personalității respective ori a declanșat o acțiune, eveniment, fapt;
- fiecare elev și-a prezentat „motivele”, în funcție de rolul asumat;

Exemplu: Ești Decebal. Motivează-ți decizia de a te sinucide.

Ești Mihai Viteazul. Motivează decizia de a uni cele trei țări.

Ești Traian . Motivează decizia de a cuceri Dacia.

„**Personalități ilustre**: Elevilor li se poate cere să enumere trei personalități din perioada studiată pe care ar dori să le întâlnească și apoi, dacă ar fi avut sau ar avea ocazia să le întâlnească, să precizeze ce întrebări le-ar adresa.

Grupați pe perechi, elevii discută întrebările alese, datorita partenerului fiind de a ghici numele și, eventual, ordinea cronologică a celor trei personalități alese. Coordonatorul poate cere apoi aprecierile elevilor față de cele mai interesante personaje și întrebări formulate. Aceasta poate duce la discuții aprinse și interesante în cadrul colectivului clasei.

Concluzii

Încercarea de schimbare – de la tratarea istoriei ca un trunchi de cunoștințe care trebuie memorate, la perceperea ei ca un proces de investigații raționale ale trecutului, bazat pe o diversitate de dovezi – poate avea un puternic impact asupra formării elevilor. Imediat ce această necesitate este înțeleasă și acceptată, poate influența atitudinile și pozițiile față de problemele cotidiene ale individului. Când dascălii încurajează folosirea aptitudinilor în relație cu dovezile, ei promovează puncte de vedere , care pot deveni “valori”, în sensul de a căuta întotdeauna cele mai convingătoare prezentări ale evenimentelor, nu doar în istorie, ci în toate momentele vieții. Cu timpul, aplicarea anumitor aptitudini poate deveni “o a doua natură”, “un al doilea instinct” transformându-se într-o adevărată atitudine a minții, sau sistem de valori, ce poate fi caracterizat ca o căutare permanentă a adevărului.

BIBLIOGRAFIE:

Căpiță, Laura, Căpiță, Carol, *Tendințe în didactica istoriei*, Ed Paralela 45, București, 2005.
Beșliu, Daniela, Dvorski, Monica, Manea, Mihai, Palade, Eugen, Stamatescu, Mihai, Stănescu, Ecaterina, *Istorie - Sugestii didactice pentru clasa a V a*, Ed. Educația 2000+, București, 2006.

SURSE DE ILUMINAT ECONOMICE

*Prof. Elixia BĂICUȘ
Colegiul Tehnic de Transporturi Auto,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

Folosirea becurilor economice - cu LED, cu halogen sau fluorescente - poate contribui la reducerea facturii la curent dacă știi ce tipuri de becuri se potrivesc locuinței tale și care sunt avantajele și dezavantajele lor.

Dacă ți s-a ars un bec din dormitor sau sufragerie, este cazul să-l înlocuiești cu unul nou. Dar știi ce modele să alegi? Iată mai jos care sunt tipurile de becuri economice pe care le poți cumpăra precum și avantajele și dezavantajele acestora.

Becurile LED- oferă o lumină direcțională însă, folosite în grupuri, dispozitivele ce folosesc LED - uri sunt o alternativă ce oferă o lumină de calitate mai bună și consumă mult mai puțin decât becurile incandescente. LED-ul alb, folosit în becurile economice LED actuale a fost descoperit în 1993 de Nichia Corporation. Practic a fost inventat LED-ul albastru, a cărui lumina combinată cu LED-uri verzi și roșii produce lumina albă folosind tehnici precum conversia lungimii de undă, combinarea culorilor.

Avantaje:

- Durata de viață mare – becurile LED pot fi folosite de două ori mai mult (până la 50.000 de ore) față de cele fluorescente și de peste 50 de ori mai mult față de cele incandescente.
- Rezistență crescută – becurile LED sunt rezistente la șocuri și vibrații pentru că nu au filament precum cele incandescente.
- Eficiență superioară – becurile LED produc o lumină mult mai puternică și mai apropiată de conceptul de lumină albă.
- Consum redus de energie – principalul avantaj al acestui tip de becuri este consumul său scăzut, de 10-15 ori mai mic decât cel al unui bec incandescent, motiv pentru care becurile LED se numără printre cele mai economice becuri.
- Tipul de lumină – becurile LED produc lumină rece, spre deosebire de becurile incandescente care se încing foarte tare ele având o eficiență foarte scăzută. (90% din energia electrică ce le străbate este transformată în căldură, și numai 10% este transformată în lumină)

Dezavantaje:

- Prețul mare – prețul destul de piperat este, probabil, cel mai mare dezavantaj al becurilor LED. În timp însă, prin economisirea energiei, costurile se amortizează.
- Lumina direcțională – becurile LED produc lumină direcțională adică lumina nu este împrăștiată uniform în întreaga încăpere. Cu timpul însă, această problemă a fost parțial remediată, prin apariția unor modele noi cu mai multe diode LED și un sistem de lentile care împrăștie lumina aidoma becurilor incandescente.

Becul fluorescent funcționează în mod asemănător cu tuburile de neon. Diferența constă în faptul că starterul care se folosește la neonul clasic, a fost înlocuit cu circuite electronice mici, ceea ce a permis realizarea unor becuri fluorescente de mici dimensiuni.

Avantaje:

- Marele avantaj al acestui tip de becuri este consumul, care este de 4-5 ori mai mic decât consumul becurilor cu incandescență - un motiv pentru care becurile fluorescente se numără printre cele mai economice becuri. În interiorul becului se află un gaz la presiune joasă compus din vapori de mercur și neon, argon sau xenon. Peretele interior conține o substanță fluorescentă pe bază de fosfor, iar în momentul în care becul este conectat la o sursă de curent au loc descărcări electrice în interiorul său care duc la producerea luminii.

Dezavantaje:

- Se aprind lent și este nevoie de timp până când ajung la luminozitate maximă.
- Culoarea lor nu este foarte estetică.

Becul cu halogen funcționează pe același principiu ca și becul incandescent. Ceea ce diferă este compoziția bulbului din sticlă și amestecul de gaze din interior, care conțin și halogen. Astfel, filamentul poate ajunge la o temperatură mai mare, fără a se arde.

Avantaje:

- Becurile pe halogen consumă cu 20% până la 45% mai puțină energie pentru a furniza aceeași cantitate de lumină, în comparație cu becurile incandescente convenționale. Acesta este principalul motiv pentru care becurile cu halogen se numără printre cele mai economice becuri și contribuie la reducerea facturii la curent.
- Intensitatea luminii produse este cu 20-30% mai mare decât în cazul becului incandescent clasic. Din cauza dimensiunilor sale mici, becul cu halogen este folosit mai ales la corpurile de iluminat cu spoturi de lumină. Există însă și becuri cu halogen de dimensiunile unui bec normal.

Dezavantaje:

- Nu le poți amplasa în apropierea surselor inflamabile sau a copiilor deoarece emit radiații UV, nocive pentru piele. Trebuie să le manipulezi cu mare grijă deoarece sunt foarte fragile.

Cum alegem becurile ecologice în funcție de tipul de lumină?

Becurile ecologice nu produc lumina proporțional cu tensiunea ce le alimentează cum se întâmplă în cazul celor cu incandescență. De aceea, becurile ecologice nu pot avea sisteme de reglare a intensității luminoase.

În funcție de model, becurile ecologice produc lumina de nuanțe diferite. Pentru a crea o lumină care seamănă foarte mult cu cea naturală se folosesc mai multe tipuri de fosfor.

Culorile sunt cuantificate cu ajutorul scării Kelvin, este recomandat să verifici temperatura de culoare de pe cutia becului înainte de a opta pentru un model sau altul astfel:

- pentru o nuanță de alb cald (warm) temperatura de culoare a becului trebuie să fie mai mică de 3000 K,
- pentru alb strălucitor – 3500 K,
- pentru alb rece (cool) – 4000 K
- pentru lumina puternică, de zi (daylight) peste 5000 K.

Ce să alegem, un bec economic sau unul cu incandescență?

Bec economic



Bec cu incandescență



Energia consumată pentru a genera aceeași cantitate de lumina cu a unui bec cu incandescență este de 4-5 ori mai mică în cazul unui bec economic.

Astfel, lumina generată de un bec cu incandescență de 100W va putea fi generată de un bec economic de 20W. Iată care este consumul de curent al becurilor economice comparativ cu cele tradiționale.

Vom face o comparație între un bec economic de 20W cu durata de viață de 8000 ore, care costă 15 Ron și un bec incandescent de 100W cu durata de viață de 2000 ore care costă 1,2 Ron.

Pentru 8000 de ore cu becul economic plătim:

$$8000h \times 20W \times 0,3\text{ron/kWh} = 160\text{kWh} \times 0,3 \text{ ron/kWh} = 48 \text{ ron plus becul: } 15 \text{ Ron,}$$

Total: 63 Ron

Pentru 8000 de ore de iluminat cu bec incandescent plătim: $8000h \times 100W \times 0,3\text{ron/kWh} = 800\text{kWh} \times 0,3 \text{ ron/kWh} = 240 \text{ ron}$ și 4 becuri de 2000h: 4,8 ron

Total: 244,8 Ron

Exemplu:

Pentru o camera unde se află două becuri care funcționează 4 ore pe zi timp de un an:

Becul economic:

$$2 \times 20W \times 4h \times 365 \text{ zile} \times 0,3 \text{ ron/KWh} = 17,52 \text{ ron}$$

$$\text{Total costuri: } 17,52 + 30 \text{ (2 becuri } \times 15 \text{ ron)} = \mathbf{47,52 \text{ ron}}$$

Becul cu incandescență:

$$2 \times 100W \times 4h \times 365 \text{ zile} \times 0,3 \text{ ron/KWh} = 87,60\text{ron}$$

$$\text{Total costuri: } 87,60 + 2,4 \text{ (2 becuri } \times 1,2 \text{ ron)} = \mathbf{90 \text{ ron}}$$

Bazându-ne pe exemplele prezentate vă recomandăm utilizarea becurilor economice chiar dacă acestea au în prezent un cost ridicat, acesta va fi amortizat într-un timp relativ scurt.

BIBLIOGRAFIE:

1. F. Mareș, J. Popa, I.I. Conț - *Aparate electrice*, Editura CD Press, București, 2018.
2. D. Simulescu, M. Huhulescu, V. Caisîn, I. Călin – *Aparate electrice de joasă tensiune, montare, întreținere și exploatare*, Editura Tehnică, București, 1971.
3. http://ro.wikipedia.org/wiki/Bec_incandescent

ABORDAREA INTEGRATĂ A ACTIVITĂȚILOR INSTRUCTIV - EDUCATIVE ÎN GRĂDINIȚĂ

*Prof. Mihaela BÎRSAN
Grădinița cu Program Prelungit "Voinicelul",
Slobozia, jud. Ialomița*

Progresul uimitor al civilizației contemporane, explozia informațională, se resimt și în învățământul preșcolar românesc, acesta cunoscând, în ultimul deceniu, o continuă transformare și dezvoltare sub aspectul conținutului, metodologiei și strategiei didactice. Astfel au apărut noi concepte de o deosebită importanță în activitatea cadrelor didactice: „educația timpurie”, „educația centrată pe copil”, „învățarea prin descoperire”, „inteligența emoțională”, „parteneriat educațional”.

Predarea integrată a conținuturilor a cunoscut o extensie relativ rapidă în învățământul preșcolar și primar. Aceasta se dovedește a fi o reală soluție pentru o mai bună corelare a științei cu societatea, cultura, tehnologia și „presupune stabilirea unor relații strânse, convergente, între următoarele elemente: concepte, abilități, valori, aparținând disciplinelor școlare distincte.” (De Landsheere – 1992).

Integrarea este:

▶ *Acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a constitui un tot armonios, de nivel superior, a aduce părți separate într-un întreg unitar, funcțional, armonios.*

▶ *Sinonime pentru integrare: fuziune, armonizare, încorporare, unificare și coeziune.*

Integrarea conținuturilor are două dimensiuni: orizontală și verticală.

Integrarea orizontală reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu aparținând unor domenii curriculare diferite.

De ex: integrarea cunoașterii mediului, a educației pentru societate, a educării limbajului, educației fizice, în studierea unei teme ca „Sănătatea – o comoară de preț”.

Integrarea verticală reunește într-un ansamblu coerent două sau mai multe obiecte de studiu, aparținând aceluiași domeniu (DȘ, DLC, DOS, DEC; DPM).

Ex: integrarea educației pentru societate cu activitățile practice în realizarea unor teme ca: „În lumea copiilor” (lectură după imagini, confecționare de felicitări-activitate pe grupe), „Drepturile și obligațiile mele” (lectura educatoarei – Drepturile copilului, confecționare „Cartea copilăriei”), „Fructele - vitamine pentru pitici” (Alfabetul vitaminelor – memorizare, colaj – Vitamine pentru mine), etc.

Printre *avantajele* utilizării curriculumului integrat se pot enumera:

- Învățarea bazată pe proiect;
- Aduce un plus de calitate cunoștințelor, acestea fiind dobândite profund și pe o perioadă de timp îndelungată (copiii identifică mai ușor relațiile dintre idei și concepte dintre temele abordate în grădiniță și cele din afara ei);
- Conținuturile pot fi parcurse într-un timp relativ scurt;
- Utilizarea predării în echipă (formată din mai multe educatoare);
- Învățarea prin cooperare, care presupune dezvoltarea relațiilor interpersonale, prin realizarea unei comunicări deschise cu membrii grupului, acceptarea opiniei celorlalți, dar și dezvoltarea intrapersonală, deoarece copiii devin mai responsabili în procesul învățării;
- Învățarea activă, ce are la bază utilizarea metodelor de predare active, activ-participative, interactive;

- Aplicarea inteligențelor multiple în procesul de predare-învățare-evaluare;
- Promovarea atitudinilor pozitive;
- Educatoarea devine un facilitator al activităților desfășurate (mai mult decât o sursă de informații);
- Implicarea comunității în activitățile educative, prin realizarea de parteneriate educaționale.

Activitățile integrate propuse de curriculum pentru învățământul preșcolar sunt, în funcție de durată și elemente de conținut, de patru tipuri:

1. activitate integrată care înglobează toate activitățile din programul unei zile și care se desfășoară pe parcursul întregii zile (ADP + ALA + ADE)
2. activitate integrată care înglobează ALA + ADE din ziua respectivă
3. activitate care înglobează ADE dintr-o zi
4. activitate integrată în care activitatea de bază este un anumit tip de ADE din ziua respectivă, în care sunt înglobate elemente din mai multe DE, indiferent de programul zilei. („Curriculum pentru învățământul preșcolar”).

CARACTERISTICI DEFINITORII ALE ACTIVITĂȚII INTEGRATE

- ▶ Finalitățile activității integrate sunt selectate din listele de obiective-cadru și de referință ale domeniilor experiențiale, iar obiectivele acestora vor constitui un set unitar și restrâns de patru-cinci obiective, cu referire directă la experiențele de învățare vizate (nu sunt sarcini de învățare, ci obiective !).
- ▶ Conținuturile abordate sunt selectate și abordate în strânsă relație cu nucleul de integrare curriculară (tema anuală de studiu, tema proiectului tematic/tema săptămânii, tema zilei, tema activității integrate)
- ▶ Fiecare din situațiile de învățare proiectate și desfășurate în cadrul activității integrate contribuie la explicitarea, analiza, rezolvarea temei activității (tema activității este una singură !).
- ▶ Activitatea integrată trebuie să vizeze antrenarea de abilități disciplinare și/sau transferabile, oferind copiilor ocazii de comunicare, cooperare, utilizare a unor surse variate de informații, investigație, experimentare, identificare de soluții, testare de ipoteze etc.

PAȘI ÎN PROIECTAREA UNEI TEME CURRICULARE

- ▶ Identificarea/selectarea temei (apropiată de viața de zi cu zi a elevilor, suficient de largă pt. a permite dezvoltarea unor activități de învățare diverse, să facă apel la cunoștințe, experiențe, competențe anterioare, să poarte un nume etc.)
- ▶ Identificarea asociațiilor semnificative și realizarea unei imagini globale asupra temei (legăturile pe care fiecare disciplină le poate avea cu tema, construirea structurii – harta conceptuală, întrebările călăuzitoare, primele consultări cu potențialii colaboratori externi)
- ▶ Definirea rezultatelor așteptate (obiective/competențe/valori/atitudini etc.)

TIPURI DE ACTIVITĂȚI INTEGRATE întâlnite în aplicarea noului curriculum

I - Activitate didactică de sine stătătoare, având conținuturi integrate, care articulează armonios conținuturi referitoare la două sau mai multe domenii experiențiale. Durata unei astfel de activități va fi aceea a unei activități didactice din grădiniță, conform vârstei copiilor.

Exemplu: La tema săptămânii: „Animale sălbatice”, se poate propune o activitate didactică integrativă, care conectează conținuturi din domeniile *Științe* și *Om și societate*, organizată în jurul unei probleme matematice, cu implicații morale: „O mamă iepuroaică are doi pui. Vizitând grădina de legume din apropierea vâlcele unde locuiește, aceasta aduce pentru prânz cinci morcovi, pe care vrea să îi mănânce împreună cu puii ei. Cum va împărți iepuroaica morcovii?” Pentru desfășurarea activității, se folosește material intuitiv, iar copiii sunt invitați să găsească soluții individual sau în

grupuri mici. Toate soluțiile vor fi prezentate, ilustrate cu material intuitiv și discutate, din punctul de vedere al implicațiilor lor morale, umaniste.

II - Activitate integrată care include mai multe secvențe didactice – situații de învățare ale căror conținuturi (ale două sau ale mai multor domenii experiențiale sau categorii de activitate) se articulează în jurul unui nucleu de integrare curriculară. O astfel de activitate didactică integrată se va desfășura pe parcursul duratei de timp dedicate activităților comune.

Exemplu: Activitatea didactică se extinde pe parcursul unei secvențe de timp mai cuprinzătoare și presupune organizarea unei piețe în care se vând fructe. O parte dintre copii vor fi vânzătorii, o parte cumpărătorii. Vânzătorii vor decide care sunt fructele pe care le vând, cum trebuie acestea pregătite, cum trebuie îngrijite, în ce cantități se vând, care este costul potrivit, ce se întâmplă cu prețul dacă apar o serie de condiții speciale (fructele încep să se strice, se face seară, un cumpărător dorește să cumpere cantități mai mari de fructe etc.). Cumpărătorii trebuie să se informeze despre caracteristicile și modalitățile de consumare ale fructelor existente pe piață și să exerseze comportamente specifice unui cumpărător (să întrebe prețul, să negocieze, să ofere banii potriviți – se pot utiliza jetoane în acest sens). Activitatea va integra conținuturi specifice domeniilor *Științe și Om și societate*.

III - Program de activitate integrată având conținuturi articulate în jurul unui nucleu de integrare curriculară, care cuprinde o parte sau toate activitățile comune ale zilei și o parte sau toate activitățile alese.

Exemplu: Activitatea unei zile are ca punct de plecare povestea *Căsuța din oală*, iar întrebarea integratoare este: *Cât de mare ar trebui să fie oala în care s-au adăpostit animalele, pentru ca să le încapă pe toate?* Activitatea didactică este organizată pe situații de învățare, a căror finalitate este identificarea și aprofundarea cunoștințelor necesare pentru a răspunde la întrebare. Situațiile de învățare vor integra conținuturi informaționale din domeniile: *Științe, Om și societate, Estetic și creativ*, copiii fiind antrenați în activități de căutare de informații privind dimensiunile și comportamentele specifice ale animalelor sălbatice ilustrate în poveste, dar și în activități de estimare a dimensiunilor și a mărimilor. În funcție de sarcinile de lucru impuse, copiii vor alterna activitatea pe centrele cu specific cu activitatea frontală sau de grup, produsele activității de învățare fiind un răspuns pentru întrebarea formulată și un model din carton al oalei care ar fi putut adăposti animalele.

BIBLIOGRAFIE:

- Cioflica, Ana-Aurelia; Smaranda, Maria, - „Proiecte tematice orientative”, Oradea, Ed. TehnoArt, 2003;
- Dumitrana, M., - „Învățarea bazată pe cooperare”, Ed. V&I Integral, București, 2008;
- Ionescu, Miron; Radu, Ioan, - „Didactica modernă”, ediția a doua, revizuită, Ed. Dacia, 1998;
- Preda, Viorica; Pletea, Mioara; Grama, Filofteia; Cucoș, Aureliana, - „Ghid pentru proiecte tematice”, București, Ed. Humanitas Educațional, 2005;
- Tomșa, Gh.; Chelaru, Mirela; Ilade, Corneliu; Iurea, Corina; Mălureanu, Flavia; Ștefănescu, Cornelia; Tomșa, Raluca, - „Psihopedagogie preșcolară și școlară”, București, 2005;
- Ionescu, Miron; Radu, Ioan, - „Didactica modernă”, ediția a doua, revizuită, Ed. Dacia, 1998;
- Văideanu, George, - „Educația la frontiera dintre milenii”, Ed. Politică, București, 1988;
- (P.R.E.T. „Noi reperi ale educației timpurii în grădiniță”, vol. III, pag. 41 – 42)

ÎMBUNĂȚĂȚIREA EFICACITĂȚII ORGANIZAȚIONALE A UNITĂȚII ȘCOLARE PRIN DEZVOLTAREA SISTEMULUI DE CONTROL INTERN MANAGERIAL

Adriana BLAGA
Școala Gimnazială Verești, jud. Suceava
(an școlar 2018/ 2019)

Termenul „control” privit din perspectiva etimologică își are originile în limba latină, provenind din alăturarea a două cuvinte: „contra” și „rolus” utilizate în mediul militar român; prin acest termen se înțelege, în sens larg, „verificarea unui act după original”.

Din punct de vedere semantic, prin „control” se înțelege o monitorizare permanentă sau periodică a unei activități, a unei situații, a unei entități, ori a unei structuri dintr-o entitate, pentru a constata evoluția acesteia și pentru a lua măsuri de optimizare a proceselor, activităților.

Expresia “control intern” provine din termenul englezesc “internal control”, care pentru anglosaxoni “to control”, înseamnă, în primul rând, “a deține controlul (a ține sub control)” și abia în al doilea rând “a verifica”, pe când, în țările de limbă latină, sensul acestei expresii este exact contrar, provenind din alăturarea cuvintelor „contra” și „rolus” utilizate în mediul militar român și se înțelege, în sensul larg, „verificarea unui act după original”.

În România, până la momentul de debut al demersurilor pentru armonizarea cadrului legislativ național, cu aquis-ul comunitar, în vederea aderării la Uniunea Europeană, controlul era organizat obligatoriu în cadrul unor structuri funcționale specializate (de gestiune, tehnic de calitate, financiar, de stat, etc.). Astfel, organizarea și exercitarea controlului era aproape exclusiv atributul statului, care impunea și modul de organizare a controalelor din interiorul unităților.

După 1989, deși viziunea asupra controlului s-a modificat concomitent cu baza legală din păcate mai există situații în care controlul este perceput ca un atribut al statului, sau al altor structuri externe. În fapt, controlul trebuie perceput ca una din funcțiile managementului, un atribut al conducerii entităților.

Acum accentul s-a deplasat asupra controlului intern și este în sarcina echipelor manageriale și a fiecărui salariat în parte, să organizeze și, respectiv, să asigure funcționarea unor sisteme de control intern / managerial, care să respecte cadrul general stabilit prin prevederile legale, dar astfel încât să se adapteze cât mai bine la specificul entității.

Controlul reprezintă analiza permanentă sau periodică a unei activități, a unei situații, astfel încât să se poată urmări mersul ei și pentru a se putea lua măsuri de îmbunătățire, este considerat un atribut al managementului, o funcție a conducerii, o posibilitate de cunoaștere, verificare și corectare a erorilor, fiind procesul prin care se verifică și măsoară realizarea cantitativă și calitativă a performanțelor, a sarcinilor sau lucrărilor, pe care le compară cu obiectivele planificate și indică măsurile de corecție ce apar ca necesare.

Controlul intern este definit conform Codului controlului intern/managerial al entităților publice, aprobat prin OSGG nr. 600 / 2018, ca ansamblul formelor de control exercitate la nivelul entității publice, stabilite de conducere în concordanță cu obiectivele entității, cu reglementările legale și cu standardele de control intern / managerial, în vederea administrării fondurilor în mod economic, eficient și eficace; acesta include structurile organizatorice, metodele și procedurile.

În baza tuturor acestor acte normative prezentate și conform literaturii de specialitate, conceptul de control intern a fost permanent definit și redefinit, cel puțin în raport cu două aspecte:

- amplificarea numărului de prevederi legislative, norme, normative, reguli și reglementări, standarde, care să asigure căile de acțiune pentru utilizarea corespunzătoare a resurselor, în vederea creșterii eficacității;
- descentralizarea activităților, care a dus la diversificarea acțiunilor și instrumentelor de control și la delegarea competențelor în cadrul aceleiași structuri.

Obiectivele generale ale controlului intern, pot fi sintetizate astfel:

- respectarea legii, a reglementărilor și deciziilor conducerii;
- realizarea atribuțiilor entității și atingerea obiectivelor prestabilite, în condiții de economicitate, eficiență, eficacitate și randament;
- protejarea fondurilor publice împotriva pierderilor datorate erorii, risipei, fraudei, sau abuzului;
- dezvoltarea, întreținerea și funcționarea unor sisteme de colectare, stocare, prelucrare, actualizare și transmitere a datelor și informațiilor financiare și de management, precum și a unor sisteme de proceduri de utilizare, informare și raportare a datelor.

Cerințele sistemului de control intern managerial

Conform Ordinului Secretarului General al Guvernului nr. 600/2018, proiectarea, implementarea și dezvoltarea continuă a unui sistem de control intern viabil sunt posibile numai cu condiția ca sistemul să respecte următoarele cerințe generale:

- a) să fie adaptat dimensiunii entității, complexității obiectului de activitate și mediului specific al acesteia;
- b) să vizeze toate nivelurile de conducere și toate activitățile: modul de organizare, regulamentele interne aplicate, sistemul de management, structura personalului, relațiile stabilite și recunoscute pe diferite trepte organizaționale;
- c) să fie guvernat de cerințele generale minimale de management, cuprinse în standardele de control intern managerial;
- d) să ofere asigurări rezonabile că obiectivele școlii vor fi atinse, sau cu alte cuvinte că activitățile se realizează prin prisma obiectivelor, stabilirea resurselor, pe baza responsabilităților asumate și a mijloacelor specifice puse la dispoziție;
- e) să fie construit cu același "instrumentar" în toate entitățile publice constituit din: obiective, mijloace, sistem informațional, organizare, proceduri, control;
- f) costurile aplicării sistemului de control intern să fie inferioare beneficiilor rezultate din acesta.

Pe lângă aceste cerințe generale, implementarea sistemului de control intern managerial solicită și cerințe specifice precum:

- ✚ Personalul de conducere și execuție are obligația să răspundă solicitărilor conducătorului entității publice și să sprijine la implementarea controlului intern, prin asigurarea unui comportament cooperant.
- ✚ Obiectivele specifice definite în entitatea publică să răspundă misiunii acesteia și să fie corelate cu obiectivele generale.
- ✚ Dezvoltarea cadrului procedural pentru activitățile importante desfășurate.
- ✚ Susținerea în totalitate a personalului de conducere și execuție de a înțelege însemnătatea și scopul controlului intern managerial, din partea conducătorului entității, prin programe de pregătire profesională în domeniul controlului intern managerial.
- ✚ Implementarea standardelor de control intern managerial.

- ✚ Reflectarea în documente scrise a organizării și funcționării sistemului de control intern managerial, precum Regulamentul de Organizare și Funcționare, Programul de dezvoltare în domeniul sistemului de control intern managerial, Proceduri, Rapoarte etc.
- ✚ Raportarea periodică a stadiului de implementare și dezvoltare a sistemului de control intern managerial.

Beneficiile și limitele sistemului de control intern managerial

Pe baza informațiilor furnizate de controlul intern managerial, conducerea școlii are posibilitatea să-și consolideze deciziile manageriale referitoare la planul de activitate, organizarea și coordonarea structurilor, stabilirea cu exactitate a responsabilităților pe structuri și persoanelor implicate în activitățile școlii.

Construirea și buna funcționare a acestui proces, care este unul de durată, presupune eforturi colective și individuale, astfel încât să poată fi adaptat cât mai bine specificului și dimensiunii școlii, dar cu respectarea prevederilor legale și principiilor generale ale controlului intern managerial. Controlul intern managerial prin obiectivele și procedurile sale urmărește: să asigure o bună folosire a resurselor (financiare, umane) și corelarea acestora cu obiectivele entității; îmbunătățirea fluxului informațional; creșterea inteligibilității, gestionarea riscurilor, prevenirea și depistarea fraudelor și calitatea documentelor.

Scopul sistemului de control intern managerial este de a preveni erorile și neregulile, de a înlătura preventiv cauzele care le determină și de a perfecționa activitățile controlate. Faptul că resursele de care poate dispune o entitate publică sunt întotdeauna limitate, obligă entitatea la efectuarea unei comparații între costurile suplimentare generate de noul sistem de control intern și avantajele aduse, înainte ca acesta să fie implementat și dezvoltat.

Din moment ce fiecare instrument de control intern, presupune atât anumite costuri de implementare, cât și efecte așteptate, conducerea se află în situația de a analiza, din perspectiva eficienței, dacă implementarea instrumentarului de control intern, în ansamblul său, este justificată sau nu.

Controlul intern managerial poate oferi managementului date privind progresul sau regresul acestuia în atingerea obiectivelor propuse, oferind o asigurare rezonabilă, dar nu absolută că entitatea publică își îndeplinește obiectivele propuse.

Asigurarea rezonabilă presupune atingerea unui nivel de încredere satisfăcător din punct de vedere al costurilor, beneficiilor și rezultatelor, nivel care se stabilește prin autoevaluare și evaluare externă. Astfel, costurile controlului intern trebuie să fie inferioare beneficiului realizat, acesta măsurându-se prin gradul de reducere al riscurilor în realizarea obiectivelor.

Conducerea entității publice trebuie să proiecteze sistemul de control intern managerial astfel încât să fie eficace și să se reducă riscurile la un nivel acceptabil. Având în vedere o serie de factori interni sau externi, probabilitatea de realizare a obiectivelor școlii este prejudiciată de limitele controlului intern, cum ar fi:

- ✚ schimbările curente intervenite în mediul intern și extern al entității;
- ✚ erorile umane: interpretări inexacte, greșeli de raționament, neglijență, inadvertență etc;
- ✚ abuzuri de autoritate demonstrate de unele persoane cu rol de conducere, coordonare sau supervizare;
- ✚ limitare a independenței personalului, în exercitarea atribuțiilor de serviciu ;
- ✚ proceduri de control neadaptate sau adaptate și neaplicate; costurile controlului intern managerial.

Controlul intern managerial trebuie să fie eficient, să nu genereze costuri suplimentare, să conducă la economisirea resurselor materiale, financiare și umane. Deși o entitate publică își poate defini un sistem de control intern managerial bun, acesta poate fi implementat sau tratat subiectiv de către personalul din cadrul acesteia, ca urmare a lipsei de pregătire profesională. Controlul intern

managerial nu este doar o noțiune generală, o doctrină sau o multitudine de rapoarte și tabele de completat ci un ansamblu de instrumente eficiente prin care poate fi condusă o entitate.

În conformitate cu legislația în domeniu, controlul intern managerial este în responsabilitatea conducătorilor entităților publice, care au obligația proiectării, implementării și dezvoltării continue a acestuia.

Astfel, entitatea își organizează propriul sistem de control intern managerial adaptat la specificul și dimensiunea acesteia, în funcție de particularitățile cadrului legal de organizare și de funcționare, precum și de standardele de control intern managerial, stabilește măsurile necesare pentru implementarea și dezvoltarea sistemului de control intern managerial, inclusiv pentru actualizarea registrelor de riscuri și a procedurilor pe procese sau activități.

Implementarea sistemului de control intern managerial, prin intermediul resurselor umane proprii, asigură atât autoperfecționarea profesională continuă a acestora cât și eliminarea unor cheltuieli suplimentare de consiliere în domeniu.

Prin prisma beneficiilor menționate anterior, se consideră că încredințarea unor terți, a realizării activităților privind implementarea și dezvoltarea sistemului de control intern managerial al entității, nu este oportună pentru îndeplinirea misiunii entității.

Organizarea sistemului de control intern managerial în entitățile publice

Obiectivele sistemului de control intern managerial

Implementarea și dezvoltarea sistemului de control intern managerial în cadrul entităților publice la nivel central și local are în vedere realizarea a trei obiective generale.

1) Obiective operaționale - obiective legate de scopurile entității publice, cu privire la eficacitatea și eficiența funcționării acesteia, respectiv de utilizare în condiții de economicitate, eficacitate și eficiență a resurselor, incluzând și obiectivele privind protejarea resurselor entității publice, de utilizare inadecvată sau cu pierderi;

2) Obiective de raportare - obiective cu privire la fiabilitatea informațiilor externe și interne, respectiv legate de ținerea unei contabilități adecvate, de calitatea informațiilor utilizate în entitatea publică sau difuzate către terți, precum și de protejarea documentelor împotriva a două categorii de fraude: disimularea fraudei și distorsionarea rezultatelor;

3) Obiective de conformitate - obiective privind conformitatea culegile, regulamentele și politicile interne, respectiv legate de asigurarea că activitățile entității se desfășoară în conformitate cu obligațiile impuse de legi și regulamente, precum și cu respectarea politicilor interne.

Standardele de control intern/managerial

Un real element de referință în evoluția reglementărilor asupra sistemelor de control intern în unitățile și instituțiile publice, îl constituie apariția O.M.F.P. nr. 946/2005 pentru aprobarea Codului controlului intern, cuprinzând standardele de management și control intern la entitățile publice și pentru dezvoltarea sistemelor de control managerial.

Prin acest normativ, conducătorii/managerii tuturor entităților publice – ordonatori de credite principali, secundari și terțiari – dobândesc obligația de a dispune măsurile necesare pentru elaborarea și dezvoltarea sistemelor de control intern/managerial pentru fiecare unitate, cu adaptarea la particularitățile cadrului legal, la specificul organizațional, de finanțare și de personal.

Tot prin același ordin, sunt aprobate și un număr de 25 de standarde de control intern/managerial, pe care toate aceste entități din sistemul național de învățământ preuniversitar trebuie să le implementeze, pentru ca sistemele proprii de control intern/managerial să fie considerate funcționale.

Odată cu publicarea în Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 444 / 22.06.2015, a Ordinului Secretarului General al Guvernului Nr. 400 / 12.06.2015, ordin modificat în 2018 prin

Ordinul nr 600/2018, numărul standardelor de control intern-managerial, a fost diminuat la 16, după cum urmează:

MEDIUL DE CONTROL

- Standardul 1 – Etica și integritatea
- Standardul 2 - Atribuții, funcții, sarcini
- Standardul 3 - Competența, performanța
- Standardul 4 - Structura organizatorică

PERFORMANȚE ȘI MANAGEMENTUL RISCULUI

- Standardul 5 – Obiective
- Standardul 6 - Planificarea
- Standardul 7 - Monitorizarea performanțelor
- Standardul 8 - Managementul riscului

ACTIVITĂȚI DE CONTROL

- Standardul 9 - Proceduri
- Standardul 10 – Supravegherea
- Standardul 11 - Continuitatea activității

INFORMAREA ȘI COMUNICAREA

- Standardul 12 – Informarea și comunicarea
- Standardul 13 – Gestionarea documentelor
- Standardul 14 – Raportarea contabilă și financiară

EVALUARE ȘI AUDIT

- Standardul 15 - Evaluarea sistemului de control intern/managerial
- Standardul 16 - Auditul intern

Aceste 16 standarde, care împreună constituie baza Codului controlului intern/ managerial, detaliate și explicate în cuprinsul OSGG nr. 600/2018 pentru aprobarea Codului controlului intern/ managerial al entităților publice, sunt aplicabile tuturor entităților publice, deci și unităților și instituțiilor care formează sistemului național de învățământ, precum și Ministerului Educației Naționale.

Sfera controlului intern, așa cum este acesta detaliat prin standarde, se referă la:

- toate activitățile, programele, procedurile entităților publice;
- întreg patrimoniul acestora;
- întreaga structură organizatorică a fiecărei entități;
- toți membrii / salariații entității.

Controlul intern/managerial trebuie astfel proiectat și implementat, încât să acționeze permanent.

În accepțiunea largă controlul intern este răspunsul la întrebarea „ ce se poate face pentru a deține un control cât mai bun asupra activităților?”.

Sensul cel mai comun asociat controlului este acela de verificare, care frecvent se asociază cu activitatea de cunoaștere, care va permite managementului să coordoneze activitățile din cadrul organizației într-un mod cât mai economic și eficient.

Activitățile de control fac parte integrantă din procesul de gestiune prin care entitatea urmărește atingerea obiectivelor propuse.

Caracteristicile controlului:

- ✓ reprezintă totalitatea politicilor și procedurilor concepute și implementate de către managementul și personalul entității,
- ✓ furnizează o asigurare rezonabilă în legătură cu:
 - atingerea obiectivelor într - un mod economic, eficient și eficace;
 - respectarea regulilor interne și externe;

- protejarea bunurilor și informațiilor;
- respectarea standardelor în ceea ce privește calitatea documentelor;
- prevenirea și depistarea fraudelor și erorilor;
- producerea în timp util de informații de încredere referitoare la segmentul financiar și de management;
- creșterea performanței organizaționale.

Construirea unui bun sistem de control intern este un proces de durată, ce presupune importante eforturi colective și individuale.

Desfășurarea acestui proces se poate finaliza cu realizarea scopului propus, dacă sunt respectate următoarele principii generale ale controlului intern:

1. adaptat dimensiunii, complexității și mediului specific entității;
2. vizează toate nivelurile de conducere și toate activitățile;
3. este construit cu același „instrumentar” în oricare entitate publică;
4. finalitatea sa constă în asigurarea rezonabilă că obiectivele vor fi atinse;
5. costurile aplicării controlului intern nu trebuie să depășească beneficiile rezultate din acesta;
6. este guvernat de regulile minimale de management, cuprinse în standardele de control intern.

Conducătorul instituției dispune, ținând cont de particularitățile cadrului legal de organizare și funcționare, măsurile necesare pentru elaborarea și dezvoltarea sistemului de control intern managerial, inclusiv a procedurilor formalizate pe activități. Obiectivele, acțiunile, responsabilitățile, termenele, precum și alte componente ale măsurilor respective se cuprind în Programul de dezvoltare a sistemului de control intern managerial, elaborat și actualizat la nivelul fiecărei entități publice.

În program se evidențiază distinct și acțiunile de perfecționare profesională, atât pentru persoanele cu funcții de conducere, cât și pentru cele de execuție.

Conducătorul instituției trebuie să asigure elaborarea, aprobarea, aplicarea și perfecționarea structurilor organizatorice, reglementărilor metodologice, procedurilor și criteriile de evaluare, pentru a satisface cerințele generale și specifice de control intern managerial. Unul dintre obiectivele generale ale controlului intern este „protejarea fondurilor publice împotriva pierderilor datorate erorii, risipei, abuzului sau fraudei”, iar un obiectiv specific este „reflectarea în documente scrise a organizării controlului intern managerial, a tuturor operațiunilor instituției și a tuturor evenimentelor semnificative, precum și înregistrarea și păstrarea în mod adecvat a documentelor, astfel încât acestea să fie disponibile cu promptitudine pentru a fi examinate de către cei în drept”.

Controlul intern trebuie realizat în baza mai multor principii și anume:

Principiul organizării care implică organizarea adecvată a fiecărei entități elaborându-se:

- organigrama care cuprinde și descrie toate structurile;
- manualele de proceduri care definesc responsabilitățile, delegările de competență, sarcinile, modul de transmitere a informațiilor.

Principiul autocontrolului presupune ca procedurile de control intern să cuprindă și proceduri de autocontrol menite să descopere neregularitățile. Procedurile de autocontrol înseamnă verificarea unor informații prin alte informații furnizate de diverse documente precum și controlul reciproc, adică verificări, corelări ale informațiilor obținute de la două persoane.

Principiul permanenței implică stabilitate pentru procedurile de control intern în contextul în care este eliminată rigiditatea și este asigurată adaptarea la schimbările interne și externe apărute. Acest principiu permite delimitarea deficiențelor controlului intern precum și a cazurilor de nerespectare a procedurilor.

Principiul universalității presupune proceduri de control intern pentru toate persoanele din entitate, pentru toate activele și pasivele deținute.

Principiul informării presupune ca informația rezultată ca urmare a aplicării procedurilor de control intern să îndeplinească două calități: să fie verificabilă și să fie utilă.

Principiul armoniei constă în adaptarea continuă a controlului intern, avându-se în vedere riscurile care pot afecta sistemul și costurile implicate de introducerea procedurilor de control intern, comparativ cu costurile deficiențelor produse ca urmare a neefectuării controlului intern.

Principiul calității personalului – controlul intern de calitate implică personal calificat, definit prin competență profesională și moralitate. Competența profesională implică o politică adecvată de recrutare a personalului, formare profesională permanentă, motivare prin remunerație și fixare de obiective profesionale.

Etapele întocmirii Programului de dezvoltare a sistemului de control

1. Stabilirea obiectivelor generale ale unității și a celor specifice, ale compartimentelor;
2. Stabilirea acțiunilor și activităților pentru realizarea obiectivelor unității;
3. Descrierea modului de organizare și funcționare a sistemului de control managerial al unității și compartimentele funcționale ;
4. Autoevaluarea bazată pe analiza sistemului de control managerial al unității și compartimentele funcționale și identificarea elementelor de disfuncționalitate și a riscurilor care pot afecta
5. Stabilirea modalităților de dezvoltare a sistemului de control managerial al unității prin raportarea la standardele de management/control aprobate prin Ordinul nr. 600/2018;
6. Inventarierea documentelor și a fluxurilor de informații care intră/ ies din unitate, procesările care au loc, destinația documentelor, comunicarea cu nivelele ierarhice superioare de management și cu alte entități publice;
7. Stabilirea unui sistem de monitorizare a desfășurării acțiunilor și activităților unității.

Responsabilii cu implementarea sistemului de control intern managerial sunt:

- Conducătorul unității;
- Membrii comisiei de implementare SCMI;
- Președintele comisiei de implementare SCMI;
- Conducătorii compartimentelor componente ale entității publice;
- Restul salariaților – prin extrapolare.

Controlul intern cuprinde 5 componente strâns interdependente care decurg din maniera în care sunt administrate activitățile și care sunt integrate în aceste activități. Deși toate cele 5 componente ale controlului intern sunt aplicabile oricărei entități, punerea lor în practică se realizează în mod diferit în conformitate cu particularitățile fiecărei entități în parte.

Cele cinci componente ale controlului intern sunt:

1. Mediul de control
2. Performanțe și managementul riscului
3. Informarea și comunicarea
4. Activități de control
5. Auditarea și evaluarea.

În vederea aplicării Ordinului nr. 600/2018 se constituie în cadrul unității școlare o structură formată din persoanele nominalizate prin decizia directorului care vor monitoriza, coordona și îndruma metodologic sistemul propriu de control managerial. Prin control se constată abaterile rezultatelor de la obiectivele propuse, se analizează cauzele care le-au determinat și se dispun măsuri corective sau preventive. Monitorizarea rezultatelor controlului este asigurată de directorul unității. Acțiunile programului sunt coordonate de directorul unității. Cel puțin o dată pe an se întocmesc rapoarte cu activitatea fiecărui departament, care se supun aprobării Consiliului de administrație, în care se stabilesc abaterile de la obiectivele propuse, măsuri ce s-au luat pentru eliminarea riscurilor, stabilirea nivelului acceptabil al riscului, verificarea raportării execuției bugetului, inclusiv a celui pe programe. Modul de lucru constă în elaborarea Programului de dezvoltare a SCMI, care conține

activitățile, respectiv etapele de implementare, responsabilitățile compartimentelor și termenele de realizare. Se asigură îndrumarea metodologică a procesului de implementare și monitorizarea progreselor înregistrate. Se analizează și centralizează rezultatele din etapele procesului de implementare în vederea asigurării raportărilor periodice și stabilirii în continuare a măsurilor care se impun.

Obiective generale

- realizarea atribuțiilor stabilite în concordanță cu misiunea unității școlare, în condiții de regularitate, eficacitate, economicitate și eficiență;
- protejarea fondurilor publice împotriva pierderilor datorate erorii, abuzului sau fraudei;
- respectarea legii, a Regulamentului de Organizare și Funcționare a unităților din învățământul preuniversitar, a Regulamentului Intern și deciziilor conducerii;
- dezvoltarea și întreținerea unor sisteme de colectare, stocare, prelucrare, actualizare și difuzare a datelor și informațiilor financiare și de conducere.

Obiective specifice

- reflectarea în documente scrise a organizării controlului intern, a tuturor operațiunilor instituției și a elementelor specifice, înregistrarea și păstrarea în mod adecvat a documentelor;
- înregistrarea în mod cronologic și corect a operațiunilor;
- asigurarea aprobărilor și efectuării operațiunilor exclusiv de persoane special împuternicite în acest sens;
- separarea atribuțiilor privind efectuarea de operațiuni între persoane, astfel încât atribuțiile de aprobare, control și înregistrare să fie încredințate unor persoane diferite;
- asigurarea unor conduceri competente la toate nivelurile;
- accesarea resurselor și documentelor numai de către persoane îndreptățite și responsabile în legătură cu utilizarea și păstrarea lor.

Sistemul de control intern managerial, ca și concept, nu este asimilat pe deplin în cultura organizațională a entităților publice și nu există o conștientizare a beneficiilor acestuia.

Implementarea controlului intern managerial este percepută ca o activitate suplimentară față de atribuțiile specifice postului. Doar 24% dintre entitățile publice centrale ordonatori principali de credite au un sistem de control intern managerial conform cu standardele de control intern managerial. Sistemul de control intern managerial trebuie să fie proiectat și adaptat, conform legislației în domeniu, dimensiunii și complexității activității entității publice.

Persoanele implicate în procesul de implementare și dezvoltare a sistemului de control intern managerial trebuie să înțeleagă în mod clar și detaliat responsabilitățile ce le revin. Stadiul implementării și dezvoltării sistemului de control intern managerial, în cadrul unei entități publice, trebuie să se bazeze pe existența de documente justificative ce consemnează dovezi ale stadiului implementării sistemului. Nu există o corelare între obiectivele specifice stabilite la nivelul compartimentului, indicatorii de performanță asociați realizării obiectivelor, sistemul de monitorizare a rezultatelor activităților desfășurate pentru atingerea obiectivelor și rapoartele de evaluare ale performanțelor individuale elaborate anual pentru personal.

Evaluarea obiectivă a stadiului sistemului de control intern managerial, atât la nivelul compartimentului, cât și la nivelul entității publice (inclusiv a celor subordonate, aflate în coordonare sau sub autoritate) este foarte importantă întrucât implică luarea de măsuri concrete, transpuse în Programul de dezvoltare asistemului de control intern managerial; identificarea, în urma evaluării, a unor eventuale neconformități, poate conduce la asumarea de noi obiective specifice la nivelul compartimentelor.

O problemă permanentă identificată la nivelul entităților publice este lipsa resurselor umane calificate, dar și fluctuația de personal, care, uneori creează deficiențe în procesul de implementare și dezvoltare a sistemului de control intern managerial. Modificările frecvente în structura organizatorică a entităților publice îngreunează procesul de implementare și dezvoltare a sistemului

de control intern managerial. Raportările efectuate de ordonatorii principali de credite, nu sunt unitare, la nivelul situațiilor centralizatoare.

Obiectivul lucrării este de a releva importanța controlului intern, rolul acestora în administrarea fondurilor în mod economic, eficient și eficace.

Controlul intern este un instrument al conducerii prin intermediul căruia se urmărește îndeplinirea responsabilităților asumate de fiecare persoană indiferent de poziția pe care o ocupă în ierarhia entității.

BIBLIOGRAFIE:

1. Ordinul Secretarului General al Guvernului nr. 600/2018 pentru aprobarea Codului controlului intern managerial al entităților publice;
2. Ordonanța Guvernului nr.119/1999, republicată cu modificările și completările ulterioare;
3. Legea 672/2002, privind auditul public intern;
4. O.M.F.P nr. 38/2003 pentru aprobarea Normelor generale privind exercitarea activității de audit public;
5. Controlul managerial (Vol.2), Management performant, The Open University, Business School;
6. Îndrumar metodologic pentru dezvoltarea controlului intern în entitățile publice, Ministerul Finanțelor Publice.

THE GENIUS OF THE AMERICAN LITERATURE OF TERROR, EDGAR ALLAN POE

*Prof. Cristina BOAGIU
Colegiul Tehnic de Transporturi Auto,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

Edgar Allan Poe had a tragic life. He was born on 19 January 1809, in Boston. His father, David Poe, was an undistinguished actor who played acting roles; his mother, Elizabeth Arnold Poe, was also an actress. The family was constantly affected by poverty and health problems. In the summer in 1810, David Poe left the family without trace forcing Elizabeth to take the children to Richmond with her; poverty and illnesses led to her death in December 1811. After this tragic event, Poe was adopted by Mr. John Allan who was childless and from whom Poe got his second name.

In 1817, Poe was sent to Manor House School at Stoke Newington, which is now a suburb of London, where he did very well in History and Literature. Unfortunately, in 1820 Allan's business was in serious trouble and he was in heavy debt, compelling him to withdraw Edgar from school and they returned to America. Poe entered the University in 1826, but stayed for just one term because of serious gambling debts and the lack of financial support from his father. Due to conflicts and misunderstanding with his foster father, Poe left to Boston, the centre of literary activities, where he published his first volume of poetry. Unfortunately the publishing didn't bring him any money.

In 1833, his short story "MS. Found in a Bottle" was awarded first prize in a competition organized by the Baltimore Saturday Visitor. This is believed to have had a profound effect on Poe's career and have let him know which style he was best fitted. In the following years, more of his works were published.

In 1836, Poe married his cousin Virginia Clemm. The age gap between the couple led to speculation from biographers, e.g Hammond believes that "his marriage to Virginia satisfied some deep emotional need in his makeup which found expression in some of his most finely written stories – especially such tales as 'Eleonora' and 'Berenice'."¹

In 1837, Poe moved to New York, where he published his only long fiction, "The Narrative of Arthur Gordon Pym". One year later, he moved to Philadelphia and became the assistant editor of Burton Gentleman's Magazine. From then onwards up to 1844, he wrote a number of short stories including: "The Fall of the House of Usher", "The Murders in the Rue Morgue" and "William Wilson" which were put in a collection under the title "Tales of the Grotesque and Arabesque" in 1840.

In 1847, his wife died of serious illness. Though filled with grief, Poe published the long prose-poem "Eureka", which investigates the origin of the universe. His health was deteriorating at the same time, due to his drinking habit. On 3 October 1849 he was found unconscious in Baltimore, which was due to having been drugged. He did not recover and died in hospital on 7 October 1849, which ended his mystic life.

Poe as a writer was very productive and had produced writings in different genres. He was a literary critic, writing reviews in newspapers; he also wrote essays such as "Philosophy of Composition" and "The Poetic Principles"; he produced a vast number of poems. Nonetheless, his most distinctive literary creation that receives the most attention are his short stories, collected in

¹ J.R. Hammond. An Edgar Allan Poe Companion. The Macmillan Press Ltd. 1981. p. 19

"Tales of Mysteries and Imagination". Most of them are tales of horror and mysteries that „chill the spine and curdle the blood”².

Some of them are considered as belonging to the „classic” Gothic genre, with haunted castles, dark forests (as in „The Fall of the House of Usher”). Ghosts and devils may not be found in his tales, because evil comes from the characters themselves like „William Wilson”, „The Black Cat” and „The Tell-Tale Heart”). Some are even in the genre of detective fiction., where terror comes from mysterious crimes like in „The Murders in the Rue Morgue”. He is even regarded as the forerunner in the genre of detective stories which the stories of Sherlock Holmes are modelled upon.

Thinking of the popularity of Poe's tales, one question arises: why do people like to read stories which create fear and terror? Why do people tend to derive pleasure through pain? One possible answer is suggested by Franz Rottensteiner (1978) that „people seek to escape from the oppressive and gruesome events of the real world into a fantasy world no less gruesome, though of a different nature, a world of archaic and presumably obsolete horrors”³. Nothing can be more frightening than what is going on in the story. There is a sense of escapism that by reading the horror stories, people can forget the worries and suffering of the real world for a moment. By reading horror stories, readers find out the distinction between their real life and what is unreal. Real life is insecure and horrible (if we look at Poe's own life), yet what happens in the story is even more horrible and is hard to conceive. Through reading we create another kind of terror to threaten ourselves so that real life seems more acceptable to us.

Edgar Allan Poe and his Environment.

The Heritage.

Edgar Allan Poe was born in Boston on January 19, 1809, the son of a traveling actor and actress. He was the second of the three children in his family. Misery and bad luck seem to have haunted the family so that Poe seems to have been destined to lead a tragic life. Edgar's father, David Poe Jr. had been advised by his father to study and practice law in Baltimore. Nevertheless, his distaste for the subject and a sheer love for the theatre led him to make his debut on the stage of Charleston Theatre in December of 1803 when he was only nineteen. He had alienated his family by giving up the respectable career of a lawyer and marrying an actress in 1806. Elizabeth Hopkins, Poe's mother, a young widow at eighteen, had played "leads" in various theatres in Charleston, Richmond, Baltimore, Philadelphia, New York, Boston, and other theatrical centers. A talented actress since she was nine years of age, she was apparently a charming person. David Poe however, seems to have been only a passably good actor. He had been none too happy in his performances. Critics were cruel, many times savage in their attacks on him, while Elizabeth Poe was highly praised and drew the plaudits of audiences. His instability led David Poe to seek solace in the bottle. It was his over-fondness for alcohol, which would later lead to theories about Edgar Poe's inherited infirmities. The combination of actual ill health and a tubercular tendency aggravated by drink and unfavourable criticism brought on despair for David Poe. David Poe Jr. disappeared from recorded history late in 1809 or shortly thereafter. Nothing was ever heard of him again. Elizabeth Poe's last season happened to be in Richmond, where she died of tuberculosis at the age of twenty-four on December 8, 1811, leaving her three little children.

² Cuddon.J.A. Dictionary of Literary Terms and Literary Theory. England: Penguin.1991 p.381

³ Rottensteiner Franz. The Fantasy Book: An Illustrated History from Dracula to Tolkien. Collier Books 1978.

Orphanhood

At his mother's death little Edgar, who was three years old, was taken into the home of John Allan, a Richmond tobacco exporter and general merchant, at the urging of his wife Frances. They were childless and John Allan apparently welcomed Edgar into his comfortable home as a son; although he never legally adopted the boy and left him nothing in his will. Allan was a man exact in his business relations, competent and progressive; one of that rectitude which would sooner break than bend with Poe.

Living in the house of his foster parents, Poe enjoyed a certain measure of security in his early childhood, which was never to be found again after he left home. He was well liked as a boy, both by his teachers and his friends.

Education

Poe was educated not only by regular schooling and by reading, but also by intercourse with the guests and friends of John and Frances Allan. When Edgar was old enough to learn his letters, he was sent to a dame's school of Clotilda Fisher.

Although the foster family had a period of economical instability did not keep Allan from attending to Edgar's education. In London he was sent to a boarding school kept by Miss Dubourg, at 146 Sloane Street in Chelsea. Later Edgar would use her name for the laundress in "The Murders in the Rue Morgue". Despite the British depression which followed in 1817, Allan sent Edgar to a better and more expensive school. The Manor House School was conducted by the Reverend John Bransby at Stoke Newington, in the country, but near London. Reverend Bransby knew a great deal about botany and gardening. It is probable that Poe was impressed by his master and became interested in these subjects later in his life. In his tale "William Wilson" Poe described in terms of fiction this boarding school and its master.

The gothic atmosphere of the Manor House School, the effect produced by the architecture, and the survivals of past ages provided him with many details he was later to make use of in his fiction.

Edgar also saw, before the majority of American boys, the beginnings of industrialism and of the railroad in England and Scotland. Nor was the ocean with its terrible wonders ever, erased from the little boy's memory. His later interest in sea voyages possibly began with his trip to England. Two transatlantic voyages and life spent around harbours gave Poe a familiarity with nautical costumes and vocabulary which he would one day use in "The Narrative of Arthur Gordon".

Shortly after the return to Richmond, in 1820, Edgar was sent to the school of Joseph H. Clarke. Poe studied Horace and Cicero in Latin and Homer in Greek.

Edgar Allan Poe entered the University of Virginia on February 1826. Here he studied Latin and Greek as ancient languages, but he was more interested in the three modern languages which he studied very well: French, Spanish and Italian. He excelled in French and was also good in Mathematics. The effect of his readings at the university was mainly felt in his poetry. It was here that he started playing cards and drinking. He blamed his foster father for not sending him enough money for his addictions, not even for the charges of the institution. Edgar became desperate and gambled until he was involved irretrievably in debts. By the end of the first year, although there was no record of any disciplinary action concerning Poe, and despite his excellent scholastic record, John Allan did not permit him to continue the University. The close of Poe's term at the University of Virginia marks the end of his regular education.

The scenery of Charlottesville pictured in many of his stories shows that Edgar did enjoy some phases of his university career. His training both in school and college was limited largely to the ancient and modern languages which evidently helped to develop his power of expression.

Poe enlisted in the United States Army as a private soldier on May 26, 1827. The fact of his giving his name as Edgar A. Perry, makes clear that he intended to disappear and probably did not have any liking for a soldier's life.

Shortly after his enlistment in the Army, Poe published his first volume of Poems, "Tamerlane and Other Poems" in 1827. While Poe waited for the West Point appointment he published the volume "Al Aaraaf, Tamerlane and Minor Poems" in December 1829. As a preface to "Al Aaraaf" Edgar published his first sonnet, without a title. Later he would call it "To Science". It was an attack upon science. Poe thus early takes his place among the many men of letters of the nineteenth century who were impatient of the dogmatism of science. He was among the few who saw the harm that the machine era was bringing.

In this sonnet he blamed science for destroying beauty and idleness. Poe despised the demagoguery and veneration towards progress. As an artist he painted the ugliness of industrialism.

In June, 1830 Edgar Allan Poe entered the University West Point. Poe disliked the academy routine, considering that under such circumstances his creative work was interrupted.

By the summer of 1831 Poe was living with his widowed aunt Mrs. Maria Clemm and his cousin Virginia who made a poor but comfortable home for him. In 1835 Poe had obtained a position as an assistant editor of the Southern Literary Messenger. They always suffered financial difficulties, for Edgar frequently lost his jobs due to his drinking problems.

On May 16, 1836, Poe married Virginia who was not yet fourteen years of age. Unfortunately his wife was very ill. Poe was constantly tortured by the sight of his young wife, still in her early twenties, periodically lapsing toward death. His unfortunate love experiences were transformed into a vast fountain of inspiration for most of his feminine characters.

The Editor.

Poe was editor of important publications during his life. After the Baltimore contest in which Poe's tale "MS. Found in a Bottle" won the first prize, Poe obtained a position as assistant editor of the Southern Literary Messenger. Here were published some of Poe's first short-stories like: "Loss of Breath" which touches on the topic of galvanic electricity; "Maelzel's Chess Player", besides dealing with the mechanism of the machine (as an invention), is the first tale of ratiocination which indicates Poe's analytic mind. The first and second installments of "The Narrative of Arthur Gordon Pym" appeared in the Messenger in February of 1837.

In the summer of 1838 the family moved to Philadelphia where a year later in June (1839) Poe became the assistant editor of Burton's Gentleman's Magazine founded by William E. Burton. Burton accepted to publish the story "The Fall of the House of Usher" in 1839 (which contains slight references to phrenology). While Poe was devoting his work to this magazine he wrote: "The Man that Was Used Up" (satire about a robot-like man) and "The Conversation of Eiros and Charmion" (about a comet which destroys the earth).

His book "Tales of the Grotesque and Arabesque" was published in 1840 by Lea and Blanchard's.

In April 1841 Poe joined the staff of Graham's Magazine, owned by George R. Graham. This period was very productive. Poe published his first detective story "The Murders in the Rue Morgue" which is an account of his analytic powers. Many other stories are relevant to this time: "A Descent into the Maelstrom" (gravity); "The Island of the Fay" (God's perfection in the Cosmogony of the universe); "The Gold Bug" (cryptography); "The Colloquy of Monos and Uha" (scorn for progress which polluted the world); "Three Sundays in a Week" (astronomy).

Poe gave up the editorship of Graham's in May of 1842 but he must have written "The Mystery of Marie Roget", his second detective story, before leaving it.

Meanwhile, Poe had been making the first of several unsuccessful attempts to found a magazine of his own. He dreamed his whole life of establishing a literary periodical which he could edit in his own way, printing only the kind of material he approved of.

Poe and his family left Philadelphia for New York in April of 1844. For some time he contributed to several publications and was not attached to any permanent job. "The Balloon Hoax" was Poe's first tale published in New York in 1844. Other stories followed such as "The Premature

Burial", "Mesmeric Revelation". "The Purloined Letter", considered the third and most perfect of Poe's detective stories was published in 1845 in a "Christmas Gift" book. Poe's preoccupation was turning more and more to the power of analysis and imagination that transcends analysis.

Poe published six new stories in 1845, all of which dealt with scientific subjects: "The Thousand-and-Second Tale of Scheherazade", "Some Words with a Mummy" , "The Power of Words" , "The Imp of the Perverse" and "The System of Or, Tarr and Prof. Fether" , "The Facts in the Case of M. Valdemar".

During 1847 Poe had been working steadily on "Eureka", a mystico-scientific prose poem on the creation and evolution of the universe. Also in 1847 Virginia died of tuberculosis. After her death Poe collapsed physically and spiritually. He had suffered privations, hunger and cold, in order to supply food, medicine and comfort to Virginia. Mrs Clemm, his mother-in-law, stayed with Poe to the end of his life.

The last days of Edgar Allan Poe are overlaid with rumor and suppositions. The fact that he was found lying in near a polling place has given rise to comments of his having been drugged, taken from one polling place to another to vote as a repeater and then abandoned. But the real cause of his death remains uncertain. Poe was taken to the Washington College Hospital in a coma on the afternoon of October 1849. He remained in a state of violent delirium which lasted until the early the morning of October 7, when he died, after three and a half days of suffering.

In his short career, Poe produced more than sixty poems, some seventy-odd tales, one completed novel, a long prose poem of cosmological theory, and scores of essays and reviews. He introduced into poetry, criticism, and prose fiction many innovations that altered literary culture. Poe's greatest achievement as a writer, however, transcends his technical or formal innovations.

Poe and the American Short Story

Although Edgar Allan Poe's contribution to the literature of all time is extremely valuable , he died as an outcast, without being appreciated for whom he really was: a genius!

He lived only forty years, but during his short lifetime, he made a permanent place for himself in American literature and also in the world literature. Poe's life and creations have attracted critics attention from all over the world and, unfortunately, almost everything about Poe's life has been falsified, romanticized, slanderously distorted, subjected to grotesque Freudian interpretations and questioned at all levels.

The American short stories is strongly connected with Poe, the author being known as the father of this genre. He created some of the finest works in the English language and offered the first critical principles for what constitutes true art in the short story . When he referred to his creation ,he preferred the use of the term "tale" and not short story. Poe declared that short stories are the perfect form of art, long enough to engage the reader and to transmit powerful emotions. His critical opinions about the short story remain significant in terms of both literary history and aesthetics even today.

Poe considered the domain of the short prose tale less "elevated" than that of the poem but more extensive, more conducive to innovation. He stated that the author of a tale may bring to his theme a vast variety of modes or inflections of thought. The seventy-odd narratives that he published between 1832 and 1849 represent a surprisingly diverse body of fiction marked by ongoing experimentation and compulsive revision. Poe's contributions to the tale as a literary genre include often regarded as the earliest theory of the short story form, four paragraphs tucked in a review of Hawthorne's *Twice-Told Tales*. His emphasis on "single effect" to intensify Gothic sensation led him to compose unified narratives in which orchestrated actions, images, and impressions culminate in a striking conclusion.

When moving from poetry to prose, Poe rapidly comprehended that, not only could he write the tale of terror extremely well, but that being so perceptive about what constituted a marketable piece of fiction, he could treat comically what he divined were its potential weaknesses.

Throughout his career Poe continued to rewrite even his greatest stories; as late as 1848, for example, he was still recasting “Ligeia.” For the title of his first volume of stories, he used the terms “grotesque” and “arabesque” to characterize their “prevalent terror”. He regarded his arabesque tales as more serious productions, “phantasy-pieces” associated unfairly by critics with “ ‘Germanism’ and gloom. He identified “tales of ratiocination” (detection) and “tales of effect” (sensation) as notable varieties of prose fiction. Although he critically disparaged allegory, he ventured into that mode in such works as “William Wilson” and “The Masque of the Red Death”.

Poe’s experiments in short narrative also included prose poems, spiritualized dialogues, and landscape sketches. He purposely blurred the line between the expository essay and the tale, between fact and fiction, in both “The Premature Burial” and “The Imp of the Perverse.” Essays such as “The Philosophy of Furniture” have sometimes been included among his tale having certain anecdotal reviews. Some of the articles that he composed to accompany magazine illustrations can likewise stand as independent tales.

In such tales as “Ligeia,” “The Fall of the House of Usher,” or “The Facts in the Case of M. Valdemar,” the ending produces horror through shock: a sudden, final transformation exceeds expectation. If Poe did not originate surprise endings in the tale, he popularized and perfected them.

He experimented with first-person narration and demonstrated the unsettling effect of an irrational, unreliable narrator, whose gradual, seemingly inadvertent betrayal of derangement undermines his own version of events while implying another. From “Berenice” to “The Cask of Amontillado,” Poe created I-narrators who calmly and methodically disclose their mad compulsions, producing in “The Tell-Tale Heart” and “The Black Cat” his most penetrating analyses of psychopathic violence.

Poe also developed narrative prototypes for science fiction and the modern detective story. In an early work “The Unparalleled Adventure of One Hans Pfaall” he mixed science and satire to describe a balloon flight to the moon, but in a later, more plausible narrative “The Balloon Hoax”, he embraced strict verisimilitude, extrapolating from scientific data to chronicle an imagined flight across the Atlantic.

In “MS. Found in a Bottle” he traced an incredible voyage toward an immense vortex at the South Pole, and in his only full-length novel, “The Narrative of Arthur Gordon Pym”, he incorporated scientific observations by actual South Sea explorers to “authenticate” a fantastic account of the polar region. Such scientific hoaxes as “The Facts in the Case of M. Valdemar” illustrate his credo that the most vitally important point in fiction is that of “earnestness or verisimilitude”.

Poe used the semblance of reality to mystify his reader, serving up palpable fiction as positive fact. His fascination with criminology and investigative ratiocination, already apparent in “The Man of the Crowd,” yielded a trio of Parisian crime tales featuring C. August Dupin. Exercises in rational analysis also figure in “A Descent into the Maelström,” “The Gold-Bug,” and “The Oblong Box.”

Although often associated with Gothic tales of terror, Poe devoted roughly half of his fiction to humor, producing satires, burlesques, parodies, and spoofs. Several of these pieces now seem too silly, affected, or topical to engage modern readers, and a handful appear to be dashed off for the sake of money alone. But certain comic narratives cleverly lampoon the sensational tale as popularized in *Blackwood’s Magazine*, and other farces mock national myths and illusions. Even supposedly serious tales include grimly comic touches: Poe’s love of jokes and puns gives manic hilarity to “The Cask of Amontillado,” and a similar sardonic humor animates “Hop-Frog,” while “The Premature Burial” ends with an unexpected joke on the reader.

During the first decade of his magazine career, Poe devoted himself almost exclusively to foreign subjects: predicaments or conflicts grounded in Old World places Venice, London, Paris, and

other locales vaguely European. Nearly all of his greatest tales such as “Ligeia,” “The Fall of the House of Usher,” or “William Wilson” impute to foreign settings a strangeness that supplements the uncanny effect of narrative events. From “Metzengerstein” through “The Masque of the Red Death” and “The Pit and the Pendulum,” Poe portrayed a distinctly imaginary Europe marked by decadence, rivalry, tyranny, and corruption by the very evils from which the young republic naively supposed itself liberated.

But by the early 1840s, literary nationalism had made American subjects and materials nearly obligatory, and beginning with “The Gold-Bug,” set in South Carolina, Poe pragmatically shifted his fiction toward domestic scenes and situations. Yet he refused to rewrite history for the sake of American mythmaking and argued defiantly that national literature was a contradiction in terms. Poe continued to prefer foreign themes and crafted several late European tales - such as “The Cask of Amontillado”.

BIBLIOGRAPHY:

- J.R. Hammond. *An Edgar Allan Poe Companion*. The Macmillan Press Ltd. 1981.
Cuddon. J.A. *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. England: Penguin. 1991.
Rottensteiner Franz. *The Fantasy Book: An Illustrated History from Dracula to Tolkien*. Collier Books 1978.
Allen, Hervey (1927). "Introduction". *The Works of Edgar Allan Poe*. New York: P.F. Collier & Son.

PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL – ASPECTE DE PROIECTARE ȘI MANAGEMENT

Prof. Teodor Cosmin BRATU
Școala Gimnazială Nr. 82, sector 3, București

Secretul succesului constă în puterea de a concepe un proiect de la început până la sfârșit, în toate detaliile sale.
Joseph Murphy

În condițiile în care societatea românească se confruntă în mod prelungit cu o serie de probleme nu ușor de rezolvat (venituri insuficiente, șomaj, delincvență, droguri, etc.), familia a devenit tot mai fragilă și vulnerabilă. Prin urmare, școala poate prelua rolul de a întări educația copiilor și tinerilor, de a susține familia și implicit de a contribui la îmbunătățirea climatului social al comunității. Deseori ne punem întrebarea cum îi putem stimula pe copii, cum îi putem motiva pentru a deveni cetățeni responsabili și creativi? Un posibil răspuns ar fi: **prin dimensiunea interculturală a pedagogiei pe care le-o transmitem.** Pentru cadrele didactice este esențial să creeze relații pozitive în interacțiunea dintre elevi, să favorizeze dezvoltarea persoanei cât și a relațiilor constructive în grup, pentru a trăi, mai apoi sentimentul propriei identități.

În încercarea de a obișnui copiii să trăiască în relație cu cei din jur, să-si dezvolte stări afective pozitive și reale, să manifeste interes, să-și formeze atitudini, să-și completeze aria de preocupare, un cadru didactic – **manager al grupului de elevi** - trebuie să-și propună să deruleze proiecte educaționale la nivelul comunității locale, cât și să se implice în proiecte pe plan național și dacă se poate, internațional.

Proiectul este un complex de activități specifice noi, manageriat în conformitate cu un **plan de activități**, în scopul realizării unor **obiective**, într-un **interval de timp definit**, cu ajutorul unor **resurse umane, tehnice și financiare**, identificate ca atare la momentul elaborării propunerii de proiect.

Proiectul de parteneriat, formă modernă și complexă de învățare- evaluare, se bazează pe toate formele de organizare a activităților – individual, pe perechi, pe grupe, frontal – grupele participante devenind o comunitate de învățare, în care fiecare contribuie atât la propria formare, cât și la procesul de învățare colectiv. Copiii află soluțiile problemelor prin: formularea și rezolvarea întrebărilor; dezbateri de idei; proiectarea de planuri sau experimente; comunicarea ideilor și a rezultatelor unii altora; adresarea de noi întrebări; crearea de produse noi; extragerea concluziilor; formularea de predicții.

De la proiect la realizare este un drum lung.
Moliere

Asemenea proiectării didactice, și derularea unui proiect educațional necesită parcurgerea unor etape având ca punct de pornire deviza: **un „lucru bine făcut” este rezultatul unui „proiect bine gândit”**. Autori cunoscuți de lucrări pedagogice (Jinga, Negret, 1994) avansează algoritmul procedural ce corelează patru întrebări esențiale, în următoarea ordine:

- Ce voi face?
- Cu ce voi face?
- Cum voi face?

- Cum voi ști dacă ceea ce trebuia făcut a fost făcut?

Răspunsurile la cele patru întrebări vor contura etapele proiectării didactice. Prima întrebare vizează **obiectivele educaționale**, care trebuie fixate și realizate. A doua întrebare trimite către **resursele educaționale** de care dispune sau trebuie să dispună proiectantul. A treia întrebare cere un răspuns concret privind stabilirea unei **strategii** (educaționale), coerente și pertinente, pentru atingerea scopurilor. Răspunsul la a patra întrebare pune problema conturării unei **metodologii de evaluare** a eficienței activității desfășurate. Desigur că în plus față de o proiectare didactică, parteneriatul educațional are nevoie de promovare (media, site-ul școlii, părinți), colaborări cu terțe persoane sau asociații pentru amplificarea dimensiunii culturale și sociale a parteneriatului.

*Nu pot face parte dintr-un proiect comun,
dar îți pot împărtăși trăirile mele.*

Jacques Salome

Ca exemplu de practică propunem două parteneriate realizate și manageriate în ultimii 5 ani școlari: „Împreună putem face o lume mai bună” – parteneriat educațional și „Iubește-ți aproapele!” – proiect social filantropic.

„**Împreună putem face o lume mai bună!**” parteneriat educațional între Școală și Biserică al cărui **scop** a fost dezvoltarea inteligenței emoționale a elevilor în vederea sensibilizării elevilor și părinților în ceea ce privește problemele semenilor.

Au fost identificate și asumate **obiectivele** parteneriatului:

- Sensibilizarea elevilor față de persoanele cu nevoi materiale și afective sporite;
- Cunoașterea valorilor tradiționale ale poporului român și ale credinței creștine;
- Dezvoltarea interesului elevilor pentru acțiuni de voluntariat;
- Conștientizarea apartenenței și importanței fiecărui membru al comunității pentru dezvoltarea socială și culturală a acesteia.

Au fost trasate limitele **grupului țintă** a parteneriatului:

- Colectivul de elevi din învățământul primar și colectivul de elevi din învățământul gimnazial;
- Cadrele didactice implicate în parteneriat;
- Părinți;
- Persoane cu nevoi speciale: semeni aflați în dificultate, copii proveniți din familii aflate în situație materială precară, bătrâni singuri din centrele de îngrijire și asistenta pentru persoanele vârstnice.

De comun acord s-a stabilit **perioada de derulare** a parteneriatului, în speță un an școlar, cu posibilitatea prelungirii printr-un act adițional.

Echipa de implementare a parteneriatului, necesară bunei și operativei desfășurări a activităților din parteneriat, a cuprins conducătorii celor două instituții partenere, profesorul delegat și un reprezentant al Bisericii. Echipa restrânsă a coordonat și a fixat calendarul activităților ce se desfășoară pe durata implementării parteneriatului.

Au fost stabilite **rolurile și responsabilitățile** partenerilor educaționali.

Activitățile desfășurate în cadrul parteneriatului:

- Întocmirea documentelor suport pentru derularea parteneriatului;
- Identificarea beneficiarilor parteneriatului;
- Informarea elevilor prin mese rotunde asupra noțiunilor de cetățenie activă și voluntariat;
- Antrenarea comunității locale în desfășurarea parteneriatului;
- Colectarea de materiale ce au fost donate;
- Concerte de colinde și întâlniri de dialog în cadrul cărora au fost distribuite materialele colectate;
- Realizarea unui panou informativ cu activitățile parteneriatului în incinta unității de învățământ și îmbogățirea paginilor oficiale de internet a instituțiilor partenere;

- Redactarea raportului final de evaluare a parteneriatului.

Evaluarea rezultatelor așteptate s-a materializat într-un raport care să ilustreze impactul parteneriatului printre cei implicat, beneficiari și deopotrivă comunitatea locală și a avut în vedere următoarele:

- Dezvoltarea afectivității;
- Creșterea empatiei și a stimei de sine;
- Perfecționarea autocontrolului emoțional;
- Consolidarea deprinderilor de comunicare civilizată/pozitivă;
- Schimbarea atitudinii față de semenii;
- Deschidere și solitudine la problemele semenilor.

Întotdeauna la pornirea unui proiect pentru Dumnezeu, în urma unei bune inspirații, e necesar un efort mare și depășirea fricii. Dar odată luată decizia, trebuie insistat. Cu cât mai mare e piedica și tulburarea interioară ce trebuie depășită, cu atât mai mare e răsplata, chiar în viața aceasta.
Sfânta Tereza de Avila

„Iubește-ți aproapele!” – proiect social filantropic susținut de elevii, părinții și cadrele didactice din trei unități de învățământ bucureștene. **Scopul** proiectului a fost acela de a dovedi că ajutorarea celor aflați într-un moment dificil al existenței nu este numai o datorie socială ci și o împlinire personală, o responsabilitate față de demnitatea umană și față de Dumnezeu. Proiectul a urmărit atingerea concomitent a **două obiective**: ajutorarea unei comune aflată în județul Buzău puternic afectată de iarna 2011-2012 în dorința de a depăși greaua încercare la care a fost supusă și conștientizarea faptului că din darurile celor mici oferite cu inimă mare se poate reconstrui bucuria celor aflați în suferință.

Grupul țintă al proiectului au fost deopotrivă locuitorii satului Văcăreasca, comuna Glodeanu Siliștea, jud. Buzău (beneficiarii direcți) precum și elevii donatori ai celor trei instituții de învățământ bucureștene (beneficiari indirecti).

Resursele de derulare ale proiectului:

- Resurse umane: elevi, părinți, cadre didactice, personalul Tesa din unitățile de învățământ;
- Resurse materiale: donațiile și spațiul de colectare al acestora;
- Resursa spirituală (sufletească): dragostea de semen, demnitatea umană, voința de a te implica în acțiuni de voluntariat.

Perioada de derulare a proiectului a cuprins trei etape: perioada de argumentare a obiectivelor, de anunțare și promovare publică a proiectului, organizarea, asocierea și definitivarea teoretică a proiectului întinsă pe durata a zece zile calendaristice, etapa de implementare practică a proiectului desfășurată pe o singură zi, ziua acțiunii umanitare și etapa de evaluare a proiectului care teoretic s-a încheiat odată cu redactarea raportului final, dar practic are continuări multiple atât în plan social cât și pe plan emoțional.

Echipele de implementare a proiectului a cuprins inițial conducerile celor trei instituții de învățământ, profesori coordonatori și autorități locale din partea beneficiarilor.



În spatele proiectului s-au adunat, alături de inițiatorii proiectului, părinți, cadre didactice, agenți comerciali, firme de transport, toți conlucrând la reușita proiectului.



Copiii donatori ai Grădiniței nr. 68 și elevi donatori ai Școlii nr. 82 și ai Școlii nr. 116 din București, sectorul 3

Activitățile derulate în cadrul proiectului:

- Identificarea motivației: „Dincolo de neajunsurile materiale ale fiecăruia, elevul român a știut întotdeauna să regăsească în sine esența dragostei creștine”, definirea scopului și obiectivelor proiectului (în cadrul orelor de dirigenție, orelor de religie, mese rotunde);
- Identificarea resurselor;
- Identificarea spațiului de colectare și asigurarea transportului;
- Mediatizarea proiectului (Ziarul Lumina, Ziarul Libertatea, site-urile unităților, afișe);
- Întocmirea documentelor suport pentru derularea parteneriatului (protocoale de colaborare între unitățile școlare participante la proiect, protocoale de colaborare cu firma de transport, liste nominale cu donatorii, proces verbal cu acceptul scris al părinților elevilor pentru mediatizarea proiectului și pentru dreptul de a utiliza imaginile în care apar elevii);
- Deplasarea cu echipa de implementare și cu donațiile către beneficiari.



Un proiect este complet atunci când începe să muncească el pentru tine, în loc să muncești tu pentru el.
Scott Allen

Rezultatele așteptate:

- Dorința mare a elevilor de a face parte din acest proiect a arătat egalitatea în solidaritate a copilului cu adultul. Așteptările organizatorilor au fost depășite;
- Reușita proiectului s-a datorat transparenței, bunei mediatizării și bunei organizării (3 tone de alimente, 200 de pachete, 250 de donatori, 145 de fotografii, 15 minute de film DVD, 3 articole media);
- Cel mai important rezultat și cel mai neașteptat l-a constituit **formarea unei echipe indestructibilă, capabilă să ne dovedească faptul că viața este o școală la care cu toții suntem chemați “să ne facem temele”**.

BIBLIOGRAFIE:

- Adina Băran-Pescaru, „Parteneriat în educație”, Ed. Aramis Print, București, 2004, cap. 2.
- Venera Cojocariu, Liliana Sacară, „Managementul proiectelor pedagogice”, E.D.P, 2005.

EVALUAREA RISCULUI DE ABANDON ȘCOLAR

*Prof. psiholog Mihaela Laura CAZACU
C.J.R.A.E. Suceava, jud. Suceava*

Argument: Un copil din cinci abandonează școala în anii de liceu. Sunt cele mai recente date UNICEF care pun România pe primul loc în Uniunea Europeană din punct de vedere a ratei de abandon școlar: 19%, față de o medie europeană de 15%, în cazul elevilor cu vârste între 15 și 18 ani. Pedagogii și sociologii spun că, în majoritatea cazurilor, de vină este sărăcia.

Ana Maria ar fi trebuit să înceapă clasa a XI-a în această toamnă, la un liceu din București. Nu a mai fost de doi ani la școală și dă vina pe părinții ei și pe scandalurile care au forțat-o să plece de acasă.

„M-am certat cu tata, fiind beat tot timpul, nu puteam să învăț, să citesc, să fac ce îmi place. A trebuit să mă mut”, a spus Ana Maria.

O perioadă a locuit cu bunica ei, într-o garsonieră, alături de o mătușă, un unchi și mai mulți verișori. A și lucrat, ca să se poată întreține.

„Am lucrat la o shaormerie pe aici, pe la Vâltoare. Bine, ilegal. Fără contract, fără nimic. Eu lucram 12 ore pe 600 de lei, în fiecare zi”, a spus Ana Maria.

În situații similare se află 19% dintre **adolescenți** români cu vârste între 15 și 18 ani. La nivel european, procentul este mai mic de 13%.

„Pe acești adolescenți care sunt în afara școlii i-am găsit în mare parte în zone rurale, în familii sărace, în familii de rromi. Și pe lângă asta, sărăcia este o problemă. Sunt cazuri în care familiile nu își permit să își trimită copiii la școală și au nevoie ca adolescenții lor să meargă să muncească, să câștige niște bani”, a spus Sandie Blanchet, reprezentant **UNICEF România**.

„2% dintre copiii pe care i-am identificat ca fiind în afara sistemului de educație au propriu-zis un loc de muncă și primesc salarii. Majoritatea sunt, însă, lucrători neremunerați în agricultură sau oferă ajutor familial, fie în mica afacere a familiei, fie în gospodărie”, a spus Ciprian Fartușnic, directorul Institutului de Științe ale Educației.

Familia este, în majoritatea cazurilor, de vină pentru că **adolescenții renunță la școală**. Dar nici școala nu este pregătită să-i ajute pe acești copii, sunt de părere sociologii.

„La nivel școlar sunt, pe de o parte, metodele de predare care nu sunt adaptate copiilor în risc sau care au absentat și uneori nu fac față. Repetenția este iarăși o cauză ce duce de cele mai multe ori la abandon școlar și la părăsirea timpurie a școlii. Deci, practic, copiii nu au fost din timp ajutați să treacă peste acest handicap”, a precizat sociologul Luminița Costache.

(sursa – reportajul TV cu tema „*România, cea mai mare rată a abandonului școlar din UE. Unul din cinci adolescenți renunță la studii*”, difuzat în octombrie 2014)

Cadru teoretic: Abandonul școlar timpuriu este atât o problemă individuală, cât și a întregii societăți. Există multe motive de ce unii tineri renunță la educație înaintea terminării studiilor: dificultăți de învățare, probleme sociale sau lipsă de motivație, de orientare sau de sprijin. Nivelurile scăzute de educație nu au consecințe grave numai pentru tinerii în cauză, dar implică folosirea ineficientă a cheltuielilor de învățământ, în plus, având în vedere schimbările demografice actuale, și anume îmbătrânirea populației, țările europene nu își pot permite risipa de talente. În limbajul de specialitate se realizează o diferență între termenii de „părăsirea timpurie a școlii” respectiv „abandonul școlar”. Termenul „părăsirea timpurie a școlii” include renunțarea la toate formele de educație și formare profesională înainte de finalizarea învățământului secundar superior sau

echivalentul în educația și formarea profesională până când „abandonul școlar” este utilizat cu un sens mai restrâns: ea se referă la întreruperea unui curs în desfășurare în învățământul general sau profesional și de formare.

Cauzele abandonului școlar

Dintre factori principali favorizatori ai abandonului la nivelul elevului amintim: dificultățile materiale ale familiei, mai ales în cazul familiilor numeroase, dezorganizate, lipsite de resurse, care au probleme în a asigura îmbrăcămintea adecvată tuturor copiilor și resimt uneori nevoia de forță de muncă (fie pe câmp, fie în gospodărie). Dezorganizarea familiei atrage după sine dificultăți materiale. Divorțul, alcoolismul, violența în familie sunt semne ce preced adesea decizia de abandon.

Pe baza datelor statistice, câștigurile lunare ale gospodăriilor în anul 2008 au fost de 1.365,36 lei, dintre care aproximativ 40% sunt alocate pentru produse agroalimentare și băuturi nealcoolice; 15-16% pentru locuință; 6,2-6,7% pentru îmbrăcămintă și încălțăminte; 6-6,5% pentru băuturi alcoolice și tutun și numai 0,8% la educație (această înseamnă o cheltuială lunară de aproximativ 11 lei pentru o gospodărie).

Un alt factor important care determină părăsirea timpurie a școlii este intrarea pe piața muncii. Fie că este vorba de lucrul ca zilier sau de activități regulate desfășurate ca barman, implicarea elevilor pe durata semestrelor.

Un alt factor de ordin social care influențează părăsirea timpurie a unității de învățământ este modelul educațional oferit de părinți și frați. Cel mai adesea, elevii care ajung să renunțe la educație provin din familii în care părinții nu au mai mult de opt clase. Există însă și excepții. Modelul educațional oferit de frați este mult mai influent. Familiile în care există frați mai mari ce au renunțat timpuriu la educație tind să reproducă modelul și în ce privește frații mai mici. În ultima perioadă, gradul de cuprindere în învățământ a crescut de la 66,3% în anul școlar 1998-1999 la 79,6% în 2008-2009; astfel putem observa că tinerii au și alte modele în viață decât familia.

Efectele abandonului școlar

Dintre șomerii înregistrați în data de 31 decembrie 2008, între 50-55% erau absolvenți al învățământului primar, gimnazial și profesional; 30-40% al învățământului liceal și postliceal, respectiv 10-2% în cazul absolvenților de învățământ superior. Menționăm că la sfârșitul anului 2007 valorile erau ușor modificate față de 2008, și anume: s-a înregistrat un mai mare procent în cazul șomerilor care au studii primare, gimnaziale sau au terminat școală profesională, ajungând la valoarea de 88% în cazul celor cu vârsta peste 55 de ani în comparație cu 52,3% în anul 2008. În cazul celor cu studii superioare, valoarea a scăzut, excepție fiind cazul celor cu vârsta cuprinsă între 25-29 de ani.

- ❖ De câțiva ani, statul oferă o serie de programe sociale pentru menținerea elevilor în unitățile de învățământ. Câteva dintre acestea sunt: programul „Euro 200” pentru finanțarea de achiziție de calculatoare personale, diferitele tipuri de burse, rechizite școlare, decontarea cheltuielilor de transport pentru elevii din mediu rural etc. În județul Covasna, de exemplu, pe parcursul anului 2010, 261 de elevi și studenți proveniți din familii cu venituri reduse (venituri brute lunare de maximum 150 lei pe membru de familie) conform prevederilor Legii nr. 269 din 2004, au beneficiat de ajutorul de 200 de euro. În cadrul programului național de protecție socială „Bani de liceu” au beneficiat, tot în județul Covasna, 1.045 de elevi (total sume plătite 1.575.026 lei) proveniți din familiile cu venituri reduse (venit brut lunar pe membru de familie realizat în ultimele trei luni anterioare depunerii cererii este de maximum 150 lei) conform HG nr. 1488 din 2004 privind aprobarea criteriilor și a cuantumului sprijinului financiar ce se acordă elevilor în cadrul programului. Tot în acest județ, 1.343 de elevi au beneficiat de diferite burse (de merit, sociale, de studiu) în valoare totală de 449.707 lei.

Acestea sunt numai câteva exemple care pot influența scăderea ratei abandonului școlar, mai ales în cazul elevilor care provin din familii cu venituri mici sau foarte mici. Pe lângă acestea este importantă și infrastructura școlară, cadrele didactice și atitudinea familiei și a societății față de „carte” din care provine copilul.

(sursa - „Abandonul școlar – cauze și efecte”, Erika GYÖNÖS, Universitatea „Transilvania” din Brașov)

Instrumentul folosit: În *Raport asupra stării sistemului național de învățământ – 2005* (Ministerul Educației și Cercetării) se face referire la un chestionar pentru evaluarea riscului de abandon școlar cu 36 de itemi, tradus din engleză (Proiectul Incluziune școlară - Ref. nr. 134309-LLP-1-2007-1 IT-Comenius-CMP, finanțat în cadrul Programului de învățare pe toată durata veștii, subprogramul Comenius). Scopul proiectului *Stay@School* era menit să ajute profesorii spre dezvoltarea competențelor necesare în lupta cu abandonul școlar, pentru identificarea elevilor cu risc de abandon școlar timpuriu și dobândirea unei serii de deprinderi utile în vederea atenuării ori eliminării fenomenului.

În studiul de față s-au preluat de la acest instrument itemii 1-6, itemii 11-14, itemul 22 și itemul 25, construindu-se un chestionar cu 27 itemi.

Grupul țintă : Populația școlară vulnerabilă s-a considerat a fi formată din elevii de la filiera tehnologică și profesională, Colegiul Tehnic „Al. I. Cuza”, Suceava.

Prin urmare, chestionarul a fost aplicat la elevii din aceste clase, precum urmează:

➤ **FILIERA TEHNOLOGICĂ**

- cl. a IX-a D – tehnician mecanic pentru întreținere și reparații (26 elevi)
- cl. a IX-a E – tehnician în instalații electrice (19 elevi)
- cl. a IX-a F – tehnician în activități economice (21 elevi)
- cl. a X-a E – tehnician transporturi (19 elevi)
- cl. a X-a F – tehnician mecanic pentru întreținere și reparații (18 elevi)
- cl. a X-a G – tehnician electrician electronist (27 elevi)
- cl. a X-a H – tehnician în activități economice (19 elevi)

➤ **FILIERA PROFESIONALĂ**

- cl. I A – frizer – coafor – manichiurist – pedichiurist (27 elevi)
- cl. I B – mecanic auto (28 elevi)
- cl. I C – mecanic auto (28 elevi)
- cl. I D – electrician exploatare joasă tensiune (23 elevi)
- cl. a X-a I.P. (19 elevi)

TOTAL: 273 elevi

REZULTATELE PRELUCRĂRII STATISTICE

❖ FACTORI ECONOMICI ȘI SOCIALI

Naționalitatea

- toți elevii chestionați au declarat naționalitate română

Reședința

- 56 % dintre cei chestionați au răspuns că locuiesc la oraș

- 44 % locuiesc în mediul rural
- De asemenea:
- 88% locuiesc cu familia
- 8% au declarat că locuiesc la rude
- 4% susțin că locuiesc singuri

Studiile părinților:

- 55% dintre elevii chestionați susțin că părinții au absolvit liceul
- 45% au răspuns că părinții nu au liceu
- niciun elev nu a spus că părinții ar avea studii superioare

Ocupație:

- în general, tata lucrează (82%): muncitor, fermier, agricultor, șofer, electrician, tinichigiu, constructor, mecanic, paznic, plecat la muncă în străinătate; 18% sunt fie casnici, șomeri, pensionari sau un lucrează
- în general, mama este casnică sau pensionată (62%), dar 38% sunt încadrate în piața muncii ca: muncitoare, vânzătoare, frizeriță, femeie de serviciu, chelner, bonă sau plecată la muncă în străinătate

Venit:

- nimeni nu a declarat că are mulți bani și poate cumpăra tot ce dorește;
- un procentaj considerabil susține că au suficienți bani pentru a trăi decent (65%), 20% dintre elevii chestionați consideră că de abia le ajung banii ca să trăiască de pe o zi pe alta, iar 15% recunosc că au foarte puțini bani

Atmosfera din familie:

- 64% dintre cei chestionați susțin că atmosfera este plăcută/relații armonioase;
- 22% dintre elevii întrebați au părinți divorțați;
- 14% au unul sau ambii părinți plecați în străintate.

➤ *Implicarea familiei în activitățile școlare*

La itemul 9 „Cine din familia ta se interesează de situația școlară?” elevii chestionați au răspuns adecvat:

- 63% susțin că mama este persoana interesată de activitățile de la școală;
- 29% spun că ambii părinți răspund afirmativ la invitațiile de participare la activități școlare;
- 8% susțin că alte persoane din familia extinsă vin la școală.

La itemul 10 „Cât de des s-a întâmplat ca părinții tăi/alte persoane care au grijă de tine să participe la activități școlare?” (ședințe de analiză a situației școlare, activități extrașcolare ș.a.) sunt următoarele rezultate:

- 53% susțin că părinții au fost la școală în ultima lună;
- 27% spun că în ultimele 2-3 luni;
- 12% declară că în ultimele 6 luni;
- 8% susțin că părinții nu au fost niciodată la școală.

❖ **FACTORI PERSONALI**➤ **Relația percepută a elevului cu școala (cadre didactice, colegi, responsabilități școlare)**

La itemul 11 „Cât de mulțumit/ă ești în general de . . . s-a răspuns după cum urmează:

a) rezultatele tale școlare?	FOARTE MULȚUMIT	75%
	MULȚUMIT	12%
	CAM NEMULȚUMIT	13%
	FOARTE NEMULȚUMIT	
b) de colegii tăi ?	FOARTE MULȚUMIT	12%
	MULȚUMIT	57%
	CAM NEMULȚUMIT	22%
	FOARTE NEMULȚUMIT	9%
c) de profesorii tăi?	FOARTE MULȚUMIT	38%
	MULȚUMIT	55%
	CAM NEMULȚUMIT	7%
	FOARTE NEMULȚUMIT	
d) de școală în general? ”	FOARTE MULȚUMIT	33%
	MULȚUMIT	48%
	CAM NEMULȚUMIT	12%
	FOARTE NEMULȚUMIT	7%

La itemul 12 „Ești de părere că . . . răspunsurile sunt următoarele:

- a) Profesorii au o relație bună cu elevii: NU ___ AȘA ȘI ASA 17% ___ DA ___ 83% ___
 b) Mă simt la școală ca într-o echipă: NU ___ 13% ___ AȘA ȘI ASA 62% ___ DA ___ 25% ___
 c) Profesorii ne respectă opiniile: NU 10% ___ AȘA ȘI ASA 75% ___ DA ___ 15% ___
 d) Profesorii sunt interesați să avem rezultate bune la școală: NU ___ AȘA ȘI ASA 8% ___ DA 92% ___
 e) Sunt tratat corect în școală”: NU ___ AȘA ȘI ASA 3% ___ DA 97% ___

La itemul 13 „În ultimul an cât de des s-a întâmplat ca . . . s-au centralizat următoarele rezultate:

- a) un coleg să vorbească urât de tine sau să râdă de tine :
 DES ___ NU PEA DES 18% ___ DELOC 82% ___
 b) un coleg să nu vrea să fie prieten cu mine :
 NU 54% ___ NU PEA DES 40% ___ DA 6% ___
 c) să mă simt respins la școală :
 NU 73% ___ NU PEA DES 15% ___ DA 12% ___
 d) să simt că nu îmi mai place deloc la școală”:
 NU 54% ___ NU PEA DES 46% ___ DA ___

➤ **Ideea de perspectivă**

Majoritatea elevilor cred că absolvirea unei școli îi va ajuta în viață (87%). Diferă, în schimb, viziunea acestora despre ce înseamnă a fi ajutați, așteptările lor, care sunt diverse: unii pun accent pe rolul individului în societate și sunt ferm convinși că școala îi ajută să devină o persoană mai stimată și mai respectată (43%); alții pun accent pe valoare personală și cred că vor deveni oameni mai buni (25%); o altă categorie de elevi sunt centrați pe aspectul gnostic, punând accent pe cunoaștere (18%); pe când alții cred că asta este calea de a obține mulți bani (14%).

➤ **Dorința de împlinire personală vs. dorința de neimplicare**

Majoritatea elevilor se văd terminând liceul (89%) și nu au existat elevi care să răspundă că familia nu le oferă încurajare pentru absolvirea cursurilor învățământului obligatoriu.

Deși sunt încurajați să absolve cursurile obligatorii, itemii 23 și 24 vin oarecum în contradictoriu, în sensul că, unii ar putea abandona școala pentru că ar trebui să muncească (37%), lipsa banilor de navetă, haine sau rechizite (24%), din cauza unor probleme familiale, inclusiv căsătoria și apariția unui copil pentru fete (21%), probleme de sănătate (11%), anturajul (7%).

❖ **FACTORI RELAȚIONALI**

➤ **Neimplicarea în relația cu școala**

La itemul 19 „Cât de des ai chiulit în acest an școlar?” elevii au răspuns astfel:

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| ○ s-a întâmplat o dată, de două ori; | 19% |
| ○ până la 10 absențe; | 24% |
| ○ între 10 și 50 de absențe; | 22% |
| ○ peste 50 de absențe; | 14% |
| ○ nu am chiulit niciodată” | 21% |

La itemul 20 „Care este motivul/motivele pentru care ai chiulit?” elevii au argumentat astfel:

- | | |
|---|-----|
| ○ din obișnuință; | |
| ○ din plictiseală; | 9% |
| ○ nu mă interesează materia respectivă; | 12% |
| ○ sunt materii la care majoritatea colegilor chiulesc; | 28% |
| ○ din teama că voi lua o notă mică | 36% |
| ○ alte motive, care?” oboseală, probleme personale sau de sănătate, muncă | 35% |

➤ **Delincvența și comportamente antisociale**

La itemul 14 „Ai avut probleme la școală în ultimul an?” elevii au dat următoarele răspunsuri:

- | | |
|--|-----|
| a) bătaii cu colegii sau alți elevi : DA__NU__ | 5% |
| b) am fost prins că fumam sau am băut la școală: DA__NU__ | 5% |
| c) am fost atenționat de diriginte sau de director pentru comportament: DA__NU__ | 26% |
| d) am avut nota scăzută la purtare : DA__NU__ | 28% |
| e) alte cauze” absențe, minciună, furt | 36% |

La itemul 17, elevii care au răspuns că au avut vreodată nota scăzută la purtare reprezintă 38%.

Cauzele sunt multiple (itemul 18):

- | | |
|-------------------------------------|-----|
| ○ absențe; | 74% |
| ○ indisciplină față de alți colegi; | 12% |
| ○ indisciplină față profesori; | 8% |
| ○ distrugere de bunuri; | 6% |
| ○ altă situație, care? | |

La itemul 27 „Ai avut probleme cu legea? DA_18%_NU__ Dacă DA, ce fel?” se susțin următoarele răspunsuri:

- | | |
|--------------------------|-------------|
| a) dosar penal | DA__5%_NU__ |
| b) ai fost amendat | DA_20%_NU__ |
| c) ai primit atenționări | DA_75%_NU__ |

➤ **Influența grupului de prieteni**

Majoritatea elevilor susțin că au prieteni care au absolvit cursurile liceului (72%) și care acum muncesc în țară (46%), în străinătate (22%), nu și-au găsit job (21%) sau sunt șomeri (11%). Conform statisticilor, influența este pozitivă, de încurajare.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Ținând cont de situația specifică a elevului, cauzele problemei care determină unul sau mai mulți indicatori de risc activi, punctele slabe și punctele forte atât ale sale, cât și ale instituției de învățământ, se pot propune următoarele direcții de acțiune:

- solicitare de sprijin din partea cadrelor didactice (profesori de la disciplinele cu nr. mare de absențe, rezultate slabe etc);
- antrenarea colegilor de clasă: unul sau mai mulți colegi ai copilului se oferă să-l ajute la disciplinele respective;
- antrenarea comunității de părinți – pentru a ajuta familia în dificultate;
- efectuarea unei anchete sociale dacă situația socio-economică a familiei este precară și/sau sunt suspiciuni de neglijare sau abuz asupra copilului (primărie);
- intervenția unui psiholog pentru evaluarea complexă a copilului cu dizabilități și crearea de programe școlare adaptate nevoilor sale de învățare;
- consilierea și orientarea profesională a părinților (consilierul școlar);
- implicarea unor organisme private (ONG-uri, sponsori, etc) din comunitate (exemple de activități):
 - ◇ implicarea în activități curriculare sau extracurriculare (vocaționale sau de voluntariat);
 - ◇ susținere în re/amenajarea locuinței;
 - ◇ donații cărți/haine, etc.
 - ◇ identificarea unor mijloace de transport alternative

BIBLIOGRAFIE:

- reportajul TV cu tema „România, cea mai mare rată a abandonului școlar din UE. Unul din cinci adolescenți renunță la studii”, difuzat în octombrie 2014;
- „Abandonul școlar – cauze și efecte”, Erika GYÖNÖS, Universitatea „Transilvania” din Brașov);
- *Raport asupra stării sistemului național de învățământ – 2005* (Ministerul Educației și Cercetării)

ȘCOALĂ ȘI COMUNITATE – ÎNVĂȚAREA ÎNTR-UN MEDIU INCLUZIV

*Prof. ing. Andreea Ramona CHIPER
Colegiul Economic "Dimitrie Cantemir",
Suceava, jud. Suceava*

Parcurgând o schimbare politică, socială, economică profundă și complexă, societatea românească, prin toate componentele sale, își caută identitatea și sensul devenirii. Pe fondul acestei schimbări, educația, școala sunt chemate să îndeplinească misiunea de refacere a identității sociale.

În acest context vom avea o serie de priorități ce ne vor transforma încet într-o societate globală, bazată pe incluziune socială, pe integrarea tinerilor ce provin din medii sociale dezavantajate, sărace sau diferite ca și cultură.

Educația trebuie să se axeze pe fixarea unor direcții de acțiune, a unor strategii globale care să integreze soluții educaționale viabile în orizontul lung de timp.

Școala și comunitatea pot să faciliteze, prin conlucrarea lor, realizarea unui echilibru între schimbare și continuitate, între individ și comunitate.

Pentru a se defini ca promotor al parteneriatului școală – comunitate, educația actuală trebuie să se axeze în special pe formarea resurselor umane în spiritul colaborării, în practicarea unui management participativ prin implicarea părinților și a comunității locale în viața și preocupările elevilor.

Interdisciplinaritatea poate fi privită ca o verigă de baza în acest parteneriat școală-familie, mai ales în mediile dezavantajate. De asemenea, în cadrul resurselor de care dispune școala, profesorii, ca resurse individuale sau de grup, au o reală contribuție în realizarea obiectivelor ce țin de crearea și menținerea unui climat pozitiv în clasă, înlăturarea eventualelor dificultăți care pot să intervină în comunicare sau menținerea unei anumite direcții a educației incluzive.

Societatea noastră trebuie să se orienteze spre o societate deschisă care asigură respectarea libertății, egalitatea de șanse, stimularea dialogului, a comunicării și a incluziunii. Școala va încuraja astfel dezvoltarea personală în contextul toleranței, acceptării reciproce. Mediul incluziv înseamnă acel mediu în care sunt bineveniți, protejați și educați toți copiii, indiferent de gen, caracteristici fizice, intelectuale, economice, lingvistice sau alte caracteristici

G. Popescu și O. Pleșa consideră că sintagma „persoană aflată în dificultate” este mult mai potrivită decât alte sintagme, cum ar fi: persoană inadaptată, persoană handicapată, persoană cu invaliditate, persoană cu deficiențe, persoană infirmă, persoană cu incapacități, persoană cu maladii cronice, persoană anormală, persoană deviantă, persoană exclusă etc. Autorii susțin avantajul folosirii acestei sintagme în virtutea faptului că ea le acoperă pe toate celelalte mai sus menționate și, în plus, se referă și la săraci, șomeri, bătrâni, persoane cu probleme și dificultăți economice, familiale (drame) sau de inserție socio-profesională. Mai mult, ea este o sintagmă lipsită de conotații depreciative.

Pentru a înțelege mai bine incluziunea, personalul școlilor are nevoie de un vocabular comun. Cu toate că termenii de incluziune și integrare sunt adesea utilizați cu același sens, de fapt aceștia se referă la practici distincte.

Incluziunea - termenul preferat - implică sprijinul elevilor cu cerințe educaționale speciale prin obiective individuale de învățare, acomodări și modificări astfel încât aceștia să poată accesa

curriculumul de învățământ general (în clasa de învățământ de masă) și să poată fi creditați cu expectanțe de învățare reale.

Literatura de specialitate arată că elevii cu și fără dizabilități beneficiază deopotrivă, atât din punct de vedere social, cât și din punct de vedere academic, de incluziune. În plus, incluziunea are beneficii pentru profesori, părinți și comunitate.

„Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitive, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți; mai mult, ele furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și în ultimă instanță rentabilitatea întregului sistem educațional” (Declarația de la Salamanca, art.3).

Astfel, educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități.

Se poate spune că educația, școala în general, încearcă să-și regăsească poziția de instituție de referință în cadrul comunității actuale. Acțiunea comună în domeniul educației, cuprinzând profesori, părinți, elevi, autorități, organizații neguvernamentale se impune în contextul în care se simte nevoia de coerență în viața elevilor, reforma societății impunând un proces de descentralizare și de cooptare ai partenerilor sociali din toate mediile.

Se poate spune că este nevoie ca școala să fie inițiatora unor programe educaționale comunitare care să urmărească creșterea calității vieții în comunitatea respectivă și să promoveze valori precum responsabilitatea, cooperarea, participarea, transparența și integrarea.

BIBLIOGRAFIA:

1. <http://www.tribunainvatamantului.ro/parteneriatul-educational-scoala-comunitate/>
2. <https://scoala9.ro/clasa-si-comunitate/184/>
3. <https://edict.ro/parteneriatul-scoala-familie-comunitate/>
4. <https://www.scribd.com/doc/140584060/Rolul-Scolii-in-Comunitate>

ORGANIZAREA INTERDISCIPLINARĂ A CONȚINUTULUI INSTRUCTIV - EDUCATIV SPECIFIC DISCIPLINEI COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ

*Prof. învă. primar Alina Ionela CHIRAȘ
Școala Gimnazială "Iraclie Porumbescu",
Frătăuții Noi, jud. Suceava*

Disciplina Comunicare în limba română face parte din aria curriculară Limbă și comunicare și se predă la clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a. De ce comunicare în limba română? S-a ales această denumire deoarece se dorește dezvoltarea mai eficientă a limbajului prin dramatizări, jocuri de rol, etc.

La clasa pregătitoare dezvoltarea comunicării se realizează prin acumularea unui număr cât mai mare de cuvinte, care să facă parte din vocabularul activ al elevului, precum și formarea deprinderii de exprimare. La această vârstă (aproximativ 6 ani) limbajul se dezvoltă foarte mult, iar spre sfârșitul ciclului primar elevul va fi capabil să reproducă aproximativ 5000 de cuvinte. Desigur că, această acumulare de cuvinte nu este posibilă fără ajutorul familiei, al cadrelor didactice, al prietenilor sau de potențialul moștenit genetic. Este știut faptul că preocuparea familiei pentru ca elevul să meargă la școală cât mai bine pregătit influențează comportamentul acestuia pe tot parcursul școlarității.

Clasa pregătitoare are un rol important în formarea și dezvoltarea limbajului, deoarece asigură condițiile necesare pentru a fiecare copil să abordeze învățarea cu șanse sporite. De fapt, această misiune sprijină rațiunea înființării clasei, deoarece la nivelul limbajului depinde dezvoltarea ulterioară a copilului.

Copilul pronunță mai întâi cuvinte separate care sunt substantive apoi le pronunță pe acestea însoțite de verbe și formează propoziții simple, mai apoi adăugând acestora și adjective cu care poate pronunța propoziții dezvoltate pe care să le aranjeze într-o ordine logică. Copiii înțeleg altfel cuvintele față de adulți pentru că gândirea copilului se bazează pe memorie, deci a gândi înseamnă a-și aminti pe când adultul gândește ceea ce își amintește. În acest sens Piaget precizează că: *limbajul, ca sursă fundamentală de socializare a gândirii, este factorul principal cu ajutorul căruia se introduc în gândire legile logice, însușire care permite copilului să comunice cu alții.*

Am precizat mai sus că mediul și părinții au un rol important în dezvoltarea limbajului copilului de clasă pregătitoare de aceea el, dacă are un mediu propice își dezvoltă imaginația, iar cu ajutorul acesteia se dezvoltă comunicarea. Un copil care știe cuvinte puține are probleme în a-și folosi imaginația. De aceea și pronunția celor din jur trebuie să fie corectă pentru că, altfel copilul își dezvoltă o pronunție greșită.

La 6 ani copilul este atras de povești cu acțiuni liniare, basme cu sfârșit bun nu foarte lungi ca dimensiune, atractive, cu un număr cât mai mic de personaje, ilustrate cât mai viu colorat posibil. Prin citirea de către cadrul didactic a acestor povești cât mai atractiv elevul poate reda un fragment sau în întregime povestea, își poate spune părerea despre un anumit personaj și comportamentul acestuia. De asemenea, la această vârstă copilul este atras și de poezii începe să-i placă textul liric și să aibă sentimente în legătură cu acesta.

Copilul la această vârstă se joacă foarte mult cu alți copii sau cu jucăriile moment în care folosește des diminutivele crezând că astfel îi mangâie pe aceștia. Din această cauză cadrul didactic

trebuie să se adreseze la fel cu elevul de clasă pregătitoare nu să folosească numele de familie pentru că elevul se va simți marginalizat.

De asemenea, la această vârstă copilul are tendința de a greși unele cuvinte din exprimarea curentă (ex. suflet-sufletos), iar această corecție care trebuie făcută nu se face brusc sau cu pedepse ci gradual și folosind o exprimare literară. Copilul are tendința de a vorbi singur atunci când se joacă sau face o activitate independent, scris, pictură, etc. Acest monolog, cuprinde, în general, explicațiile date de profesor cu privire la realizarea sarcinii. Este bine că elevul reproduce auditiv sarcinile și acesta nu trebuie întrerupt dintr-o dată ci doar atenționați să nu- i deranjeze pe ceilalți colegi. Numai dacă este bine îndrumat, copilul reușește să dea sens afirmativ, interogativ sau negativ exprimării, prin intonație, să se folosească de mimică și gestică pentru a transmite un mesaj.

Această îndrumare spre o exprimare corectă trebuie făcută atât de cadrul didactic cât și de către părinți pentru ca elevul să aibă această continuitate la școală și acasă. De asemenea textul liric care este puțin mai greu de înțeles de către copil la această vârstă poate fi mai ușor de înțeles dacă elevul are o îndrumare corectă, poate trăi emoții și sentimente produse de acest text și poate, apoi realiza interpretare potrivită lui.

În urmărirea exprimării copilului se acordă o atenție deosebită acordului adjectivului cu substantivul determinat, folosirii accentului la fiecare cuvânt pronunțat, precum și acordului dintre subiect și predicat în număr și persoană. Cadrul didactic trebuie să fie atent la aceste acorduri deoarece acestea pot crea probleme serioase în transmiterea mesajelor. De asemenea el trebuie să fie atent și la folosirea adverbilor: azi, mâine, etc.

La 6 ani elevului îi vine mult mai ușor să folosească persoana I deoarece se află în centrul atenției când vorbește despre el, vrea să comunice mai mult cu adulții sau cu prietenii săi. Lumea lui se lărgeste, vorbește cu mai multă siguranță, învață ușor cuvinte de la alții, de aceea la școală trebuie să avem grijă ce comunică copiii între ei pentru a preveni însușirea unor cuvinte care nu aparțin vocabularului uzual.

Programa școlară pentru clasa pregătitoare este concepută astfel încât, la finalul clasei pregătitoare elevii să atingă un nivel de performanță elementar în formarea competențelor cheie. Curriculum-ul pentru clasa pregătitoare menționează următoarele competențe generale și specifice: receptarea și reproducerea de mesaje verbale și non-verbale scurte și simple în contexte cunoscute; folosirea unor componente elementare ale convențiilor terminologice specifice diferitelor discipline școlare; interacțiunea verbală în contexte de comunicare familiare în limba maternă.

Activitățile de învățare propuse pentru competența de receptare de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute sunt: selectarea unei imagini dintr-un set pentru a indica despre ce este vorba în mesaj, realizarea unui desen pentru a vedea despre ce este vorba în mesaj, aprecierea unor enunțuri cu adevărat sau fals, activități de executare a unor comenzi simple: privește, ascultă, fii atent, repovestirea unor fragmente dintr-un text audiat, numirea personajelor din textul audiat, oferirea de răspunsuri la întrebări *Cine?, Ce?, Unde?, Cum?*.

răspunsuri de genul da, nu la propoziții scurte atunci când dăm exemplu elevilor numele corect al personajului, locul greșit unde se petrece întâmplarea, recunoașterea unor propoziții care nu se potrivesc ca sens cu mesajul audiat anterior, participarea la jocuri cu reguli în grup, indicarea sunetelor, silabelor cuvintelor din propoziții date, jocuri de genul: *Ridică cartonașul cand auzi sunetul a*, numărarea cuvintelor dintr-un enunț, desenarea unor ființe cu relevanță pentru copii în a căror denumire există sunetul cerut, interpretarea unor cantece care conțin onomatopee, participarea la jocuri de tip *Știrea zilei*, *Ghemul magic* rezolvarea unor probleme privind jocurile pe computer, a unor instrucțiuni privind aceste jocuri.

Competența de exprimare de mesaje orale în diverse situații de comunicare propune ca activități de învățare jocuri de mișcare care exersează pronunția corectă, exerciții joc de dicție, numărători ritmate, ghicitori, rostirea cuvintelor cu prelungirea unor sunete, schimbarea exprimării unui mesaj din vorbire direct în întrebare, bucurie, etc, jocuri de rol, dramatizări, găsirea formulelor specifice atunci când adresăm o invitație, urare, scuze, etc. De asemenea această competență se referă

și la formularea unor mesaje despre sine (nume, vârstă, colegi, animal preferat, etc), răspunsul la întrebările colegilor, discuții despre cum se comportă unele personaje, formularea unor propoziții în care se compară unele obiecte cunoscute, descrieri scurte a unor evenimente sau obiecte, exprimarea unor sentimente de îngrijorare sau apreciere asupra unor evenimente, persoane cunoscute, formularea unor descrieri de activități, persoane, jocuri preferate.

Participarea la dialoguri scurte presupune jocuri ca : *Spune și dă mai departe, Repetă și continuă, Statuile vorbitoare, La telefon, La cumpărături, În parc, Aniversări, Să ne imaginăm, Ce s-ar întâmpla dacă...*, povestirea unor evenimente din trecut sau prezent ; exprimarea propriei idei în context cunoscute presupune: combinarea unor propoziții simple prin folosirea unor cuvinte de legătură, folosirea cuvintelor pentru a descrie o persoană, jocuri de tip *Cutița fermecată* de unde se scoate un obiect dacă ai răspuns corect la întrebările prealabile, discuții pe baza unui text audiat sau citit, etc.

În ceea ce privește competențele de exprimare scrisă programa prevede la clasa pregătitoare identificarea literelor mari și mici de tipar, asocierea literei cu sunetul, citirea globală a unor cuvinte cunoscute, citirea numelui propriu, jocuri *Loto, Domino, Bingo* , citirea unor imagini din cărți, povestirea creațiilor proprii, citirea orarului clasei, potrivirea unei imagini cu fragmentul citit, continuarea unei povești cu sprijin din partea cadrului didactic, identificarea unor simboluri pentru hotel, farmacie, semafor, etc, citirea calendarului naturii, decodarea unor mesaje scrise, răsfoirea unor cărți din colțul amenajat pentru bibliotecă, jocuri de rol de tipul *La librărie, Toneta cu reviste*.

Redactarea de mesaje la clasa pregătitoare presupune exersarea mușchilor mâinii prin hașurare, colorare, modelarea unor litere din plastilină sau coaserea acestora pe etamină, jocuri-labirint de la personaj la căsuța acestuia, colorarea literelor de tipar sau decorarea acestora cu semințe sau hartie creponată, scrierea elementelor grafice, scrierea unor bilețele scurte.

Conținuturile învățării la clasa pregătitoare sunt grupate pe următoarele domenii: comunicare orală, citire/lectură, scriere/redactare, elemente de construcție a comunicării. Dintre conținuturile propuse de programă amintim: „acte de vorbire: a saluta persoane cunoscute, a se prezenta, a identifica un obiect, o persoană, un obiect, a formula o rugămintă, utilizarea cuvintelor noi în enunțuri adecvate; dialogul: formularea de întrebări și răspunsuri despre jocuri și jucării, membrii familiei, prieteni, animale, reguli de igienă alimentară și personal, povestirea după imagini; cartea: coperte, foaie, pagină, text, ilustrații; literele mari și mici de tipar: simboluri uzuale din universal apropiat: metrou, intrare, ieșire, spital, trecere de pietoni, citirea cuvintelor pe etichete asociate unor imagini sau obiecte; propoziția: formularea de propoziții cu suport intuitive, ordonarea propozițiilor pe baza unui suport intuitive; elemente grafice care intră în componența literelor de mană: linii, puncte, bastonașe, zale, bucle, semiovale, ovale, nodulețe, desenarea literelor de tipar; scrierea funcțională folosind desene, simboluri: felicitarea, biletul; vocabularul: cuvinte cu înțeles asemănător, opus; fonetică: sunete specifice limbii române, cuvinte alcătuite din una, două silabe sau trei care nu conțin diftongi, triftongi sau consoane redacte în scris prin grupurile de literele *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*.

Strategiile didactice urmărite presupun în primul rând trezirea interesului copilului pentru această disciplină și dezvoltarea încrederii în sine de aceea principala metodă folosită va fi jocul didactic care asigură participarea activă a elevilor la ore, modalitatea optimă de a-și exprima sentimentele, emoțiile. Clasa pregătitoare nu înlocuiește clasa I în privința citit-scrisului, iar programa este centrată pe competențele de comunicare a propriilor idei, opinii, gânduri și sentimente într-un mod accesibil. Se urmărește apropierea copiilor de lumea cărților, de mijloacele de informare și de ceilalți copii.

Metodele recomandate pentru învățarea citit-scrisului la clasa pregătitoare sunt: metoda globală, metoda fonetică, analitico-sintetică, metoda Montessori, metoda naturală (Freinet).

În anul 1787, Nicolas Adam scria: ”Dacă doriți să-i faceți cunoscut un obiect unui copil, de exemplu haina, nu-i veți arăta separat buzunarele, manecile, nasturii, fața sau spatele. Nu. Îi veți arăta

haina în întregime spunându-i: Aceasta este o haină. Atunci de ce să nu facem la fel pentru a-i învăța pe copii să citească?”.

Metoda globală constă în memorarea vocabularului la vederea lui. Cadrul didactic scrie cuvinte pe cartonașe, cuvinte care denumesc obiecte cunoscute pe care elevii le memorează. Când copiii au memorat un număr mai mare de cuvinte, le introduc în enunțuri, iar mai târziu în procesul de citire a cărților.

Metoda lingvistică integrală presupune ca elevii să învețe să scrie și să citească prin intermediul poeziilor, cântecelor, ghicitorilor, etc.

Metoda fonetică, analitico-sintetică este considerată metoda tradițională deoarece este în concordanță cu pronunția. Analiza presupune o propoziție careia i se delimitează cuvintele apoi se despart în silabe, apoi fiecare silabă în sunete. Sinteza presupune drumul invers de la sunet la silabă, de la silabă la cuvânt și de la cuvânt la propoziție ceea ce demonstrează că metoda este analitico-sintetică.

Se observă că metoda fonetică, analitico-sintetică și metoda globală nu se exclud nici din punct de vedere teoretic, nici în practică. De altfel, adepții primei metode recomandă în mod obișnuit citirea dintr-o dată a cuvintelor comune, urmărind astfel să stimuleze interesul, încrederea și motivația cititorilor începători, iar adepții celei de-a doua metode introduc diverse niveluri de analiză fonetică, după ce elevii au dobândit o anumită cursivitate în citire.

Metoda Montessori presupune folosirea mai multor canale de recepționare a informațiilor: auz, vâz, pipăit, etc. Această metodă se poate folosi prin desen și presupune conturarea unor șabloane de litere sau conturarea unei figure trasate, fără a depăși conturul. De asemenea se mai poate folosi prin pipăirea literelor: se dau cartonașe netede pe care se lipesc litere, iar elevul trebuie să le recunoască prin pipăire. Culoarea fondului trebuie să fie diferită de cea a literei. O altă modalitate de aplicare a acestei metode este recunoașterea literei când se indică sunetul.

Abordarea conținutului trebuie să aibă în vedere trei aspecte: învățarea în context, folosirea jocului didactic și folosirea nonverbalului în intuirea conceptelor. Folosirea nonverbalului se realizează atunci când învățătorul mimează diferite acțiuni. În același context, învățarea va fi facilitată dacă elevii sunt stimulați să combine verbalul, cu limbajul corporal, vizual sau muzical.

Abordarea ludică este de asemenea o cerință a abordării conținutului la clasa pregătitoare de aceea din spațiul clasei nu ar trebui să lipsească jucăriile iar activitatea predominant la fiecare lecție trebuie să fie jocul didactic. Învățarea în context de comunicare pe înțelesul elevilor este, de asemenea o cerință a atingerii competențelor la clasa pregătitoare. În absența contextului elevii ajung să recite doar cuvinte și fraze memorate fără să poată să le transfere în alte situații.

Toate aceste metode vin în ajutorul elevilor însă nu trebuie aplicată doar una singură ci trebuie îmbinate în funcție de conținutul de predat, de particularitățile individuale ale elevilor, de bagajul informațional cu care s-au înscris, etc.

Evaluarea la clasa pregătitoare va pune accentul pe competențele dobândite de copii și pe recunoașterea experiențelor de învățare. Fiecare unitate tematică trebuie dezvoltată luând în considerare atât competențele de comunicare în limba română cât și pe cele ale disciplinelor cu care interrelaționează în abordarea interdisciplinară, în formarea competențelor transversale, integrate. Principiile care stau la baza procesului de evaluare la clasa pregătitoare sunt următoarele: egalitate pentru toți elevii, respect pentru diversitate, calitate și profesionalism, parteneriat.

Este necesar să se acorde o atenție deosebită celor trei tipuri de evaluare: evaluare inițială, evaluare sumativă și evaluare formativă deoarece evaluarea este o componentă organică a procesului de învățământ. Metodele moderne de evaluare precum observarea sistematică a comportamentului elevului, autoevaluarea, realizarea de proiecte care pun în valoare achizițiile copilului se recomandă a se folosi la clasa pregătitoare. După cum se știe clasa pregătitoare nu are calificative atunci portofoliul elevilor cât și portofoliul cadrului didactic făcut pentru elev sunt instrumente folosite pentru evaluare ca la sfârșitul clasei pregătitoare să se poată trage o concluzie optimă pentru completarea raportului de evaluare cerut. Desigur că evaluarea nu se poate realiza altfel decât cu

ajutorul competențelor specifice impuse de programă, evitându-se comparațiile făcute între elevi. Evaluarea sumativă realizată după terminarea unei unități tematice ajută cadrul didactic în realizarea planificării pentru următoarea unitate tematică. Rezultatele elevilor vor fi înregistrate, comunicate și discutate cu părinții, iar progresul fiecărui copil va fi încurajat și valorizat.

La clasa I disciplina Comunicare în limba romană își continuă parcursul interdisciplinar, iar competențele specifice nu se schimbă însă activitățile de învățare cat și conținuturile se complică , cerințele în învățare se complică. Se continuă caracterul ludic al lecțiilor, se mărește timpul alocat unei ore de la 35 de minute la 45 de minute și se consolidează deprinderea de citit-scris.

Competența de identificare a semnificației unui mesaj oral, pe teme accesibile, rostit cu claritate aduce audierea unor povești simple, ilustrate, despre istoria scrisului sau jocuri de tipul *Basme și culoare, Scrisori desenate, Ce nu se potrivește* ; identificarea unor informații variate dintr-un mesaj rostit cu claritate propune ca activități de învățare asocierea unor imagini sau enunțuri cu informațiile desprinse din discuțiile cu colegii, găsirea asemănărilor și deosebirilor între personaje sau întâmplări din povești audiate, jocuri de tipul *Recunoaște povestea, Ce s-ar fi întâmplat dacă...*

În privința receptării mesajului oral programa de clasa I programa propune schimbarea ordinii cuvintelor în propoziție, activități de tip știrea zilei, discuții despre spectacole vizionate. Exprimarea mesajului oral propune enumerarea regulilor de joc, povestirea unor evenimente din viața personală, dialoguri scurte între elevi în pereche sau grupuri mici, respectarea regulilor de exprimare corectă, identificarea unor caracteristici ale personajelor, jocuri de tip: *Personajul preferat, Continuă povestea* , oferirea și primirea unor complimente, dramatizarea unor povești cunoscute, prezentarea unor povești cunoscute, alcătuirea de propoziții orale pornind de la idei , imagini sau desene create de copii.

Competența de receptare a mesajului scris presupune recunoașterea literelor de tipar și de mană, compunerea de propoziții din 3-5 cuvinte, ordonarea unor silabe pentru a obține cuvinte, citirea în ritm propriu a unor propoziții sau texte scurte, citirea în perechi, în lanț, identificarea titlului unui text scurt, stabilirea valorii de adevăr a unor enunțuri, memorarea unor ghicitori, poezii scurte, completarea unui jurnal de lectură a clasei.

Competența de redactare de mesaje în diverse situații de comunicare propune scrierea literelor de mană, scrierea de cuvinte și propoziții sau texte scurte cu litere de mană, realizarea unor postere pentru proiecte, alcătuirea de enunțuri și scrierea acestora, folosirea unor semne de punctuație în scrierea unor propoziții, scrierea unor propoziții cu ajutorul calculatorului, scrierea unor invitații, felicitări de Crăciun, redactarea unor povești scurte.

Conținutul învățării la clasa I se schimbă pentru că se introduc literele de mană, se cere intonarea propozițiilor interogative și enunțative, purtarea unui dialog despre sine oferind informații despre identitatea proprie, școală, colegi, reguli de circulație, familie, prieteni, etc; se cere vorbirea pe rand, ascultarea interlocutorului, repovestirea unor întâmplări auzite sau descrierea unui obiect sau persoană. În ceea ce privește partea de citire lectură se cere orientarea în carte după numărul paginii, literele de tipar și se mană și grupurile ce, ci ge, gi che, chi, ghe,ghi, citirea cuvintelor care conțin mai multe silabe, cuvinte care conțin diftongi: oa, ea, ia, ie, ua, uă; citirea enunțurilor și a textelor scurte de maxim 75 de cuvinte introduse progresiv, titlu, autor, alineate.

Strategiile didactice folosite la disciplina Comunicare în limba romană la clasa I nu diferă cu mult față de cele aplicate la clasa pregătitoare deoarece predomină metoda fonetică analitico-sintetică dar deoarece elevii învață și consolidează scris-cititul se pot aplica cu mai multă ușurință metodele moderne cum ar fi: brainstormingul, ciorchinele, cvintetul, alături de cele clasice cum ar fi: exercițiul, conversația euristică, observația, lucru cu manualul, etc.

Brainstorming-ul este o metodă modernă care presupune înlănțuirea unor idei cu privire la o temă dată oricât de fanteziste ar părea după principiul cantitatea generează calitate.

Ciorchinele este o metodă modernă care se folosește mai ales la reactualizarea cunoștințelor elevii fiind puși în situația de a realiza legături între conținuturile învățate anterior, de a gândi. În centru se scrie conceptul cheie apoi sub forma unui ciorchine se scriu cuvinte care au fost învățate în

legătură cu aceste cuvinte. Realizarea ciorchinului presupune comparații, raționamente, ierarhizări, clasificări și se aplică cu succes la disciplina Comunicare în limba română.

Cvintetul este o metodă care se aplică cu succes la clasa I deoarece îi pune pe elevi în situația de a gândi, de a găsi însușiri. Metoda presupune scrierea a cinci versuri în care se sintetizează idei despre o temă dată. Se folosește mai mult în etapa de evaluare deoarece sintetizează ideile deja acumulate și îi pune pe elevi în situația de a se exprima corect, de a-și folosi creativitatea. Astfel, primul vers este constituit dintr-un cuvânt cheie de obicei un substantiv, al doilea vers este constituit din două cuvinte care descriu acest substantiv deci din adjective sau însușiri așa cum le prezentăm elevilor. Al treilea vers este alcătuit din trei cuvinte care descriu acțiuni ale substantivului fiind de obicei la modul gerunziu. Al patrulea vers este alcătuit din patru cuvinte și exprimă sentimentele față de subiect, iar al cincilea vers este constituit dintr-o concluzie asupra a ceea ce am recitat.

Evaluarea la clasa I se realizează în toate cele trei etape: inițială, sumativă și formativă.

Evaluarea este o componentă esențială a procesului instructiv/educativ, a procesului de instruire-predare-evaluare, având ca scop cunoașterea efectelor activității desfășurate, în vederea optimizării ei, pe baza colectării, organizării și interpretării rezultatelor obținute prin intermediul instrumentelor de evaluare. De asemenea rolul ei este să depisteze limitele învățării, greșeli, lacune, nivel prea scăzut de cunoștințe, dificultăți în interpretarea și aplicarea cunoștințelor, pentru depășirea acestora și realizarea progresului școlar. Evaluarea la clasa I se face atât oral cât și în scris, iar probele scrise sunt înregistrate într-un grafic de evaluare pentru fiecare elev.

Procesul instructiv-educativ la clasa a II-a la disciplina Comunicare în limba română se realizează tot interdisciplinar asigurându-se o dezvoltare progresivă a competențelor, valorificându-se experiența specifică vârstei.

Activitățile de învățare specifice competențelor specifice la clasa a II-a se modifică progresiv mergându-se spre consolidare. În lecțiile de citire și scriere e bine să alterneze momentele de scriere cu cele de citire, să fie creat un echilibru între o activitate și cealaltă.

Învățătorul va trebui să acorde atenție actului citirii nu numai la orele de limba română, ci și în cele de matematică, cunoașterea mediului, iar la celelalte clase, la toate disciplinele.

Nu mai puțin important în atingerea obiectivului de dezvoltare a competențelor de citit- scris este folosirea unui material didactic cât mai bogat și variat, atrăgător, viu colorat, a alfabetarelor care să faciliteze acțiunea nemijlocită cu literele în compunerea cuvântului și a propoziției. De asemenea, auxiliarele didactice, softuri educationale, vin în completarea ideilor creative ale învățătorului de la clasa a II-a pentru a face din actul scrierii și al citirii o activitate plăcută, motivantă care să favorizeze apropierea de textul scris, de lectură. Cu ajutorul manualului de limba română elevul intră în lumea citit-scrisului; cu ajutorul citit-scrisului din celelalte manuale, înțelege și are acces în lumea cunoașterii. Lectura oferă copilului completarea cunoștințelor.

Gustul pentru citit se formează printr-o muncă perseverentă a factorilor educaționali. Pentru a fi eficientă, lectura necesită nu numai îndrumare, ci și control. Se îmbină armonios citit- scrisul, desenul, cântecul, modelajul, dramatizarea cu vizionarea unor fragmente din ecranizări ale unor opere literare clasice din literatura pentru copii. Astfel, pe parcursul acestor ore poate fi îndrumată și verificată lectura elevilor, sunt atrași spre carte și, citind cu perseverență, își dezvoltă competențele specifice, își dezvoltă procesele psihice.

În cadrul procesului de evaluare, cadrele didactice vor avea în vedere orientarea și optimizarea învățării și vor urmări dezvoltarea comunicării orale și scrise. Cele trei tipuri de evaluare trebuie promovate pe tot parcursul anului, deoarece fiecare dintre ele are rolul și scopul său. Un cadru didactic responsabil trebuie să acorde atenție sporită atmosferei în care se desfășoară procesul de evaluare fără a crea o situație de stres.

Interdisciplinaritatea dintre disciplina Comunicare în limba română și celelalte discipline este importantă la această vârstă, iar aceasta se realizează cu toate disciplinele celelalte într-un mod optim pentru a îmbunătăți procesul instructiv-educativ.

BIBLIOGRAFIE:

1. *Organizarea interdisciplinară a conținutului instructiv-educativ pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici- program de formare continuă de tip blended learning pentru învățământul primar, suport de curs, 2012.*
2. *Jeder Daniela-Teoria și metodologia curriculum-ului-Editura didactică și pedagogică, 2013.*
3. *Paloma Petrescu; Viorica Pop- Transdisciplinaritate- o nouă abordare a situațiilor de învățare- Editura Didactică și pedagogică;R.A 2007.*
4. *Cracnan Toader, Pălășan Daniel Ovidiu, Huțanu Elena- Interdisciplinaritate- o nouă abordare a științelor din învățământul preuniversitar în revista Formarea continuă a C.N.F.P. din învățământul preuniversitar, București 2003.*
5. *Stanciu Mihai- Reforma conținuturilor învățământului, Iași, Polirom, 1999- Văideanu, George- Interdisciplinaritate, U.N.E.S.C.O., 1975.*

TEHNOLOGIA INFORMAȚIEI ȘI A COMUNICAȚIILOR CA SUPORT MODERN ȘI INTERACTIV ÎN TERAPIILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

*Prof. psihopedagog Diana CHIRILĂ
Școala Gimnazială Specială Nr.3, sector 4, București*

Tehnologia informației și a comunicațiilor, abreviat (cel mai adesea IT) TI respectiv TIC, este tehnologia necesară pentru prelucrarea (procurarea, procesarea, stocarea, convertirea și transmiterea) informației, în particular prin folosirea computerelor (calculatoarelor electronice).

În condițiile dezvoltării accelerate a societății în care trăim, utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în demersul recuperator a devenit o necesitate.

Vom surprinde astfel câteva dintre modalitățile de integrare a tehnologiilor moderne în diferite etape ale terapiilor specifice în vederea eficientizării demersurilor corectiv-recuperative, fără a ne propune însă epuizarea acestui vast domeniu dar aducând unele elemente de noutate prin structurarea materialelor prezentate.

Școala se adaptează și se transformă mereu pentru a răspunde cerințelor societății, iar introducerea tehnologiilor informaționale și comunicaționale în procesul de învățământ este absolut obligatorie. Folosirea tehnologiei informației și comunicării nu este un scop în sine, ci un mijloc de a satisface anumite cerințe prin care procesul de învățare devine din ce în ce mai personalizat, individualizat și eficient.

Obiectivele noastre principale sunt: de a planifica eficient și de a efectua activități terapeutice accesibile copilului cu dizabilități, de a încuraja progresul, precum și consistența acestuia într-o varietate de situații. Terapiile specifice și de compensare sunt un demers complex și, în funcție de tipul tulburării, îndelungat.

Computerul prezintă marele avantaj al realizării unor programe—soft educaționale și instructive cuprinzătoare, care ajută și eficientizează foarte mult activitatea terapeutică. În activitățile terapeutice, utilizarea soft-urilor de instruire asistată, prin oportunitatea de a utiliza un adevărat tezaur de imagini, prin intensitatea culorilor, prezența animației, a sunetelor, poate transforma procesul terapeutic într-o activitate extrem de atractivă, în timpul căreia elevul învață cu plăcere. Ele trezesc curiozitatea și interesul subiecților pentru activitatea terapeutică, stârnesc impresii puternice și trăiri afective.

Acest lucru este normal, deoarece, prin natura ei, imaginea este o sinteză a afectivității și cunoașterii. Într-adevăr, aceste mijloace contribuie la îmbogățirea vieții afectiv-emoționale a copiilor, dacă avem în vedere că ele nu comunică doar informații, ci transmit emoții, sentimente, atitudini etc. Rezultatele activității terapeutice țin de modul în care profesorul psihopedagog reușește să integreze aceste programe în demersul corectiv-recuperativ, de felul în care le utilizează pentru a obține materiale didactice deosebite și a realiza activități atrăgătoare, eficiente. Ele sunt doar instrumente, valoarea lor depinde de cunoștințele, abilitățile, implicarea celui care le folosește.

În conceperea și folosirea programelor de instruire asistată de calculator în terapiile specifice și de compensare se va ține seama, pe de o parte de specificul tulburării, iar pe de altă parte, de particularitățile de vorbire și de personalitate, precum și de particularitățile de vârstă. Se va avea de asemenea în vedere nivelul proceselor mentale și al dezvoltării limbajului copiilor, caracterul reprezentărilor, spiritul de observație, posibilitățile de generalizare și abstractizare, capacitatea

copiilor de a recepta și interpreta stimuli auditivi și vizuali. Ignorarea acestor cerințe poate determina apariția unor limite și neajunsuri (determinarea apatiei intelectuale și afective, riscul pasivismului, standardizarea comportamentului etc.).

Pentru evitarea acestor neajunsuri, folosirea acestor mijloace trebuie să se facă cu discernământ, astfel încât să-și găsească justificare de fiecare dată în cadrul unei strategii psihopedagogice clar exprimată. Astfel, terapeutul, prin cunoștințele și inventivitatea sa, poate dobândi un ajutor valoros în activitatea de terapie, tehnicile audio-vizuale contribuind la realizarea unei adevărate creații a terapeutului ce poate purta însemnele originalității sale. Ele trebuie folosite cu echilibru, în combinație cu mijloacele clasice însă să nu se exagereze sau abuzeze în utilizarea lor, ele nefiind menite să înlocuiască munca terapeutului ci să ajute la înfăptuirea succesului terapeutic.

Se recomandă asadar folosirea în activitatea de învățare-compensare-recuperare, a unor materiale didactice accesibile, adaptate potențialului psihofizic al elevului și aplicarea unor strategii moderne, în corelație cu modalitățile tradiționale de învățare-terapie.

Astfel, un rol aparte în stimularea comunicării verbale în cadrul cabinetului de TTL de exemplu, în cazul copilului cu deficiențe severe, profunde și/sau asociate, îl are învățarea asistată de computer: suportul imagistic al softurilor educative, foarte atractiv și dinamic, incită curiozitatea copilului și stimulează motivația de a prelua modelul verbal, oferit prin vorbirea reflectată. Învățarea asistată de computer, atractivă prin dinamismul imagistic și prin demersul acțional, întrunește valențele unei învățări afectiv-motivaționale specifice și creează, astfel, „terenul” necesar antrenării copilului cu deficiență mintală în comunicare, înlăturând negativismul determinat de relația directă cu o altă persoană.

Activizarea bagajului lexical al copilului cu deficiențe mintale severe și formarea, exersarea și dezvoltarea capacității de integrare propozițională sunt obiective ce pot fi atinse prin introducerea computerului în activitatea de terapie a tulburărilor de limbaj.

La elevii cu deficiențe de intelect – de la formele ușoare și medii, la cele accentuate, profunde (autism, sindrom Down, ADHD, etc.) este necesară *asigurarea unui act perceptiv de calitate* în vederea formării unor reprezentări temeinice, prin utilizarea unui material intuitiv prezentat într-un context *cât mai simplu* și însoțit de o *explicație verbală accesibilă*.

Pe de altă parte, concretismul excesiv al gândirii lor și lipsa de coerență a gândirii limitează mai mult sau mai puțin accentuat accesul la informație și capacitatea de a prelucra și transmite această informație.

Având în vedere faptul că sunt caracterizați printr-un *spirit de observație scăzut*, insuficientă curiozitate, o slabă manifestare a interesului cognitiv, prin tendința de a pierde rapid noile imagini obținute prin contactul nemijlocit cu obiectele reale sau substitutele acestora și înlocuirea lor cu elemente mai vechi, din experiența anterioară, utilizarea TIC în activitatea didactică cu acești copii are rol în activizarea capacității de mobilizare la activitate, influențează pozitiv procesul antrenării lor în activitatea cognitivă, care ulterior conduce la îmbogățirea achizițiilor operaționale.

De asemenea, mobilizează și susține atenția lor prin conținuturi interesante și accesibile, dar și prin caracterul incitant al sarcinilor de rezolvat, pentru că activismul sau învățarea prin acțiune, interesul sau înțelegerea scopului învățării și a utilizării celor învățate, precum și afectivitatea procesului de învățare, desfășurarea activităților cognitive pe un fond emoțional optim reprezintă factori care influențează memorarea în învățare.

Tinând cont de specificul proceselor cognitive la elevii cu deficiență mintală este necesară *interacțiunea analizatorilor*, îmbinarea unor stimuli care acționează concomitent (vizuali, auditivi, kinestezici).

De aceea, utilizăm de multe ori computerul în activitatea terapeutică, și ca motivație extrinsecă, drept *recompensă* pentru o participare activă, pentru implicare în activitatea terapeutică de corectare a propriilor deficiențe de vorbire, facilitându-le accesul la deschiderea diverselor fișiere cu informații, jocuri, exerciții, utilizarea de softuri educaționale.

Computerul devine o necesitate și în activitatea de terapie axată pe intervenția în plan lexico-grafic. Copiii cu deficiențe severe, care dispun de tulburări accentuate pe linia motricității fine și a analizei și sintezei perceptuale, sunt incapabili a-și însuși „scrisul de mână”. În aceste situații, în planul lexico-grafic, accentul trebuie să fie pus pe însușirea citirii globale și pe scrierea cu majuscule (identificarea literelor mari de tipar și scrierea lor la computer).

Ca profesori psihopedagogi putem utiliza în activitatea desfășurată la cabinet, următoarele resurse digitale:

- ✓ **Logopedix** (dislexie, dislalie si întârzieri de limbaj)
 - ✓ **Sebran** (învățarea scris-cititului, discalculie)
 - ✓ **Tarabostes** (pentru învățarea și evaluarea elevilor cu CES)
 - ✓ **Clasa virtuală**
 - ✓ **Abecedarul animat** (învățarea citirii)
 - ✓ **Tara** (1450 de cuvinte, 1450 de sunete, 1450 de imagini si desene, limbajul mimico-gestual)
 - ✓ **Magia sunetelor** (palatograme pentru copii)
 - ✓ **“Si eu vreau sa vorbesc corect”**-minighid logopedic
 - ✓ **Seria Piticlic** (softuri educationale pentru preșcolari și școlari)
 - ✓ **Lecțiile Ael** – prin Portalul special dedicat învățământului special
 - ✓ **Album logopedic**
 - ✓ **Platforma digitală de logopedie** în limba română dedicată copiilor - <https://logopediadigitala.ro/>
 - ✓ <https://atelieruldelogopedie.ro/>
 - ✓ <http://vorbestecorect.ro/>, platformă online de logopedie creată de specialiști în domeniu
 - ✓ **Aplicațiile Android** (PPLS - Pași prin lumea sunetelor, dicție.ro, Vocea animalelor, ABA Kit, Învățăm să citim-Culorile, Povesti pentru copii-Kidsopia, Povestilă)
 - ✓ **Power Point-uri statice** (categorii semantice, consolidarea schemei corporale si a orientării spațio-temporale, exersarea cititului)
- Avantaje si limite în terapia asistată de calculator:**
- ✓ Poate elimina cenzura subiectului și timiditatea acestuia in primele faze ale terapiei
 - ✓ Poate constitui o sursa de recompensă pentru copii în cadrul terapiei
 - ✓ Oferă acces la o multitudine de resurse vizuale sau auditive dificil de obtinut pe alte căi (multe imagini, poze, melodii etc.).
 - ✓ Mijlocește atingerea obiectivelor cognitive

LIMITE:

- ✓ Contact uman, vizual redus
- ✓ Nu oferă explicații suplimentare în lipsa supravegherii și secundării de către psihopedagog
- ✓ Efort de manipulare minim, nu dezvoltă deprinderi motrice
- ✓ Limitează dezvoltarea emoțională
- ✓ Unele dispozitive specializate dar si anumite programe computerizate pot costa sume deosebite, adesea greu accesibile
- ✓ Poate crea o dependență și o obișnuință greu de înlăturat

Concluzionând, terapia psihopedagogică asistată de calculator este un pas firesc în evoluția generală, având în vedere implicarea tehnologiei în viețile noastre de zi cu zi. Aportul pe care calculatorul îl aduce în terapie nu poate fi sub nicio formă ignorat, resursele sale fiind speciale și numeroase, însă un anumit nivel peste care să nu se treacă ar trebui să existe permanent.

Prin urmare, nu putem lăsa un dispozitiv să înlocuiască specificul relației ce se formează între subiect și terapeut, în special în cazul în care tulburarea este conștientizată de cel care o are.

Uneori, complexitatea unei anumite tulburări sau nevoia de a varia activitățile cu subiectul, vor determina psihopedagogul să apeleze și la un calculator dar, după cum nu se dorește

crearea unei dependențe de terapeut, în același sens dependența de o mașinărie este la fel sau poate chiar mai dăunătoare.

Pentru a răspunde la întrebarea dacă utilizarea calculatorului amenință integritatea relației psihopedagog-elev, deducem că simpla folosire cu rol ajutător a unui program sau dispozitiv nu poate avea un efect negativ, însă dacă ne hotărâm să intrăm și pe acest teritoriu, trebuie să avem în vedere o și mai mare diversificare a terapiei pe care o aplicăm, cu alte tehnici și resurse personale.

Modernitatea tehnică a unor mijloace didactice creează premise optimizării metodelor, dar nu este suficientă. Garanția eficienței este asigurată, în principal, de creativitatea și dăruirea terapeutului față de munca sa. Proiectarea unei strategii eficiente constă în alegerea corectă a mijloacelor de învățământ și combinarea precisă a acestora cu metodele și procedeele folosite.

BIBLIOGRAFIE:

1. Adăscăliței, A. Instruirea asistată de calculator, Iași, Editura Polirom, 2007.
2. Bejan L., Drugaș I., Hărdălău L., - Aplicații practice în logopedie și psihologie școlară, Editura Primus, 2009.
3. Cerghit I. – Metode de învățământ, Editura Polirom, Iași, 2006.
4. Cucuș, C.-Informatizarea în educație. Aspecte ale virtualizării formării. Iași, Editura Polirom, 2006.
5. Cucuș C. – Pedagogie generală, Editura Polirom, Iași, 2000.
6. Definitivatul-debut în educația și formarea cadrelor didactice, ISMB, 2017.
7. Gherguț A.– Sinteze de psihopedagogie specială, Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Editura Poliorom, Iași, 2005.
8. Ionescu M., Radu I. – Didactica modernă, Editura Dacia Cluj, 2004.
9. Joita E., Ilie V., Vlad M.-Pedagogie și elemente de psihologie școlară, Editura Arves, 2003.
10. Mititine I. – Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj– Editura Ancarom, Iași, 1996.
11. Mițoi E., Volintiru M. – “Metodica predării limbii române în învățământul primar”, Editura Fundației Humanitas, București, 2001.
12. Popovici DoruVlad – Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale, Editura Pro Humanitate, București, 2000.
13. Programa școlară cls. I-X – Terapia tulburărilor de limbaj, aprobată prin Ordin al Ministrului nr. 5235/01.09.2008.
14. Verza, E, Verza E.F (coord), Tratat de psihopedagogie specială, București, Editura Universității din București, 2011.
15. Vrașmaș E., Stănică C., Terapia Tulburărilor de limbaj- intervenții logopedice, editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

EVALUAREA INDEPENDENȚEI AUDITORULUI

*Ioana Florentina CHIS¹
Colegiul Economic "George Dragoș",
Satu Mare, jud. Satu Mare*

Abstract: *The internal audit activity that involves the performer of these activities independently. Cases are mentioned in which the auditor may be suspected of lack of independence. It is recommended that you avoid situations in which the auditor is not totally independent.*

Keywords: *internal audit, independence, risks*

Clasificarea JEL: H83 - Public Administration; Public Sector Accounting and Audits

Etimologic, cuvântul "audit" vine din latinescul *audire*: a asculta; însă cea mai apropiată accepțiune provine din limba engleză, unde cuvântul "audit" are semnificația de verificare, revizie contabilă. Popularizarea cuvântului pe continentul european a fost realizată prin anii 1960, de către cabinetele anglo-saxone de expertiză contabilă. Activitățile de audit i s-au dat de-a lungul timpului în diferite state și alte denumiri cum ar fi: -revizie contabilă sau control al conturilor, verificare, inspecție contabilă. Activitatea de audit este acea activitate care compară situația reală cu o situație ideală și exprimă o opinie asupra concordanței situației reale cu cea dată (ideală). În extenso, în definirea auditului pornim de la expunerea definițiilor, regăsite în literatura de specialitate, continuând cu sinteza acestor definiții și principalele clasificări privind tipurile de audit practicate pe plan mondial. În sens larg, auditul este definit de unii autori ca fiind un demers sau o metodologie întocmită într-o manieră coerentă de către profesioniști, utilizând un ansamblu de tehnici de informare și de evaluare în vederea obținerii unei judecăți motivate și independente, făcând referire la normele de evaluare, apreciere a fiabilității și eficacității sistemelor și procedurilor unei organizații. Auditarea reprezintă procesul prin care o persoană competentă și independentă cumulează și evaluează probe privind informațiile cuantificabile, referitoare la o entitate economică pentru a putea determina corespondența lor cu criteriile bine stabilite și pentru a le raporta.

Independența poate fi afectată de interesul propriu, auto-revizuire, reprezentare legală, familiaritate și intimidare. Amenințarea de interes propriu apare atunci când un auditor sau un membru al echipei de audit poate beneficia de un interes financiar sau poate intra în conflict de interes propriu cu un client de audit. Consider că cele mai des întâlnite circumstanțele ce pot fi considerate amenințări sunt: interesul financiar direct sau un interes financiar semnificativ indirect la un client al auditorului financiar, un împrumut sau o garanție oferit sau primit din partea unui client, dependența nepotrivită cu privire la onorariile totale din partea unui client de audit, grija legată de posibilitatea pierderii angajamentului, existența unei relații de afaceri apropiată cu un client, o angajare posibilă la clientul auditat, onorarii contingente legate de angajamentele de audit.

„Amenințarea de auto-revizuire” apare când orice rezultat sau raționament asupra unui angajament anterior de audit sau de altă natură trebuie reevaluat pentru a se ajunge la o concluzie în legătură cu angajamentul de audit sau când un membru al echipei de audit a fost anterior director sau

¹ EVALUAREA INDEPENDENȚEI AUDITORULUI, profesor economist, COLEGIUL ECONOMIC GHEORGHE DRAGOS, chisflorentina_2006@yahoo.com

funcționar al clientului de audit sau a fost angajat într-o poziție prin care exercita o influență directă și semnificativă asupra subiectului angajamentului de audit. Astfel de amenințări des întâlnite ar fi :un membru al echipei de audit este sau a fost recent director sau funcționar al clientului de audit, un membru al echipei de audit este sau a fost recent angajat al clientului de audit într-o poziție în care exercita influență directă și semnificativă asupra obiectului angajamentului de audit sau oferirea de servicii pentru un client de audit care afectează în mod direct obiectul angajamentului de audit.

„Amenințarea de reprezentare legală” apare când un auditor sau un membru al echipei de audit promovează sau poate fi perceput că ar promova poziția sau opinia unui client de audit până la punctul la care obiectivitatea poate fi percepută ca fiind compromisă. Acesta ar putea fi cazul în care un auditor poate să subordoneze raționamentul său la cel al clientului. Cel mai bun exemplu ce poate crea o astfel de amenințare este vânzarea sau promovarea acțiunilor sau altor tipuri de proprietate deținute la un client de audit.

„Amenințarea de familiaritate” apare când în virtutea unei relații apropiate cu un client de audit, directorii, funcționarii sau angajații, un auditor sau membru al echipei de audit ajunge să aperc interesele clientului. Circumstanțele care conduc la amenințările de familiaritate ar fi :un membru al echipei de audit are o rudă de gradul I sau un membru apropiat de familie care este director sau funcționar al clientului de audit, un membru al echipei de audit are o rudă de gradul I sau un membru apropiat de familie care ca și angajat al clientului de audit se află într-o poziție din care poate exercita influență directă și semnificativă asupra obiectului angajamentului de audit, un fost partener al auditorului este director, funcționar al clientului de audit sau angajat aflat în poziția de a exercita influență directă și semnificativă asupra angajamentului de audit, asocierea pe termen lung al unui membru senior al echipei de audit cu un client de audit, acceptarea de cadouri sau ospitalitate, cu excepția cazului în care valoarea este ne semnificativă din partea clientului de audit, a directorilor, funcționarilor sau angajaților săi.

„Amenințarea de intimidare” apare când un membru al echipei de audit este împiedicat să acționeze obiectiv și să-și exercite scepticismul profesional prin amenințări reale sau aparente din partea directorilor, funcționarilor sau angajaților clienților de audit. Amenințările de intimidare apar datorită pericolului înlocuirii din cauza unor dezacorduri cu privire la aplicarea unui principiu contabil sau presiunii apărute prin reducerea neadecvată a volumului muncii prestate pentru a reduce onorariile aferente.

Atunci când efectuează un audit statutar, auditorul statutar și/sau firma de audit este independent(ă) de entitatea auditată și nu este implicat(ă) în procesul decizional al entității auditate, în înțelesul Codului etic. Persoanele cărora li s-a atribuit calitatea de membru al Camerei nu pot angaja sau desfășura activități care le prejudiciază ori care le pot prejudicia integritatea, obiectivitatea, independența sau reputația profesională, astfel cum acestea sunt definite în Codul etic. Un auditor statutar sau o firmă de audit nu trebuie să efectueze un audit statutar în cazul în care există orice relație financiară directă sau indirectă, de afaceri, de încadrare în muncă ori un alt tip de relație - inclusiv prestarea de servicii suplimentare, altele decât cele de audit - între auditorul statutar, firma de audit sau rețeaua de care aparține firma de audit, pe de o parte, și entitatea auditată, pe de altă parte, în astfel de circumstanțe în care o terță parte obiectivă, rezonabilă și informată ar putea trage concluzia că independența auditorului statutar sau a firmei de audit poate fi compromisă. În cazul în care auditorul statutar sau firma de audit este afectat(ă) de existența anumitor situații ce pot conduce la amenințări la adresa independenței sale, cum ar fi cea de verificare a propriei activități, interes propriu, relații de reprezentare sau de familie, așa cum aceste amenințări sunt definite în Codul etic², auditorul statutar sau firma de audit trebuie să aplice măsuri de protecție pentru a reduce aceste amenințări. În cazul în care importanța acestor amenințări în comparație cu măsurile de protecție

² Ghiță, M., Pop, R., Ghiță, R., Timar, Alina, 2011, Guvernanța corporativă și auditul intern, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca

aplicate este de o asemenea natură încât independența este compromisă, auditorul statutar sau firma de audit nu trebuie să efectueze auditul statutar. Raportul întocmit în astfel de circumstanțe este lovit de nulitate absolută. În cazul în care un auditor statutar sau un asociat apropiat al acestuia se află într-o anumită relație cu entitatea auditată sau se află în relație cu angajații-cheie ori cu conducerea acestei entități, iar astfel de relații ar putea conduce la situații de afectare a independenței sau obiectivității auditorului statutar, atunci respectivul auditor statutar nu poate audita situațiile financiare ale entității respective. Camera poate să prevadă prin regulament, aprobat de organismul de supraveghere publică prevăzut la titlul II, situațiile care ar putea pune în pericol independența și obiectivitatea auditorilor statutari sau ale firmelor de audit.

Auditorului intern pentru a fi independent trebuie să aibă o gândire neîncorsetată, fără idei preconcepute, ca de exemplu: „totul merge foarte bine sau totul merge foarte prost”. Auditorul intern nu poate fi controlor, pentru că atunci când va audita va face control financiar de gestiune, și nici inspector pentru că în acest caz se va comporta ca un inspector fiscal. Auditorul intern nu poate fi nici altceva, respectiv: nu poate fi manager sau o persoană care realizează procesul de achiziții. Ce va face atunci când va audita achizițiile?

Auditul intern este o activitate independentă, de asigurare a îndeplinirii obiectivelor și de consultanță, concepută în scopul de a adăuga valoare și de a îmbunătăți activitățile unei organizații.

Astfel, funcția de audit intern, cu ocazia evaluării controlului intern, stabilește:

- dacă controlul intern a depistat toate riscurile;
- dacă pentru toate riscurile identificate a găsit procedurile cele mai adecvate;
- dacă lipsesc controalele în anumite activități;
- dacă există controale redundante;
- apoi, transformă în recomandări toate aceste constatări și concluzii asupra controlului intern prin raportul de audit pe care îl va înainta managerului.

Auditul intern ajută o organizație să își îndeplinească obiectivele sale, prin aducerea unei abordări sistematice, disciplinate în evaluarea și îmbunătățirea eficacității managementului riscului, controlului intern și procesului de conducere. De asemenea, auditul intern oferă departamentelor din organizație, Consiliului director, Consiliului de administrație o opinie independentă și obiectivă asupra managementului riscului, controlului și guvernării, măsurând și evaluând eficacitatea acestora în atingerea obiectivelor stabilite ale organizației.

Auditul intern are trei principale preocupări:³

- raportează managementului la cel mai înalt nivel pentru că acesta este cel care poate lua decizii, respectiv șeful executivului sau Consiliului de administrație;
- evaluează și supervizează sistemul de control intern;
- oferă consiliere pentru îmbunătățirea managementului, pe baza analizei riscurilor asociate activităților auditabile.

Auditul intern intră în cultura organizației atunci când managerul apelează la auditori. În acest fel auditul intern devine o funcție responsabilă, caracterizată prin independență. Auditul intern este o funcție și auditorul intern este o persoană care are obligații și acestea.

Angajamentul de audit solicită exprimarea unei opinii asupra unor informații financiare de către un auditor financiar de practică publică. Asumarea angajamentului de audit impune ca auditorii financiari profesioniști de practică publică să fie lipsiți de orice interes ca fiind incompatibil cu principiile integrității, obiectivității și independenței. Deci principiul care trebuie să stea la baza angajamentului de audit este independența auditorilor financiari profesioniști de practică publică. Factorii care pot afecta independența unui auditor financiar profesionist de practică publică sunt multipli. Potrivit Codului de Conduită Etică și Profesională, factorii care pot pune la îndoială

³ Ghiță, M., Briciu, S. și colab., 2005, Audit intern, Ed. ULISE, Alba Iulia

independența unui auditor financiar profesionist de practică publică sunt: legăturile financiare cu clienții sau cu afacerile acestora; funcții pe care auditorii le au sau le-au avut în cadrul societăților; alte servicii aduse clienților de audit; relațiile personale și de familie; onorarii și/sau onorarii condiționate; litigii în desfășurare sau în curs de desfășurare; asocierea pe termen lung a personalului cu experiență, cu clienții de audit.

Legăturile financiare cu clienții sau cu afacerile acestora pot afecta independența auditorilor financiari de practică publică. Pentru ca independența auditorului să nu fie afectată, acesta trebuie să evite următoarele situații: interesele financiare directe cu clienții sau interese indirecte cu clienții; credite date clientului sau luate de la acesta sau de la orice angajat, investitor principal al firmei clientului; să dețină un interes financiar în asociere cu un client sau cu salariații clientului; să dețină un interes financiar față de o filială, sucursală care nu este client, dar are o relație de investitor cu clientul sau o relație cu o filială aflată în zona de influență semnificativă.

Independența auditorilor financiari de practică publică este afectată când dețin funcții în cadrul societăților auditate. Independența nu permite ca auditorul să fie sau să fi fost pe perioada auditată sau imediat anterioară membru al Consiliului de Administrație, funcționari, angajați ai clientului auditat sau asociați ai unui membru al consiliului sau angajați ai unei societăți ori în serviciul unuia dintre aceștia. În asemenea situații, auditorului nu-i este permis să accepte un angajament de audit care automat implică asumarea unei opinii responsabile. Dacă auditorul se află în una dintre situațiile de mai sus, perioada imediat precedent angajamentului de audit nu trebuie să fie mai mică de doi ani.

Serviciile profesionale necesită aptitudini contabile sau conexe efectuate de auditori financiari profesioniști ce include contabilitate, audit, consultanță fiscal și managerială și servicii de management financiar. În situația în care un auditor financiar profesionist este solicitat să ofere, în afara serviciilor de audit, și alte activități unui client, el trebuie să fie atent să nu execute funcții de conducere sau să ia decizii de conducere, responsabilități ce revin Consiliului de Administrație și conducerii clientului. Serviciile consultative (manageriale, fiscalitate) pot fi furnizate de auditori financiari profesioniști de practică publică cu condiția ca aceștia să nu se implice în actul de decizie al clientului. Aceasta presupune „să nu existe nici o implicație în responsabilitatea asumată pentru deciziile de conducere”. Există societăți mici care nu au personal contabil angajat, iar pregătirea situațiilor financiare este frecvent solicitată de un auditor financiar profesionist de practică publică. Auditorul poate să execute asemenea servicii, dar trebuie să respecte următoarele cerințe pentru a nu afecta integritatea și independența: lipsa oricărei relații sau asocieri de relații cu clientul pentru evitarea conflictului de interese, clientul este responsabil pentru situațiile financiare, auditorul financiar profesionist de practică publică nu trebuie să se confunde cu rolul angajatului sau pe post de conducător coordonând operațiunile unei societăți, testele de audit trebuie efectuate, chiar dacă auditorul financiar profesionist de practică publică a preluat sau a realizat instrumentarea tehnică contabilă. Este de preferat ca personalul desemnat cu efectuarea formulelor contabile să nu participe la examinarea unor rapoarte sau situații financiare.

Independența auditorilor financiari profesioniști poate fi afectată dacă există relații personale și de familie. Dacă un auditor își exercită profesia în mod individual sau angajat implicat în auditul unui client este soțul clientului, copilul aflat în întreținerea acestuia sau rudă cu acesta, independența auditorului este afectată. Trebuie avut în vedere de la bun început că o asemenea relație creează o amenințare „pentru independență”. În situația în care onorariile succesive de la un client sau un grup de clienți au o pondere mare a onorariilor brute totale, auditorul financiar de practică publică poate deveni dependent de acel client și poate genera suspiciuni în privința independenței. Este dificil de precizat ce procent din onorariile unui client sau grup de clienți asociați este la limita inacceptabilă din totalul onorariilor. Auditorul trebuie să ia în considerare dacă acele onorarii nu sunt cu mult peste limita „rezonabilului” astfel încât să nu-i afecteze independența față de client. Onorariile încasate în cote procentuale sau similare sunt tratate ca onorarii condiționate.

Evaluarea independenței auditorului este imperios necesară pentru un audit de calitate, cât mai apropiat de realitate care să permită utilizatorului să ia decizii pertinente ,să identifice slăbiciunile sistemelor de conducere și control, precum și a riscurilor asociate unor astfel de sisteme.

BIBLIOGRAFIE:

Ghiță, M., Briciu, S. și colab., 2005, Audit intern, Ed. ULISE, Alba Iulia.

Ghiță, M., Sprânceană, M., 2006, Auditul intern în sistemul public, Ed. Tribuna Economică, București.

Ghiță, M., Pop, R., Ghiță, R., Timar, Alina, 2011, Guvernanța corporativă și auditul intern, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.

SPORT, SĂNĂTATE ȘI FERICIRE! BENEFICII PENTRU SĂNĂTATE

*Prof. educație fizică și sport Cornelia Mădălina CIOABĂ
Colegiul Național Economic “Theodor Costescu”,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

“Minte sanatoasa in corp sanatos” este dictonul care motiveaza miscarea fizica din timpuri stravechi pana astazi.

În ultimii ani, sportul și alimentația sănătoasă au devenit două constante în viețile celor care doresc să arate și să se simtă bine. Mișcarea fizică este cea care ne ajută să ne tonifiem corpul, să fim mai energici sau chiar să ne îmbunătățim starea de sănătate. Exerciții fizice ușoare, antrenamente intense sau tehnici noi, care implică atât corpul, cât și mintea, toate formele de sport sunt binevenite atunci când conștientizăm câte beneficii ne poate aduce acest stil de viață. De cele mai multe ori, însă, impactul pozitiv pe care îl are sportul asupra psihicului nostru a fost lăsat pe un plan secund. Cum mișcarea fizică contribuie la dezvoltarea, modelarea sau sănătatea trupului, dar și a minții, beneficiile sportului sunt:

- te face mai fericit, mai energic și mai spontan;
- este remediul perfect împotriva insomniei;
- mai mult sport, mai puține frustrări;
- reduce sau tratează anxietatea și depresia;
- te ajută să devii mai motivat, mai organizat, dar și mai sociabil;
- vei aprecia mai mult mancarea sanatoasa;
- creșterea imunitatii;

Activitatea fizică este orice formă de mișcare a corpului care presupune un consum de energie. Așadar, activitatea fizică nu este sinonimă cu exercițiul fizic, deși îl implică. Activitățile recreative, treburile casnice, momentele de joacă, sunt toate forme de activitate fizică. Indiferent că alegi să faci mișcare împreună cu familia sau sub atenta supraveghere a unui instructor, este bine să desfășori activități fizice timp de cel puțin 30 de minute în fiecare zi. În funcție de condiția ta fizică există grade diferite: de la ușor la intens.

Activitatea fizică determină și reducerea riscului de colon la femei și bărbați, și de cancer de sân la femei. Bărbații și femeile active reduc cu 30-40% riscul de a dezvolta cancer de colon, iar femeile care fac mișcare diminuează cu 20-40% riscul de a face cancer de sân.

Există concepția gresită cum că o dietă echilibrată te poate ajuta să arăți impecabil într-un timp scurt. Ei bine, nu! Este nevoie și de sport pentru a ajunge la corpul pe care ți-l dorești. Doar aceste două combinate vor duce la rezultate uimitoare. Însă asta nu e tot!

Scăderea în greutate este unul dintre beneficiile cel mai frecvent asociat cu exercițiul fizic. De regulă, exercițiile de joasă intensitate, dar desfășurate pe o perioadă mai lungă de timp, contribuie la o scădere în greutate corectă, sănătoasă, prin consumul de calorii destinat chiar activității fizice. Un alt motiv pentru care exercițiul fizic face posibilă scăderea în greutate este că prin activitatea fizică susținută, crește nivelul masei musculare, ceea ce face ca rata metabolismului bazal să crească. Rata metabolismului bazal se referă la cantitatea de energie pe care corpul o consumă în stare de repaus.

Cam 70% din consumul zilnic de calorii este dedicat metabolismului bazal. Astfel dacă masa musculară crește, crește consumul de calorii și apare scăderea în greutate.

Efectul antidepresiv al exercițiului fizic este unul dintre cele mai cunoscute beneficii asupra sănătății psihicului. Pentru a combate deprimarea, cele mai recomandate sunt exercițiile de rezistență. Pentru că în timpul exercițiului fizic, organismul secretă endorfine, includerea de activități sportive în tratamentul depresiei trebuie încurajată.

Sportul moderat ajută inima să își mențină sănătatea, stimulează sistemul cardiovascular și protejează împotriva infarctelor și a accidentelor cerebrale.

Trebuie știut că beneficiile obținute în urma exercițiilor fizice nu sunt vizibile imediat. Corpul trece printr-o serie de transformări și are nevoie de timp pentru a se adapta schimbărilor. Ideal este să facem mișcare în fiecare zi, pentru că un efort fizic intens, realizat o singură dată, de exemplu, duminica, nu are aceeași eficiență ca mișcarea zilnică.

Toata lumea a auzit despre beneficiile pe care sportul le aduce în viața noastră. Fie ele de natură fizică sau psihică, avantajele sportului sunt numeroase și se văd în viața noastră de zi cu zi. Fie că ne place sau nu, sportul joacă o parte importantă din viața noastră de zi cu zi : de exemplu, măcar o dată pe săptămână avem o oră de educație fizică. Scopul acesteia este să le arate elevilor importanța exercițiilor fizice. De asemenea, în ultimele decenii, sportul a devenit din ce în ce mai mediatizat și acum nu putem să deschidem televizorul fără să vedem o reclamă despre avantajele gimnasticii, fotbalului sau ale tenisului. Deși majoritatea adulților recunosc beneficiile pe care le aduce practicarea unui sport, părerile adolescenților sunt împărțite: unii practică un sport de plăcere, de performanță sau nu, alții recunosc că sănătatea și condiția lor fizică s-ar îmbunătăți considerabil dacă ar practica un sport, deși nu fac nimic în privința asta. Mai există și o a treia categorie, aceea a tinerilor care neagă influența pozitivă majoră pe care sportul o are. Dacă e să facem un sondaj de opinie în rândul adolescenților, sporturile practicate de majoritatea sunt fotbal, baschet, handbal, volei, dans, arte marțiale și acolo unde este posibil, înotul.

Bineînțeles că da, întotdeauna necesarul caloric al unui practicant de sport și mai ales a celor care fac performanță va fi superior unui om fără activități sportive regulate.

Dacă nu vă preocupă creșterea volumului muscular, nu aveți nevoie de mai mult de 100 g proteine pe zi, indiferent ce sport practicați. Consumând mai multe proteine (și mai ales proteine animale), nu veți ajunge nici mai departe și nici mai repede. Dimpotrivă, vă asumați riscul de a pierde calciu, zinc, potasiu, și magneziu, printr-un consum excesiv de fosfor (conținut în carne). În plus, corpul transformă în grasimi proteinele în exces. Lucrul de care aveți nevoie este „carburantul”, adică glucidele. Există două feluri de glucide: glucide simple (cu utilizare rapidă: zahăr, miere, bomboane) și glucide complexe (cu utilizare lentă: paine, orez, cartofi, paste, cereale, legume).

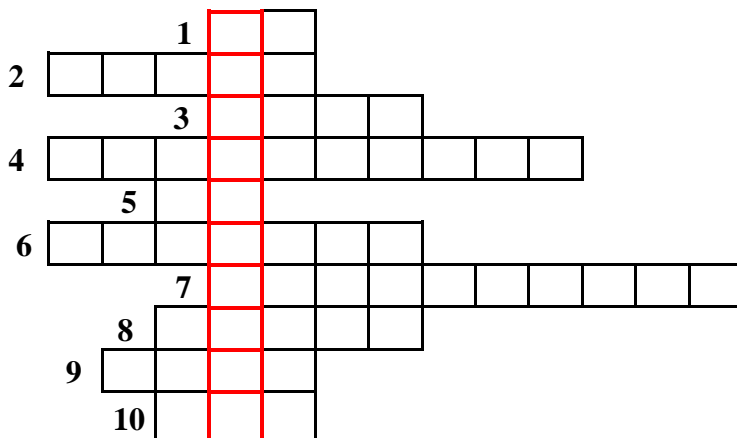
Indiferent de natura lui, sportul e foarte important. Pe scurt: pentru o viața sanatoasă, faceți mișcare cel puțin 30 de minute pe zi!

BIBLIOGRAFIE:

1. <https://semneletimpului.ro/santate/stil-de-viata/sport/sportul-regulat-cel-mai-bun-pentru-sanatatea-psihica.html>
2. <https://viatasanatoasa.com/importanta-activitatii-fizice-pentru-sanatatea-mintala/>
3. <https://viatasanatoasa.com/exercitiile-fizice-remediul-al-depresiei/>
4. <https://edusoft.ro/importanta-sportului-pentru-o-viata-sanatoasa>

UNITĂȚI DE MĂSURAT TIMPUL

*Prof. Cristiana Maria CRĂCANĂ RADU
Colegiul Ecologic „Prof. Univ. Dr. Alexandru Ionescu”,
Pitești, jud. Argeș*



1. Are 365 zile.
2. Decembrie, ianuarie, februarie.
3. Are 60 de minute.
4. Are 7 zile.
5. După noapte vine... .
6. Se culeg roadele pământului.
7. Se trezește toată natura la viață.
8. Are 30 de zile, uneori!
9. Este cel mai călduros anotimp.
10. Are doar 60 de secunde!

CREATIVITATEA ÎN CLASELE PRIMARE

*Prof. învă. primar Georgeta CURELEA
Școala Gimnazială Obîrșia Cloșani, jud. Mehedinți*

Pentru înfăptuirea cerințelor creativității la lecție, este necesară instaurarea unui climat favorabil “caracterizat printr-o tonalitate afectivă-pozitivă, de exigență și de înțelegere, de responsabilitate”, afirmă Ana Stoica în lucrarea “Creativitatea elevilor”. Tot autoarea continuă, arătând că: “Învățătorii și profesorii creativi determină avântul creativității de la profesor la elev, fenomen urmat de automodelarea copilului în funcție de atitudinile și convingerile devenite ale lui”.

Este necesar ca învățătorul să-i pună pe elevi în situația de a învăța să dobândească cunoștințe în mod independent, să caute soluții noi, originale, să aplice creator cunoștințele.

Învățătorul creativ oferă învățarea într-o atmosferă neautoritară, încurajează procesul gândirii creative. El știe cum să folosească întrebările. Conduita creatoare este provocată de întrebarea operațională potrivită pentru că ea duce la explorare și dezvoltă curiozitatea. Un învățător creativ încurajează elevii să exprime teorii ce par ridicole, să combine materialele și noțiunile în modele noi, originale.

Cadrul didactic trebuie să fie un mediator între elev și lumea înconjurătoare, faptul acesta presupunând:

- Structurarea și restructurarea unui cadru pentru a face posibilă o experiență utilă celor care învață;
- Indicarea experiențelor pe care le pot avea; folosirea posibilității de a experimenta;
- Participarea alături de individ în scopul ameliorării liniilor orientative pentru selectarea unui prilej favorabil experienței;
- Ajutor în folosirea timpului, spațiului, echipamentului;
- Ajutor pentru a extrage din experiența: informații, deprinderi, valori;
- Ajutor pentru interpretarea și evaluarea experiențelor.

În activitatea școlară se face transferul setului de valori propice creativității de la profesor la elev. Colaborarea are tendința de a stimula efortul fiecăruia.

“Dintre modalitățile de manifestare a elevului creativ în activitatea școlară, sunt de remarcat:

- Nu e sociabil în raport cu egalii săi, uneori e sfidător față de profesori;
- Nu e prea conștiincios; învață în salturi;
- Este imprudent; se avântă în răspunsuri înainte de formularea lor în minte;
- E curios, activ; are un nivel superior de aspirații;
- Are încredere în forțele proprii;
- Își asumă riscurile legate de îndeplinirea unor proiecte dificile și curajoase;
- Este perseverent în căutarea de soluții și realizarea proiectului propus;
- Are simțul valorii și atitudine valorizatoare;
- Este receptiv la tot ce este nou;
- Cultivă consecvent originalitatea, pentru care are un respect deosebit.

Copilul care are posibilitatea să fie spontan și independent, va putea, în viitor, să fie creativ. De aceea învățământul trebuie să capete un caracter participativ, de aceea învățătorul trebuie să dirijeze, ca un adevărat dispecer - dialogul euristic sau exploatarea ipotezelor.”

Identificarea elevilor creativi

Ana Stoica, în lucrarea “Creativitatea elevilor”, propune o listă ce poate fi utilizată în identificarea elevilor creativi:

- curios, investigator cu întrebări profunde;
- original, în gândire și acțiune, oferă soluții neobișnuite;
- independent în gândire și conduită, individualizată, plin de sine;
- imaginativ, fantezist, povestitor de istorii;
- nonconformist;
- vede corelațiile;
- plin de idei, cu fluentă verbală și conversațională;
- experimentator care încearcă idei noi, produse noi;
- flexibil în idei și gândire;
- persistent, perseverent;
- construiește, reconstruiește;
- preferă complexitatea, se ocupă de mai multe idei în același timp;
- preocupat.

Pentru depistarea elevilor creativi din clasă, am aplicat chestionare elevilor, părinților și profesorilor. Ele și-au dovedit utilitatea. Este necesar să cunoaștem elevii creativi și domeniul în care pot excela în lucrarea “*Invenție, descoperire, creativitate*”, A.D. Moore consemnează: “*Ne deosebim prin capacitățile și talentele individuale, mai puternice sau mai slabe. Strădania de a cultiva talente acolo unde ele nu există le-a stricat multora viața. O primă condiție pentru a fi fericiți în viață constă în a descoperi domeniul pentru care suntem mai bine înzestrați și a folosi talentul astfel identificat pentru scopuri creative*”.

BIBLIOGRAFIE:

- Mihaela Roco. Creativitate și inteligență emoțională. Iași: Polirom, 2004.
- Educație pentru schimbare și creativitate, Venera – Mihaela Cojocariu, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
- Psihopedagogie, Ed. Polirom.
- A.D. Moore, “Invenție, descoperire, creativitate” Ed. Didactică și Pedagogică, București.

ROLUL ACTIVITĂȚILOR INTEGRATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

*Prof. înv. prim. Georgeta CURELEA
Școala Gimnazială Obîrșia Cloșani, jud. Mehedinți*

*“Când mergi pe-afară, natura nu te pune față în față pentru trei sferturi de oră
numai cu flori și în următoarele trei sferturi numai cu animale”,
Jacobs H.H., 1989.*

Termenul de curriculum integrat sau de instruire integrată se referă la o anumită modalitate de predare, de organizare și planificare a instruirii care produce o interrelaționare a disciplinelor sau a obiectelor de studiu, astfel încât vine în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare ale elevilor, ajută la crearea de conexiuni între ceea ce învață elevii și experiențele lor prezente și trecute.

La nivelul curriculum-ului, integrarea înseamnă stabilirea de relații clare de convergență între cunoștințele, deprinderile, competențele, atitudinile și valorile care își au bazele în interiorul unor discipline școlare distincte. Integrarea este un proces divers și complex, care merge progresiv de la modelul clasic disciplinar până la disoluția totală a barierelor disciplinare – transdisciplinaritatea.

Problemele concrete de viață, ce trebuie rezolvate zi de zi, au un caracter integrat și nu pot fi soluționate decât apelându-se la cunoștințe, deprinderi, competențe ce nu sunt încadrate în contextul strict al unui obiect de studiu. Pentru ca elevii zilelor noastre să facă față solicitărilor lumii contemporane, trebuie să le formăm capacitatea de a realiza transferuri rapide și eficiente între discipline, de a colecta, sintetiza și de a pune la lucru împreună cunoștințele dobândite prin studierea disciplinelor școlare. Dacă succesul școlar este dat de performanța elevului în cadrul contextelor disciplinare, succesul în viața personală, profesională și socială este dat tocmai de capacitatea de a ieși din tiparul unei discipline și de a realiza conexiuni și transferuri rapide între discipline pentru soluționarea problemelor ivite.

Curriculum-ul integrat presupune o anumită modalitate de predare și o anumită modalitate de organizare și planificare a instruirii și produce o inter-relaționare a disciplinelor sau obiectelor de studiu, astfel încât să se răspundă nevoilor de dezvoltare ale elevilor. Nivelurile integrării curricular sunt monodisciplinaritatea și pluridisciplinaritatea (multidisciplinaritatea), integrare transdisciplinară.

Monodisciplinaritatea este centrată pe obiectele de studiu independente, pe specificitatea acestora, promovând supremația disciplinelor formale.

Pentru a exemplifica acest model de abordare integrată, voi face referire la disciplina limba și literatura română, disciplină în cadrul căreia se poate aplica monodisciplinaritatea cu ușurință, deoarece se pot îmbina, în cadrul aceleiași lecții, elemente de citire/lectură, cu elemente de comunicare și/sau de construcție a comunicării, un exemplu de activitate pe care eu am aplicat-o.

Pluridisciplinaritatea se referă la situația în care o temă ce aparține unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă păstrându-și neschimbată structura și rămânând independente unele în raport cu celelalte.

TRANSDISCIPLINARITATEA

Abordarea transdisciplinară este cea mai recentă orientare privind reforma conținuturilor, prin care se încearcă o modalitate de organizare a acestora, care aduce o schimbare de optică în ceea ce privește raportul dintre conținutul învățării și elev. Transdisciplinaritatea presupune abordarea integrată a curriculum-ului prin centrarea pe probleme ale vieții reale, pe problemele importante, așa cum apar ele în contextul cotidian, cu focalizare pe identificarea de soluții, rezolvarea de probleme ale lumii reale, în scopul dezvoltării competențelor pentru viață. În prezent se pune accent nu pe asimilarea unui volum enorm de cunoștințe, ci pe calitatea lor, iar calitatea înseamnă a-l face pe copil să pătrundă în inima demersului științific, să-și pună mereu întrebări. Astfel stabilește punți între diferite cunoștințe, între acestea și semnificația lor pentru viața noastră, între acestea și posibilitățile interioare ale copilului. O asemenea perspectivă transcede disciplinele, subordonându-le omului pe care vrem să-l formăm. Ca urmare, disciplinele nu mai constituie punctul de focalizare al formării, ci furnizează situații de învățare. Astfel, învățarea devine un proiect personal al elevului fără a neglija însă îndrumarea și orientarea învățătorului care rămâne totuși managerul situațiilor de învățare. Putem face învățarea mai interesantă, reflectând lumea reală, creând un mediu cu o varietate mai largă de stimuli și condiții, determinând elevii să participe activ pe tot parcursul activităților și făcând ca activitatea să devină o acțiune practică, cu o finalitate măsurabilă. Activitatea transdisciplinară ne face să renunțăm la instruirea informal-frontală și elevul sau grupul de elevi să devină centrul în jurul căruia să graviteze întreaga desfășurare a activității didactice. Putem grupa într-un singur generic obiective ale mai multor discipline planificate în cursul săptămânii în cadrul unor scenarii de activități zilnice, astfel ca unitățile de învățare ale disciplinelor să se contopească în teme de activități transdisciplinare. În acest fel, elevul nu mai trece prin secvențe de învățare separate în discipline diferite ci, aceeași noțiune o poate aborda în mai multe moduri, conducând la o mai bună formare în modul și în ritmul propriu al fiecărui elev. El devine actorul activ în rolul principal al acțiunii: imaginează, construiește, cercetează, creează și transpune în practică, găsiindu-și singur mijloacele din ceea ce i se oferă, originalitatea constând în aceea că nu preia modelul învățătorului. Competiția trece pe un plan secundar, prioritară devenind colaborarea, munca în echipă, bazată pe sprijin reciproc pe toleranță, pe efort susținut din partea tuturor, îndreptat către același scop. Atenția este îndreptată asupra procesului de elaborare împreună, prin colaborare, a demersurilor de realizare a sarcinilor. Strategiile didactice utilizate în demersul transdisciplinar sunt de predare-învățare bazate pe proiect. Indiferent de tipul de integrare abordat în procesul de învățare proiectarea și organizarea învățării se centrează pe învățarea prin descoperire, pe învățarea prin cercetare pe baza viziunii constructiviste și globale asupra lumii înconjurătoare. Sarcinile de lucru structurate în viziune transdisciplinară oferă elevului posibilitatea de a cerceta lumea reală în ansamblul ei și nu fragmentat.

Instruirea elevului se produce prin acțiuni de investigare, observare, exercițiu. Scenariul didactic unitar îi permite elevului corelații, asocieri, determinarea cauzelor și efectelor proceselor, fenomenelor din mediul înconjurător și de asemenea îi dă oportunitatea de a se exprima și acționa liber, să contribuie în stilul său la aprofundarea temei studiate, să își dezvolte creativitatea. Rezolvarea cerințelor de lucru pe grupe îi pun pe elevi în situația de a comunica între ei cu scopul de a organiza anumite activități, dezvoltă spiritul de cooperare al elevilor, încrederea în sine, îi solicită în a selecta informația, le dezvoltă autonomia de gândire și acțiune.

Exemplu de abordare multidisciplinară a conținuturilor:

Caracteristici și argumente ale activităților integrate:

- ✓ învățarea devine un proiect personal al elevului, îndrumat, orientat, animat de către învățător;
- ✓ învățarea devine interesantă, stimulativă, semnificativă;
- ✓ la baza activității stă acțiunea practică, cu finalitate reală;
- ✓ elevii participă pe tot parcursul activităților desfășurate;
- ✓ activitățile integrate sunt în opoziție cu instruirea verbalistă și livrescă;
- ✓ accentul cade pe activitatea de grup și nu pe cea cu întreaga clasă;
- ✓ le oferă elevilor posibilitatea de a se manifesta plenar în domeniile în care capacitățile lor sunt cele mai evidente;
- ✓ cultivă cooperarea și nu competiția;
- ✓ elevii se deprind cu strategia cercetării; învață să creeze situații, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigație, să estimeze rezultatele posibile, să mediteze asupra sarcinii date;
- ✓ sunt instrumente de apreciere prognostică deoarece arată măsura în care elevii prezintă sau nu anumite aptitudini și au valoare diagnostică, fiind un bun prilej de testare și de verificare a capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare ale acestora.
- ✓ cadrul didactic trebuie să renunțe la stilul de lucru fragmentat, în care lecțiile se desfășoară una după alta, cu distincții clare între ele, ca și cum nu ar face parte din același proces și să adopte o temă de interes pentru elevi, care transcende granițele diferitelor discipline, organizând cunoașterea ca un tot unitar, încheșat;
- ✓ obiective ale mai multor discipline planificate în cursul săptămânii sunt atinse în cadrul unor scenarii / activități zilnice care includ fragmente din disciplinele respective sub un singur generic. Unitățile de învățare ale disciplinelor *se topesc* în cadrul conturat de temele activităților integrate.

Prin dezvoltarea, implementarea și aplicarea curriculum-ului integrat se urmărește de asemenea “descentralizarea curriculară și adaptarea curriculum-ului la nevoile specifice dezvoltării personale, la cerințele pieței forței de muncă și ale fiecărei comunități”, în conformitate cu obiectivele Pactului Național pentru Educație. Modalitatea de aplicare a curriculum-ului integrat prin activități didactice vine în întâmpinarea dezideratului menționat în Strategia „Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii” care susține „centrarea curriculum-ului pe competențe, nu pe informații” adică pe „blocuri de cunoștințe, deprinderi și atitudini care optimizează rezolvarea de probleme”.

Există anumite aptitudini generale pe care elevii trebuie neapărat să le achiziționeze. Ei trebuie să știe să comunice, să se adapteze, să rezolve probleme și să utilizeze tehnologiile informaționale.

Ceea ce trebuie să învețe aceștia sunt bazele indispensabile ale unei eficiente învățări viitoare. Aceste baze sunt deopotrivă de natură cognitivă, afectivă și motivațională. Elevii trebuie să devină capabili să-și organizeze și să-și ordoneze propria lor învățare, să învețe singuri sau în grup și să surmonteze dificultățile pe care le întâlnesc în cursul proceselor de învățare. Desfășurând activități integrate, copilul are posibilitatea de a-și exprima păreri personale, de a coopera cu ceilalți în elaborarea de idei noi, în rezolvarea sarcinilor, în argumentare, devenind mai activ și câștigând mai multă încredere în sine. În ceea ce privește rolul cadrului didactic, acesta devine un „facilitator”, mai mult decât o sursă de informații.

Concluzii

Integrarea conținuturilor școlare este o necesitate și un deziderat. Strategiile de predare/învățare integrată, precum și nivelurile la care aceasta se realizează sunt condiționate de o multitudine de factori, de natură obiectivă dar și subiectivă. Ele au avantaje, dar și dezavantaje. În dorința noastră de a fi moderni însă, de a inova practica școlară, trebuie prudență, întrucât echilibrul între extreme (diferențiere pe discipline sau integrare totală) se pare că este soluția cea mai eficientă. Se impune, însă, ca și în plan teoretic să stăpânim conceptele, pentru a nu pretinde că predăm interdisciplinar, când de fapt realizăm altceva.

Prin aceste activități se pune accent pe dezvoltarea gândirii critice, pe formarea de competențe practice, pe feed-back-ul pozitiv, pe măsurarea și aprecierea competențelor.

Se cultivă independența, deschiderea spre inovație, emoțiile pozitive, autocontrolul. „Explozia informațională” conduce nu numai la creșterea cantitativă a cunoștințelor, ci și la esențializare, la integrare, (M. Malița, *Orizontul fără limite al învățării*, București, 1981, Editura Politică, pag. 25).

Din perspectiva învățământului modern în educație accentul trebuie pus pe stăpânirea de către elevi a proceselor, înțelegerea conceptelor și pe capacitatea de a le folosi în diverse situații.

Activitatea integrată se dovedește a fi o soluție pentru o mai bună corelare a activităților de învățare cu viața societății, cultura și tehnologia didactică.

BIBLIOGRAFIE:

1. Bocoș, Mușata, 2002, *Instruirea interactivă*, Presa Universitară Clujeană.
2. Ciolan, Lucian, 2008, *Invatarea integrata*, Editura Polirom, Iași.
3. Crișan, Al. (coord.), 1996; *Curriculum școlar. Ghid metodologic*, București, M.E.I.-I.S.E.
4. Cucuș, Constantin, 2002, *Pedagogie*, Polirom, Iași.
5. Ionescu, Miron; Radu, Ion, 1995, *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
6. Manolescu, Marin, Potolea Dan, 1006, *Teoria curriculumului*, MEN.
7. M. Malița, *Orizontul fără limite al învățării*, București, 1981, Editura Politică.
8. Oprea Crenguta, 2006, *Strategii didactice interactive*, EDP, Bucuresti.
9. Văideanu, George, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică.
10. *Curriculum Național - Cadru de referință*, M.E.N.- C.N.C, Corint, București, 1998.
11. *Legea Educației Nationale*, 2011.

SUCESUL ȘCOLAR ȘI MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII ELEVILOR

*Nuți DAMIAN
Școala Gimnazială Nr.128, București*

În calitate de dascăli ne punem deseori întrebări de tipul: De ce un elev învață iar altul nu? De ce unii dintre elevii noștri se angajează în realizarea sarcinilor școlare dovedind perseverență și continuitate până la atingerea scopului, în timp ce alții dintre elevi se descurajează, renunțând cu ușurință în fața greului și abandonează activitatea propusă în favoarea alteia?

Răspunsurile la astfel de întrebări trebuie căutate în domeniul motivației. Motivația reprezintă totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conștientizate sau neconștientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte. Ea constituie ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ. Motivația este factorul care determină organismul să acționeze și să se îndrepte spre anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat. Nici un act comportamental nu apare și nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare și susținere energetică. Altfel spus, motivația este considerată „motorul personalității”.

Motivația învățării se subsumează sensului general și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Ea energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una din cauzele pentru care elevul învață sau nu învață. În același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare, adică evaluarea și cunoașterea rezultatelor activității de învățare mai ales când acestea sunt pozitive, energizează eforturile ulterioare ale elevului. Astfel că, din satisfacția inițială de a fi învățat, elevul își va dezvolta motivația de a învăța și mai mult. Se dezvoltă din acest punct de vedere o relație cauzală, reciprocă între motivație și învățare. Așadar, motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes, la rândul ei, intensifică motivația.

Pentru a instrui și a educa în mod corect elevul, profesorul trebuie mai întâi să-l înțeleagă pe acesta, să cunoască motivele care împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau nereușitei elevului în activitatea de învățare.

Conform teoriei psihologului american Abraham Maslow, varietatea motivelor care stau la baza activității de învățare pornește de la așa zisa piramida trebuințelor, care cuprinde trebuințe fiziologice (hrană, apă, odihnă), de securitate (apărare, protecție), de iubire și apartenență la grup, de stimă de sine (prestigiu, prețuire), trebuințe cognitive (de a înțelege, de a cunoaște, de a explora), trebuințe estetice (de frumos, de ordine, de simetrie și armonie), trebuințe de autoactualizare - de autorealizare și de valorificare a propriului potențial creativ. La rândul lor aceste trebuințe sunt grupate în două categorii: trebuințe de deficiență (care apar în urma unei lipse și cuprinde primele patru tipuri de trebuințe menționate) și trebuințe de creștere sau dezvoltare (care exprimă dorința de succes, de valorificare a aptitudinilor - cuprinde ultimele trei tipuri de trebuințe precizate ca făcând parte din ierarhia lui Maslow). Sistemul lui Maslow presupune o ordine de prioritate, în sensul că o trebuință superioară nu se exprimă decât atunci când au fost satisfăcute trebuințele de nivel imediat inferior. Această teorie are implicații deosebite pentru actul educațional. Pentru a fi motivați să învețe bine, elevii trebuie mai întâi să se simtă confortabil fizic, fiind bine alimentați și odihniți, să se simtă

în siguranță, apreciați, și să aibă o stimă de sine ridicată. Elevii vor da un randament mai mare într-un mediu relaxat decât într-un mediu tensionat – când singurul lucru așteptat cu nerăbdare este pauza. Profesorul este cel care îl poate ajuta pe elev să aibă încredere în forțele proprii, dezvoltându-i astfel o stimă de sine ridicată.

Motivația și învățarea școlară

Dacă îi întrebăm pe elevi ce anume îi determină să învețe, vom constata că răspunsurile lor sunt foarte variate. Aflăm, de exemplu, că învață pentru a reuși în viață, pentru a lua note bune, pentru a obține o calificare profesională, din dorința de a cunoaște un conținut nou, din ambiția de a-i întrece pe alții, pentru a primi laudele profesorilor și-ale părinților. Practica educațională ne confirmă faptul că activitatea de învățare este plurimotivată, fiind susținută de un ansamblu de motive. Totuși unele motive predomină asupra altora. Elevii buni menționează alte motive decât cei slabi. În timp ce elevii buni indică dorința de a cunoaște cât mai multe, de afirmare, de prestigiu, elevii slabi vorbesc despre teama de eșec, de dorința de a promova clasa sau despre evitarea unor conflicte ce ar putea să apară cu părinții.

Motivația reprezintă o condiție esențială pentru reușita elevului în activitatea școlară. O problemă care se ridică este următoarea: Cât de puternică trebuie să fie motivația pentru a obține performanțe superioare în realizarea sarcinilor școlare? Studiile și cercetările efectuate au arătat faptul că atât motivarea prea intensă - supramotivarea, cât și motivarea prea scăzută - submotivarea într-o activitate pot conduce la rezultate slabe sau la eșec. Supramotivarea determină o mobilizare energetică maximă și o tensiune emoțională care pot avea drept consecințe blocajul psihic, stresul, dezorganizarea conduitei și în final eșecul. La fel, submotivarea conduce la o insuficientă mobilizare energetică, la tratarea cu superficialitate a sarcinilor, iar în final rezultatul este nerealizarea scopului propus.

Din acest punct de vedere s-a pus problema unui nivel optim al motivației care să conducă elevul către obținerea de performanțe în activitatea de învățare. Răspunsul la această problemă se regăsește în legea optimului motivațional, conform căreia creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, dincolo de care începe stagnarea și chiar regresul. Nivelul optim al motivației depinde de dificultatea sarcinii și de particularitățile psihice individuale - emotivitate, echilibru, stăpânire de sine. În cazul sarcinilor simple, zona critică a motivației apare la un nivel mai ridicat, în timp ce în cazul sarcinilor mai complexe, zona critică se situează la un nivel mai scăzut.

Eficiența activității este maximă la o anumită mărime a intensității motivației, numită optim motivațional. El diferă de la o activitate la alta și de la o persoană la alta. În atingerea nivelului optim al motivației, o contribuție importantă o deține profesorul, din punctul de vedere al modului în care l-a obișnuit pe elev să aprecieze corect dificultatea unei sarcini didactice, și sub raportul luării în considerație a particularităților psihologice individuale ale elevilor atunci când își alege strategiile didactice în conceperea unui demers metodic al unei lecții.

Literatura de specialitate distinge două tipuri opuse ale motivației învățării: motivația intrinsecă și motivația extrinsecă. Motivația intrinsecă își are sursa în însăși activitatea desfășurată și se satisface prin realizarea acelei activități. Ea îl determină pe elev să participe cu plăcere și satisfacția pe care i-o dau acea activitate fără a fi constrâns de alți factori exteriori. Este vorba de o motivație izvorâtă din caracterul atractiv al scopului urmărit. Forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea, și-anume cea epistemică. Motivația extrinsecă își are sursa în exteriorul individului și-a activității desfășurate. Angajarea în activitate este văzută în acest sens ca un mijloc de atingere a unor scopuri și nu ca un scop în sine. Dacă elevul învață pentru a primi recompense - note bune, laude, ori din teama de pedeapsă, și eșec, atunci spunem că activitatea de învățare este motivată

extrinsec. În aceste condiții învățarea se realizează sub semnul unei solicitări și condiționări externe, fără plăcere interioară, cu efort voluntar crescut.

Activitatea de învățare motivată intrinsec este susținută de nevoia interioară de cunoaștere, de pasiunea pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța. Ea se efectuează cu un efort de mobilizare redus și antrenează sentimente de mulțumire, de satisfacție, de împlinire și conduce la o asimilare rapidă și la asigurarea trăinicieii și durabilității cunoștințelor.

În practica educațională, am putut constata că activitatea de învățare poate fi motivată atât intrinsec cât și extrinsec. De exemplu un elev poate să învețe la o disciplină pentru că îl interesează și îl pasionează domeniul respectiv dar și pentru că dorește să obțină note bune, să obțină aprecierile profesorilor și ale părinților. În anumite situații chiar s-a putut constata că o motivație extrinsecă a determinat o motivație de tip intrinsec ex. un elev a învățat la început pentru a lua note bune, pentru a fi apreciat -având o motivație extrinsecă - și a ajuns în final , pe măsură ce dobânda cunoștințe și capacități noi, și o dată cu ele și o anumită satisfacție, să învețe din plăcere și interes.

Motivația realizărilor în mediul școlar, potrivit lui D. Ausubel și F. Robinson cuprinde trei componente: impulsul cognitiv - centrat în jurul trebuinței de a cunoaște, trebuința afirmării puternice a eului - orientată spre obținerea unui randament ridicat care să-i asigure prestigiul, și trebuința de afiliere - orientată spre realizări care să-i aducă aprobări din partea unor persoane sau a unui grup. Forța acestor componente variază în funcție de vârsta elevului. În perioada micii școlarități se manifestă mai pregnant trebuința de afiliere, copiii având nevoie de aprobarea celor mari - educatori și părinți, urmând ca în perioada următoare să scadă și să se orienteze spre aprobarea grupului de colegi, prieteni. Afirmarea puternică a eului este componenta dominantă a motivației în adolescență. Impulsul cognitiv este tipul cel mai important de motivație a activității de învățare. Este legat de tendințele înnăscute ale omului spre curiozitate, pentru a descoperi cât mai multe lucruri. Menținerea trează a acestui impuls și dezvoltarea lui pe parcursul școlarității depinde de măiestria profesorului și constituie un factor important al trăinicieii celor asimilate.

Controlul și dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare reprezintă una dintre cele mai dificile sarcini ale muncii profesorului. Stimularea motivației elevului rămâne mai mult o artă care ține de măiestria și harul didactic, de tactul pedagogic al profesorului.

Dintre strategiile de stimulare a motivației școlariilor, în special din ciclul primar, se pot menționa următoarele:

- efectuarea evaluărilor inițiale care să-i ofere profesorului o imagine de ansamblu privitor la cunoștințele pe care le dețin elevii, pe care se poate sprijini, stabilind legături și corelații cu cele pe care urmează a le transmite;
- asigurarea unui moment aparte de stârnire a interesului și-a curiozității înainte de începerea predării, prin utilizarea unei ghicitori, a unei scurte povestioare legată de conținutul nou ce urmează a fi predat, utilizarea lecturii predictive pentru a-i incita la căutare și descoperire;
- prezentarea planului de idei sub formă de întrebări care să-i determine să caute răspunsuri, centrându-și atenția asupra problemei discutate;
- organizarea cunoștințelor sub formă de scheme , utilizarea unor cuvinte cheie, simboluri;
- utilizarea unor exemple cât mai atractive, care să-i intereseze pe elevi;
- utilizarea analogiilor pentru stabilirea de corespondențe și legături între cunoștințele noi și cele vechi;

Utilizând strategii metacognitive - de planificare, monitorizare și autoevaluare, elevii își vor aprecia mai bine posibilitățile de a reuși într-o sarcină și nu vor mai exista situații în care elevul abandonează o sarcină pentru simplu motiv că nu știe ce trebuie să facă . Modul în care profesorul realizează evaluarea poate avea efecte asupra motivației elevilor. Evaluarea în care profesorul se rezumă doar la a da note, a-i clasifica pe elevi, poate avea efecte negative asupra motivației unor elevi pentru că este generatoare de anxietate. Dacă dorim ca evaluarea să fie cu adevărat motivantă pentru elev, în sensul de a-l determina să se implice mai mult în activitatea de învățare și să

persevereze, este necesar ca actul evaluativ să se centreze pe progresul elevului și pe recunoașterea efortului pe care acesta l-a depus pentru îmbunătățirea propriilor performanțe.

BIBLIOGRAFIE:

1. Ausubel D., Robinson F.- Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, E.D.P., București, 1981.
2. Roșca Al., Motivele acțiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică, Editura Institutului de Psihologie a Universității din Cluj, 1943.
3. Sălăvăstru D., Psihologia educației, M.E.C., 2005.
4. Învățământul primar – revistă dedicată cadrelor didactice, nr. 1-3, Editura Miniped, 2006.
5. Învățământul primar – revistă dedicată cadrelor didactice , nr. 2-4, Editura Miniped, 2002.

ȘCOALA, FAMILIA ȘI ABSENTEISMUL ȘCOLAR

Nuți DAMIAN
Școala Gimnazială Nr.128, București

Mutațiile din societate și din familia contemporană (problemele economice, problemele de relaționare între părinți și copii, timp redus petrecut cu familia, redistribuirea rolurilor, suportul social și emoțional redus, supraîncărcarea profesională a părinților sau munca în străinătate etc.) determină mai multe probleme emoționale la copii decât în trecut.

La acestea se adaugă presiunea grupului, riscul consumului de droguri și a altor forme de dependență, metodele educative slabe, inconstante, supraîncărcarea școlară, disfuncțiile în evaluare și notare, frica de examene etc. constituindu-se în adevărați stresori pentru elevi care, din păcate, uneori evită confruntarea cu „problema” prin fuga de la ore. Văzut din această perspectivă, absenteeismul devine o problemă socială, un semnal tardiv al existenței unor probleme, o conduită care reflectă atitudinea structurată a lipsei de interes, motivație, încredere în educația școlară.

Procesele de acordare de ajutor folosite în consilierea școlară sunt: consiliere, consultanță și coordonare.

a) consilierea: Primul pas al consilierii este stabilirea unei relații de încredere și a unei relații de lucru confidențială în activitatea fie cu grupurile de elevi, fie în activitatea individuală.

b) coordonarea este un proces de leadership în care consilierul ajută organizarea și realizarea unor programe de consiliere în școală și a diverselor servicii relaționate; se are în vedere colaborarea școlii cu agențiile comunitare, conducerea unei echipe de studiu a elevilor; programe de educație pentru copiii supradotați etc.

c) consultanța implică procesul de colaborare cu părinții, profesorii și personalul administrativ din școală. Activitățile de consultanță au ca și scop obținerea de informații privind învățarea și dezvoltarea deprinderilor de interacțiune eficientă, ținta fiind relațiile cu elevii.

Una dintre multele probleme de actualitate ale școlii românești o reprezintă relația dintre școală și familiile elevilor. Se știe că până în prezent acest parteneriat a fost dezvoltat unilateral pentru că de cele mai multe ori a fost considerat responsabilitatea școlii în obținerea rezultatelor școlare și dezvoltarea personalității elevilor.

După cum se cunoaște Consiliul Europei este o organizație internațională cu rol important în stabilirea standardelor educaționale internaționale și care influențează major politicile sociale, respectiv educaționale, în cadrul Uniunii Europene.

Pornind de la analiza unor documente de ultimă oră emise în cadrul Consiliului Europei se observă o nouă direcție de dezvoltare a acestui parteneriat școală - familie. Este vorba de un angajament mutual între părinții elevilor și profesorii unei școli. Aceste noi tendințe prezente deja în școlile vest-europene, pentru România se prezintă deocamdată sub forma unui proiect. Acest tip de contract se constituie ca un sistem de obligații reciproce în cooperarea părinților cu profesorii și implică colaborarea părinților în activitățile școlare:

- Sub aspect economic (respectiv de a participa, susține și evalua eforturile și acțiunile financiare ale școlii).
- Sub aspect educațional-cultural.

Analizând rezultatele unor studii de cercetare derulate în școli privind relația școlii cu familia, s-a ajuns la concluzia că există practic trei etape de parcurs:

- Etapa școlii autosuficiente ,în care școala este considerată o instituție închisă,care nu influențează mediul familial ,dar nici nu se lasă influențată de el.În acest caz contactele cu părinții sunt rare și formale.Părinții nu participă la consiliile de administrație școlară,formarea asociațiilor de părinți nu este încurajată.Părinții acceptă ideea că nu au nimic de facut în legătură cu activitatea care se desfășoară în școală.
- Etapa de incertitudine profesională,în care profesorii realizează și recunosc influența factorului familial asupra rezultatelor școlare, atitudinilor și comportamentului elevilor, dar totuși părinții cred în continuare că școala este autosuficientă. De aceea familia aduce acuze școlii atunci când elevul are rezultate slabe. Începe astfel ușor, să se dezvolte inițiative ca:
 - o mai bună comunicare a părinților cu școala;
 - înființarea organizațiilor voluntare de părinți;
 - apar consilii de gestiune școlară, în care participarea părinților are rol nedecizional;
 - în școlile specializate în pregătirea cadrelor didactice începe să apară o abordare timidă pe tematica relației școală-familie.
- Etapa de dezvoltare a încrederii mutuale profesori-părinți, este etapa în care cele două părți (părinții și profesorii) realizează treptat că trebuie să aibă încredere unii în ceilalți. Astfel:
 - relația cu familia este încurajată de școală;
 - consiliul școlar, care are rol decizional în toate problemele educationale, include reprezentanți ai asociațiilor de părinți;
 - asociațiile de părinți sunt încurajate în implicarea în activitatea școlară;
 - se organizează cursuri pentru profesoriși părinți;
 - profesorii recunosc rolul asociațiilor de părinți;
 - în procesul de formare al viitorilor profesori se abordează ca o problemă importantă relația școală-familie.

S-a constatat că piedicile mari întâlnite în relația școală-familie sunt următoarele:

- de ordin material:relația familie-școală are nevoie de sprijin material.

O preocupare de zi cu zi a profesorilor pentru creșterea motivației elevilor este rezolvarea problemei absentismului școlar.

Cauzele care generează absentismul sunt următoarele:

1. Cauze care țin de personalitatea și starea de sănătate a elevului: motivație școlară scăzută, lipsă de interes, încredere scăzută în educația școlară, oboseală, anxietate, autoeficacitate scăzută, imagine de sine deteriorată, sentimente de inferioritate, abilități sociale reduse, pasivitate; refuzul de a adera la o alegere făcută de alții (reacție la presiunea exercitată de dorințele adulților).

2. Cauze care țin de familie, condițiile socio-economice ale familie: sărăcia, stil parental indiferent, neglijent, familii dizarmonice, părinți foarte ocupați sau plecați în străinătate.

3. Cauze care țin de contextul școlar specific (inclusiv relația profesor-elev): presiunea grupului, supraîncărcarea școlară, comunicarea defectuasă elev-profesor (ironizarea, umilirea elevului) evaluarea subiectivă, frica de evaluare, conflict cu colegii, practici educative percepute de elevi ca fiind nedrepte, frustrante, incompatibilitate între aspirațiile, trebuințele de învățare și oferta educațională a școlii; formă de apărare –împotriva disciplinei excesiv de rigidă și severă, politici proabsenteiste ale școlii la elevii din clasele terminale (în școlile de elită).

4. Cauze determinate de variabila vârstă:

- ◇ La învățământul primar fuga de la școală poate fi o manifestare a „fobiei școlare”; cauze: dependență crescută de părinți, părinți care valorizează excesiv educația școlară; stiluri parentale supraprotectoare, autoritare sau indiferente; strategie defensivă față de colegii violenți, eșecul școlar, situații umilitoare.

- ◇ La învățământul gimnazial fuga de la ore este rezultatul unei opțiuni (proces de deliberare, luare a deciziei); cauzele pot fi: frica de evaluare, de eșec, fobia / anxietatea socială (frecventă în perioada adolescenței, manifestată prin anxietate față de situația de a fi observat de colegi, teama de a vorbi în public, teama de a interacționa cu persoane de sex opus, teama de critică, stimă de sine scăzută); teama de pedeapsă, teama de pierdere a statutului în grup.
- ◇ La liceu: depresia, consum de toxice legale și ilegale, acte delictuale, abandon școlar.

Dacă fiecare profesor sau învățător, fiecare diriginte, fiecare cadru participant în procesul didactic se va implica sub toate aspectele, acționând la ore pe toate planurile pentru rezolvarea și aplanarea acestuia.

Absenteismul școlar, fenomen cu o dinamica spectaculoasă în ultimele decenii, nu este scapat din ochi de politistii de siguranța publică și cei de proximitate. Specialistii în combaterea delincvenței juvenile definesc absenteismul școlar ca o problemă socială, fiind explicată mai mult prin caracteristicile socio-culturale ale mediului de proveniență și aparând mult mai frecvent în mediul urban și în familiile sărace, care desemnează un tip de conduită evazionistă stabilă, permanentizată, ce prefigurează sau reflectă deja atitudinea structurată a lipsei de interes, motivație, încredere în educația școlară". Pe de altă parte, psihologii arată că atunci când elevii încep să lipsească sistematic și generalizat de la școală, aceasta conduită reprezintă un semnal tardiv al existenței problemelor.

Absenteismul constituie o formă de agresiune pasivă împotriva școlii, indicând că elevii fug de la școală chiar cu riscul de a fi pedepsiți. S-a dovedit că absenteismul este principalul factor asociat cu abandonul școlar, iar studiul conduitei elevilor care au luat decizia de a abandona școală a demonstrat că cea mai mare probabilitate de a abandona se înregistrează la cei care lipsesc excesiv de la școală și au probleme de disciplină.

Scopul urmărit de standardele pentru programele de consiliere este de a ajuta elevii să înregistreze succese școlare.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cucoș, C., Pedagogie, Iași, Editura Polirom, 1996.
2. Băban, A., Consiliere educațională, Ed. PsiNet, Cluj – Napoca, 2001.
3. Eliade, S., ABC – ul consilierii elevului, Ed. Hiperborea, Turda, 2000.

TIC ... ÎN CLASĂ

Nuți DAMIAN
Școala Gimnazială Nr.128, București

În epoca contemporană copiii trebuie să se familiarizeze de mici cu computerul, în caz contrar vor obține cu greu ceea ce își doresc sau vor avea nevoie permanentă de ceilalți. Dacă procurarea unui calculator nu este la îndemâna fiecărei familii, școala trebuie să asigure accesul tuturor copiilor la utilizarea acestuia, formându-le deprinderile necesare.

În școală, dezvoltarea tehnologiei informației a avut un ecou pozitiv manifestat prin preocuparea profesorilor în inițierea și perfecționarea în utilizarea calculatorului și prin dotarea cu calculatoare și softuri corespunzătoare. Impulsionate de interesul copiilor pentru acest mijloc didactic datorită noutății dar și posibilităților multiple de utilizare, am căutat modalități care să mențină interesul copiilor pentru acest tip de activitate și să stimuleze dezvoltarea lor individuală.

Introducerea unei ore opționale de TIC cu titlu atractiv, răspunde interesului crescut al copiilor pentru activități informatizate, ele contribuind la dezvoltarea încrederii în forțele proprii, asigurând o libertate mai mare oferită capacităților sale de expresie. Majoritatea copiilor au cunoștințe privind utilizarea calculatorului dispunând acasă de calculator și de o gamă variată de jocuri. Din discuțiile purtate atât cu copiii cât și cu părinții am constatat că nu toate aceste jocuri corespund specificului vârstei și nu au valențe educative.

Se știe faptul că softurile educaționale au menirea de a ajuta celelalte categorii de activități de învățare. În această idee putem spune că se pot folosi diferite categorii de softuri educaționale: de exersare, de prezentare interactivă de noi cunoștințe, de testare a cunoștințelor, dar și de dezvoltare a unor capacități sau aptitudini.

În derularea activității, profesorul și copiii au posibilitatea de a-și rezolva fiecare treburile pe care trebuie să le ducă la bun sfârșit pe parcursul orei.

Se respecta în timpul orei o serie de principii ca:

- Principiul participării active.
- Principiul verificării imediate a răspunsului. Soluțiile date de elev sunt confruntate imediat cu cele valide, el neputând trece la pasul următor dacă răspunsurile nu sunt corecte.
- Principiul reușitei sau al răspunsurilor corecte. Conținutul și sarcinile de lucru sunt astfel concepute încât fiecare copil poate să le parcurgă integral.

Avem în vedere faptul că alături de celelalte mijloace didactice putem utiliza calculatorul, acesta fiind un instrument didactic ce poate fi folosit în scopul eficientizării tuturor activităților de la clasă.

Calculatorul a devenit componentă a spațiului socio-cultural al copiilor, influențându-le limbajul și punându-i în situația de a găsi rapid soluții.

Programa prevede stimularea copilului în perceperea, cunoașterea și stăpânirea mediului apropiat, printre finalitățile învățământului numărându-se și îmbogățirea capacității copilului de a interacționa cu mediul, de a-l cunoaște și de a-l învăța prin explorări, experimente și exerciții.

Integrarea calculatorului în activitatea instructiv-educativă desfășurată la clasă constituie o tendință modernă de racordare a învățământului la noile cuceriri tehnologice.

Utilizarea internetului ca instrument de lucru facilitează apropierea familiei de nevoile educaționale ale copilului, determinându-i să participe la discuții, explorări, contribuind astfel la rezolvarea sarcinilor de lucru.

Știut fiind că, la vârste mai mici, copiii nu pot naviga nesupravegheați pe internet, este deosebit de important ca în demararea acestui demers copiii să poată comunica eficient cu familia atât pentru a se face înțeleși, cât și pentru a înțelege explicațiile părinților.

Folosit cu îndemânare și fără exces, calculatorul a devenit un mijloc prin care sunt eficientizate activitățile de pregătire a copilului pentru școală. Copiii sunt inițial atrași de facilitățile grafice și sonore ale calculatorului, devenind treptat conștienți că îl pot utiliza ca instrument de învățare. Astfel ei își dezvoltă un alt stil cognitiv, complementar celui de învățare prin contact direct cu lumea înconjurătoare, stil care îl îndreaptă spre independență, îi dezvoltă creativitatea tehnică, cultura vizuală, îl introduce într-un climat de autodepășire, de competitivitate, punându-l în situația de a învăța prin efort propriu.

Noile tehnologii ale informației și comunicațiilor schimbă perspectiva asupra practicii educaționale, implementarea acestora fiind considerată drept una din cele mai importante probleme la acest început de secol, ridicată la rang de politică națională. Se pune problema că cetățenii trebuie să fie formați pentru a trăi într-o societate informațională. Introducerea calculatoarelor și Internetului în școli este evenimentul care precipită necesitatea apariției unor noi metode și modele în educației, care determină creșterea motivației elevilor pentru învățare.

Eficacitatea profesorului este în stransă legătură cu capacitatea de a utiliza toate formele de interacțiune posibile în contextual educației prin tehnologiile informatice și, corelativ, cu stăpânirea de către acesta a mijloacelor multimedia și de comunicare implicate.

Instruirea prin utilizarea calculatoarelor, prezintă calitățile unice ale acestora, care le deosebesc de alte medii de învățare prin:

- interactivitate;
- precizia operațiilor efectuate;
- capacitatea de a oferi reprezentări multiple și dinamice ale fenomenelor și, mai ales, faptul că pot interacționa consistent și diferențiat cu fiecare elev în parte.

Un model nou de aplicare a tehnologiei informației și comunicațiilor în procesul de predare-învățare, care respectă regulile prezentate mai sus și care determină creșterea motivației elevilor, îl constituie predarea prin proiecte, care este de fapt o metodă complementară celei tradiționale și care constă în realizarea unui portofoliu pe calculator, pe o unitate de învățare, portofoliu care apoi se utilizează la clasă pentru a ridica nivelul de performanță al elevilor și a le dezvolta competențe pentru secolul acesta. Dintre aceste competențe, fac parte:

- competențe de comunicare;
- creativitate și curiozitate intelectuală;
- gândire critică și gândire sistemică;
- informații și abilități media;
- capacități de colaborare și interpersonale;
- identificarea, formularea și soluționarea problemelor;
- auto-formare;
- responsabilitate socială.

În realizarea proiectelor, atât profesorii cât și elevii utilizează calculatorul și aplicațiile specifice acestuia.

Proiectele oferă situații autentice, din viața reală pentru contextualizarea activităților de învățare și încorporarea capacităților de gândire la nivel superior cu privire la ideile importante. Există diverse posibilități de utilizare a proiectelor prin integrarea tehnologiei moderne. Această metodă ajută profesorii să-și lărgescă granițele creativității în procesul de predare-învățare-evaluare și să utilizeze puterea tehnologiei informației pentru a stimula imaginația elevilor și a le facilita transferul achizițiilor învățării în viața de fiecare zi.

Portofoliul conține câteva fișiere-șablon, în realizarea cărora trebuie să se țină cont de modul în care va face: integrarea tehnologiei, procesul de învățare, evaluarea și implementarea proiectului.

BIBLIOGRAFIE:

1. Nicola, Ion, 2003, *Tratat de pedagogie*, Editura Aramis, București.
2. Nielsen, Joyce, 1999, *Word 7 pentru Windows 95 în 460 imagini*, Editura Teora, București.
3. Sgar, Florina, Urs, Silvia, *Prietenul meu – calculatorul*, “Educația în anul 2002”.

FORMAREA CAPACITAȚII DE AUTOEVALUARE LA ELEVI

Nuți DAMIAN
Școala Gimnazială Nr.128, București

Evaluarea progresului și randamentului școlar reprezintă o premisă esențială a perfecționării procesului de învățământ. Punând în evidență dacă sunt și măsura în care sunt atinse obiectivele stabilite, evaluarea oferă informația necesară pentru adoptarea acțiunilor adecvate de optimizare ce se impun în oricare dintre componentele procesului de învățământ, pentru a se crea condiții favorabile de învățare. Ca parte integrantă a acestui proces, evaluarea este supusă astăzi unei profunde perfecționări, într-o perspectivă reconsiderată asupra propriilor sale obiective și asupra instrumentelor și tehnicilor de măsurare, astfel încât să corespundă funcțiilor ce-i revin în strategia modernizării învățământ ca sistem și ca proces.

Școala este factorul hotărâtor în instruirea și educarea tinerei generații. Ea înarmează pe elevi cu un sistem coerent de cunoștințe, de priceperi și deprinderi, în măsura să le asigure un larg orizont de cultură, precum și integrarea ulterioară în viața socială.

Evaluarea eficienței procesului de învățământ se face prin raportarea performanțelor obținute de elevi, a pregătirii lor, la obiectivele instructiv-educative urmărite prin studiul disciplinelor școlare pe clase, pe cicluri și trepte de învățământ. O asemenea evaluare se realizează în timpul perioadei de școlaritate, prezentând avantajul unei informații imediate și continue, pe baza căreia se poate interveni prompt, cu măsuri adecvate în vederea perfecționării activității de predare - învățare.

Pentru elev, indiferent de vârsta pe care o are, feedback-ul oferit prin acțiunea de evaluare s-a dovedit a avea o deosebită însemnătate educativă, în sensul stimulării capacității de autocunoaștere și autoevaluare, a dorinței de a se depăși, de a progresa.

Pentru cadrul didactic, aspectele concrete relevate prin evaluarea continuă constituie sursa principală de cunoaștere științifică a particularităților intelectuale ale elevilor, manifestate în acțiunea de învățare, precum și a dinamicii rezultatelor obținute. Pe această bază, el poate organiza și desfășura mai eficient procesul de învățământ. Totodată, urmărind pregătirea elevilor și dezvoltarea diferitelor laturi ale personalității lor, cadrul didactic va putea trage concluzii relevante asupra propriei sale munci, asupra eficienței metodelor, tehnicilor și formelor de activitate pe care le-a folosit, prilej de a-și reevalua strategiile de instruire și perfecționa stilul de muncă.

Evaluarea autentică propune modalități de evaluare care să "provoace" analiza, integrarea și valorificarea cunoștințelor, creativitatea. Denumirea sa subliniază ideea de a solicita elevului să demonstreze ce poate face în situații similare din afara școlii, rezolvarea de sarcini complexe, căutare de soluții, elaborarea unor produse, care le permit să integreze cunoștințele dobândite și să genereze cunoștințe noi. În loc să rezolve itemi cu alegere multiplă, elevii sunt angajați în experimente științifice, conduc cercetări sociale, scriu referate și eseuri, citesc și interpretează opere literare, rezolvă probleme de matematică în contexte reale. Profesorul proiectează oportunități de învățare adecvate pentru elevi, implică părinții, elevii, colegii - învățători și profesori - în evaluare. Pentru aceasta, profesorii au nevoie de mai multe informații despre "cum învață elevii". Evaluarea trebuie contextualizată, bazată pe legătura dintre experiențele concrete de viață și ceea ce se învață la școală.

Sumarizând, caracteristicile definatorii ale evaluării autentice sunt date de:

1. relevanța sarcinilor de evaluare pentru performanțele elevilor și punerea elevilor în situații asemănătoare celor din viața reală: realizează experimente, nu memorează informații; rezolvă probleme concrete de viață, reflectează asupra a ceea ce învață și își pot exprima stilul de învățare, aptitudinile, interesele, ca sursă de dezvoltare a competențelor și ca identificare a punctelor forte;
2. surprinderea aspectelor esențiale prin criteriile de evaluare și asigurarea unității cunoașterii, conform premisei "întregul este mai important decât partea";
3. dezvoltarea capacității de autoevaluare: elevii își analizează rezultatele, le compară, își revizuiesc strategia de învățare;
4. sentimentul elevilor că munca lor este importantă, și nu doar rezultatele finale.
5. diversificarea și flexibilizarea situațiilor de predare - învățare prin utilizarea de metode și procedee variate, interactive care să motiveze, să stimuleze copilul, să antreneze inițiativa, imaginația, creativitatea, dorința de a învăța;
6. centrarea pe obiective care urmăresc formarea de capacități, competențe, atitudini;

Diversificarea formelor și metodelor de verificare a pregătirii elevilor reprezintă o condiție de bază centrarea pe copil în proiectarea activităților de învățare. A realizării funcției complexe pe care o are evaluarea. În acest sens, este bine cunoscut faptul că verificarea curentă – realizată lecție de lecție – și cea periodică – realizată după parcurgerea unui capitol, a unei părți din programă - desfășurându-se în formă individuală sau frontală, se completează reciproc, favorizând cunoașterea evoluției elevilor.

În diferite momente ale acțiunii de învățare, a orizontului și temeiniciei pregătirii lor.

Îmbinarea judicioasă a celor mai variate metode de verificare orală și în scris asigură o evidențiere mai completă a nivelului real de pregătire a elevilor. Practica didactică dovedește că pregătirea elevilor nu poate fi pusă în evidență în toată complexitatea ei decât prin modalități variate și corelate în mod corespunzător. Combinarea diverselor forme și metode de verificare trebuie să se facă, de la caz la caz, în funcție de obiectivele urmărite, de specificul disciplinei, de trebuințele colectivului clasei, competența și tactul pedagogic fiind hotărâtoare în acest sens.

Înșușindu-și cunostințe și deprinderi în procesul de învățământ, elevul primește în mod sistematic informații cu privire la rezultatele și calitatea muncii sale. Aceste informații școlarul le primește de la învățători sub forma aprecierilor verbale și a notelor, respectiv calificative. Calitatea de școlar atrage după sine evaluarea continuă a prestațiilor școlare, a deprinderilor însușite și a faptelor săvârșite. Ca urmare, elevul înțelege foarte repede că este important nu numai ceea ce face el în școală, dar și ceea ce gândesc alții și în primul rând învățătorii și părinții despre randamentul și conduita sa. Evaluarea rezultatelor și a conduitei elevului reprezintă un factor important al vieții școlare.

Principalul factor de apreciere a elevilor este, evident, învățătorul. El este chemat continuu să emită judecați de valoare asupra muncii și comportamentului școlarului și să comunice aceste judecați copilului, părinților și celorlalte cadre didactice. Ca rezultat al acestor judecați apreciative elevul înțelege cu destulă ușurință când comportamentul său este acceptat și când este respins, când răspunsurile lui sunt corecte și când sunt eronate. Aprecierea și notarea constituie o formă clasică de "întărire", a achizițiilor formate în procesul de învățare.

Rolul aprecierii școlare poate fi scos bine în evidență citând o experiență de E. B. Hurlock: unui grup de copii i s-au făcut numai aprecieri pozitive, altui grup numai negative și, în fine, celui de al treilea grup nu i s-au făcut nici un fel de aprecieri. Cel mai mult au progresat elevii care făceau parte din grupa căreia i s-au făcut numai aprecieri pozitive.

Dezvoltarea intelectuală și morală a elevilor se realizează în școală nu numai prin intermediul obiectelor de învățământ și a metodelor de predare, ci și prin intermediul aprecierii școlare. Ea are un

dublu aspect: pe de o parte, influențează asupra dezvoltării intelectuale, contribuind la conștientizarea nivelului pe care îl are elevul, iar pe de altă parte influențează sfera volitiv- afectivă, prin intermediul trăirii nemijlocite a succesului și eșecului.

În felul acesta aprecierea pedagogică contribuie la formarea aspirațiilor, intereselor și atitudinilor școlarului. Sub influența aprecierii școlare are loc accelerarea sau încetinirea tempoului activității intelectuale a elevului, schimbarea procedeelelor de muncă, formarea și transformarea mecanismelor intelectuale. Aprecierea este un instrument de modelare a personalității școlarului. Ea călăuzeste pașii elevilor, îi ajută să se integreze cât mai bine în activitate, le întărește încrederea în ei și în cei din jur, oferindu-le satisfacții morale pentru eforturile depuse.

Aprecierea făcută de învățător se răsfrânge în sfera relațiilor interpersonale, precum și în opiniile grupului școlar. Spre exemplu, grație aprecierilor pozitive făcute de învățători, copiii din clasă își schimbă atitudinea față de „elevii dificili” și izolați de grup. Sub influența aprecierii școlare se formează la școlar o anumită atitudine față de propria activitate, față de sine, se conturează o importantă și complexă facultate a personalității – autoaprecierea. Aprecierea exprimă valoare. Evaluarea randamentului școlar.

Poate lua forma aprecierii verbale sau se poate exprima printr-un calificativ.” Aprecierea – remarcă V. Pavelcu – este inseparabilă de măsura. Omul se naște sub egida măsurii, a comparației calitative și cantitative cu alții.”

Aprecierea făcută de învățător constituie un mod specific de comunicare, un „mesaj pe care elevul îl recepționează, și în funcție de semnificația lui își reglează activitatea. Elevul, la rândul lui, exprima un nou „mesaj” format de cele mai multe ori din reacții emoționale, atitudini, gesturi.

Se apreciază ca elevul care are formația necesară, care știe să se autoaprecieze și să noteze, va avea în medie rezultate mai bune decât în caz contrar. În învățare contează nu exercițiul, repetiția ca atare, ci exercițiul ale cărui rezultate sunt cunoscute. Cunoașterea rezultatelor este un factor esențial în învățare. Eficacitatea învățării scade când informația despre rezultat lipsește. Cunoașterea rezultatului acțiunii sau a încercărilor succesive-notează I. RADU- prezintă o dublă funcție: una de informare și alta de motivare.

Aprecierea este un proces biunivoc orientat. Reacțiile emoționale ale elevului față de aprecieri și notă, prin conținutul lor au un important rol informativ pentru învățător. Ele pot fi fapte indicatoare prin care aceștia pot să cunoască nivelul de aspirație al elevului, măsura în care el acceptă sau respinge aprecierea făcută, informații inverse cu valoare și semnificație pedagogică și psihologică de necontestat.

Experiența curentă arată că nu întotdeauna manifestările exterioare indică dacă un elev acceptă sau nu aprecierea făcută asupra sa de învățator. Pentru acest motiv se impune ca învățatorul să nu se mulțumească cu înregistrarea semnelor și reacțiilor exterioare ale elevului, ci să sondeze mai profund și prin alte metode atitudinea elevului față de aprecierea ce i s-a făcut. Mariana Roșca spunea: „Capacitatea de a citi expresiile emoționale, deosebit de utilă unui educator, sau oricărei persoane a cărei ocupație cere cunoașterea atitudinii omului în anumite situații și influențarea ei-se poate perfecționa prin exersare.” Tot aceasta autoare notează: „Elevii mici nu sunt capabili să se autoaprecieze în mod obiectiv răspunsurile.” Învățătorul va trebui să înceapă activitatea prin a explica copiilor însemnătatea valorii numerice a notei, respectiv a calificativului.

Este indicată metoda demonstrativă: să se analizeze lucrările și să se explice de ce elevii sunt apreciați pozitiv pentru unele lucrări și negativ pentru altele. Evident, analiza comparativă trebuie să aibă o rezonanță afectivă, să suscite, la copii, sentimente și emoții pentru ca diferența dintre valoarea notelor să fie bine marcată. Aceste diferențe pot fi mai convingătoare când se pun note tuturor copiilor, pe baza aceleiași lucrări. Cu această ocazie se pot prezenta, prin comparație, lucrări foarte bune și slabe și notele corespunzătoare.

„Elevul mic – afirma V. Pavelcu – apreciază nota buna ca o manifestare de iubire si nota rea ca dovada a lipsei de afectiune, a ostilitații din partea învățătorului. Reacția la o nota rea, oricât de indreptatita ar fi ea, este trăita de elev ca o frustrație declansand din partea lui ostilitate.”

Aprecierea pe care si-o fac inițial copiii este o reflectare a aprecierii pe care a făcut-o adultul asupra calitatilor si acțiunilor lor. Aprecierea obținuta în școală este încorporata, asimilata de elevi, devenind un element esențial al imaginii de sine. Sub influenta aprecierii din școală se formează la elevi o anumita atitudine fata de propria activitate, fata de sine însuși. „Aprecierea făcuta de profesor – scrie V. Pavelcu – interiorizata de către elev, devine autoapreciere ... Nota profesorului are funcția de control, iar controlul, admis, acceptat si interiorizat de elev, devine la acesta autocontrol.”

Cunoașterea factorilor de care depinde atitudinea elevului fata de aprecierea făcută de învățător prezintă o mare importanță pentru munca acestuia. Cunoscând acești factori, învățătorul poate sa aleagă mijloacele cele mai eficiente pentru formarea atitudinii corecte a elevului fata de aprecieri.

Autoevaluarea este o metodă de evaluare care dă rezultate din ce în ce mai bune. Explicându-le elevilor criteriile de autoevaluare, oferindu-le modele și cerându-le să se autoevalueze, crește gradul de conștientizare de către aceștia a țelurilor către care trebuie să tindă. S-a demonstrat că autoevaluarea dublează cunoștințele dobândite, dacă este folosită frecvent. Ea încurajează obișnuința de autoanaliză, ceea ce este esențial pentru perfecționare, asigură faptul că elevii preiau responsabilitatea învățării, concentrează atenția asupra efortului și stăruinței.

Autoevaluarea are drept scop să-i ajute pe elevi să-și dezvolte capacitățile de autocunoaștere și de autoevaluare, să compare nivelul la care au ajuns cu nivelul cerut de obiectivele învățării și de standardele educaționale, să-și dezvolte un program propriu de învățare, să-și autoevalueze și valorizeze atitudini și comportamente.

Autoevaluarea poate să pornească de la autoaprecierea verbală și autonotarea, supravegheată eventual de învățător. Pentru perfecționarea practicilor de evaluare, urmează o centrare pe obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului modifică înseși funcțiile evaluării. Evaluarea procesului devine un moment central și permite un demers circular sau în formă de spirală, prin care se asigură ameliorarea din interior a întregului sistem. În timp ce evaluarea tradițională, menită a garanta obiectivitatea, este pusă în situația de exterioritate în raport cu ceea ce urmează a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe autoevaluare, ea însăși asociată unei deschideri. La limită se poate ajunge la o evaluare fără judecare, fondată numai pe constatări. Altfel spus, obiectivul evaluării nu constă în a raporta o acțiune educativă la un ansamblu de valori, mai mult sau mai puțin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci de a ajunge la o deschidere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile între diferite elemente și, în caz de necesitate, de a acționa asupra unora dintre ele pentru a le modifica pe altele.

Majoritatea lucrărilor de specialitate nu aprofundează problema autoevaluării, oferind drept forme de autoevaluare următoarele:

- *Autocorectarea sau corectarea reciprocă.* Este un prim exercițiu pe calea dobândirii autonomiei în evaluare. Elevul este solicitat să-și depisteze operativ unele erori, scăderi, în momentul realizării unor sarcini de învățare. În același timp, pot exista cazuri de corectare a lucrărilor colegilor. Depistarea lacunelor proprii sau pe cele ale colegilor, chiar dacă nu sunt apreciate prin note, constituie un prim pas pe drumul conștientizării în mod independent a rezultatelor obținute în procesul de învățare.
- *Autonotarea controlată.* În cadrul unei verificări, elevul este solicitat să-și acorde o notă, care este negociată, apoi, cu învățătorul sau împreună cu colegii. Învățătorul are datoria să argumenteze și să evidențieze corectitudinea sau incorectitudinea aprecierilor propuse.
- *Notarea reciprocă.* Elevii sunt puși în situația de a se nota reciproc, fie la lucrări scrise, fie la răspunsurile orale. Aceste exerciții nu trebuie neapărat să se concretizeze în notare efectivă.

- *Metoda de apreciere obiectivă a personalității.* Constă în antrenarea întregului colectiv al clasei, în vederea evidențierii rezultatelor obținute de elevi prin utilizarea a cât mai multe informații și aprecieri – eventual, prin confruntare – în vederea formării unor reprezentări complete despre posibilitățile fiecărui elev în parte și ale tuturor la un loc.

„Arta de a examina și aprecia – spune J. B. Piobeta – comportă calități foarte diferite de acelea pe care le necesită arta de a preda”.

BIBLIOGRAFIE:

- ”Atitudinea elevilor față de aprecierea școlară”, E. D. P., București, 1975, V. Dumitru;
- ”Perfecționarea procesului instructiv educativ în ciclul primar” – culegere metodică, București, 1997;
- ”Modernizarea învățământului primar”, V. Filipescu, București, 1981.

METODE MODERNE LA DISCIPLINA CHIMIE

Nuți DAMIAN
Școala Gimnazială Nr.128, București

Metodele de învățământ reprezintă căile prin care profesorul îl pune pe elev în legătură cu un anumit sistem de cunoștințe. Metodele de învățământ au ca scop: să creeze condițiile pentru însușirea de către elevi a unor cunoștințe corespunzătoare nivelului științei și tehnicii actuale, să asigure formarea la elevi a unor însușiri și deprinderi necesare pentru aplicarea cunoștințelor acumulate, să dezvolte capacități creatoare, atitudini exploratoare, independență, spirit critic, aptitudini. Predarea și învățarea chimiei prin metoda experimentului este impusă de specificul acestei discipline prin excelență experimentală. De aceea chimia se deosebește de celelalte discipline prin faptul că noțiunile pe care trebuie să și le însușească elevii trebuie să fie deduse sau verificate.

SISTEMUL eLEARNING Un sistem eLearning este un sistem de formare la distanță sau de educație virtuală. Sarcina educației și formării bazate pe noile tehnologii ale informației și comunicării este de a înlocui o parte din metodele generale actuale cu metode compatibile cu schimbările masive ce au loc în cultură și civilizație.

Transformările produse de noile tehnologii ale informației și comunicării sunt:

1. Convertirea conținuturilor într-o formă digitală așa încât acestea sunt disponibile oricui
2. Modalitățile multiple de a reprezenta informații
3. Dezvoltarea capacităților personale ale omului: de a scrie corect, de a vizualiza, compara, selecta, de a calcula.

Platforma AeL (Advanced eLearning), e creată în scopul instruirii preuniversitare și universitare.

EXPERIMENT DIDACTIC

Comparația între eficiența metodelor didactice folosite s-a făcut la nivelul clasei a VIII-a, care este la începutul studiului chimiei. La clasa a VIII-a A s-au utilizat metoda experimentului de laborator. La clasa a VIII-a B s-a utilizat același conținut didactic în format electronic.

Tipul lecției: dobândire de noi cunoștințe

Lecția pe care s-a făcut această aplicație a fost "Acizi. Proprietăți chimice"

Obiectivele de referință propuse de profesor au fost aceleași în ambele cazuri. La sfârșitul orei de chimie, elevul trebuie:

- O1 - să identifice acizii cu ajutorul indicatorilor acido-bazici
- O2 - să recunoască modul de reacție a acizilor cu metalele conform poziției acestora în seria de activitate
- O3 - să recunoască tipurile de oxizi cu care reacționează acizii
- O4 - să identifice reacția de neutralizare
- O5 - să indice reacția unor acizi cu anumite săruri
- O6 - să reprezinte prin ecuații chimice transformările chimice ale substanțelor
- O7 - să rezolve exerciții și probleme caracteristice.

Metodele și procedeele utilizate:

- La clasa a VIII-a A: experimentul de laborator, conversația euristică, problematizarea;
- La clasa a VIII-a B: pachetul de lecții pentru clasa a VIII-a gimnaziu – instruire asistată de calculator.

Mijloace de învățământ:

- Clasa a VIII-a A: substanțe și ustensile, retroproiector, fișă de lucru, sistem periodic, manual
- Clasa a VIII-a B: informațiile date pe suport electronic.

Resurse: Elevii din ambele clase cunosc algoritmul de determinare al formulei chimice, definiția acizilor, clasificarea lor funcție de anumite criterii, să rezolve probleme de calcul stoichiometric.

Desfășurarea lecției Desfășurarea lecției: Clasa a VIII-a A Tabel nr.1

Etapele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului
1. Organizarea clasei și captarea atenției	- verifică materialele de lucru - lansează o discuție care conturează tema ce va fi studiată	- participă la discuție
2. Enunțarea obiectivelor și reactualizarea cunoștințelor	- face referire la necesitatea cunoașterii proprietăților chimice ale acizilor, indicându-se obiectivele propuse - se reiau prin conversație euristică noțiuni de compoziție, definiție, formulă generală ale acizilor, clasificare	- participă la discuție
3. Prezentarea conținutului noii învățări, a sarcinilor și dirijarea învățării	- se împart fișele de lucru - se cere elevilor să le citească și să precizeze dacă solicitările sunt înțelese - rezolvarea fișei se face în etape și cu retroproiectorul se prezintă răspunsul corect după fiecare etapă rezolvată	- își concep răspunsurile pe baza experimentelor de laborator - corectează răspunsurile gresite
4. Obținerea performanței	- inventariază principalele probleme ale lecției	- răspund solicitărilor
5. Asigurarea feed-back	- discutie profesori-elevi - îi informează pe elevi despre nivelul atins în asimilarea cunoștințelor	- răspund solicitărilor
6. Evaluarea performanței	- dă spre rezolvare fișa nr.1	- rezolvă fișa
7. Asigurarea retenției și transferului	- se dă spre rezolvare tema pentru acasă	- notează tema

Desfășurarea lecției:
Clasa a VIII –a B; Tabel nr.2

Etapele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului
1.Organizarea clasei și captarea atenției	-verifică materialele de lucru -lansează o discuție care conturează tema ce va fi studiată	-participă la discuție
2.Enunțarea obiectivelor și reactualizarea cunoștințelor	-face referire la necesitatea cunoașterii proprietăților chimice ale acizilor, indicându-se obiectivele propuse -se reiau prin conversație euristică, compoziție, definiție, formulă generală ale acizilor, clasificare	-participa la discuție
3.Prezentarea conținutului noii învățări, a sarcinilor și dirijarea învățării	-conținutul noii învățări este lansat de către profesor tuturor elevilor de la calculatorul său -monitorizează activitatea fiecărui elev	-calculatorul trimite informațiile de care elevul are nevoie pentru a rezolva sarcinile de lucru care i se cer -elevul poate verifica singur dacă a greșit rezolvările propuse în acea componentă a lecției -în cazul unui răspuns incorect, elevul poate relua rezolvarea acestui pas
4.Obținerea performanței	-inventariază principalele probleme ale lecției	-răspund solicitărilor
5.Asigurarea feed-back	-discuție profesor-elev -îi informează pe elevi despre nivelul atins în asimilarea cunoștințelor	-răspund solicitărilor
6.Evaluarea performanței	-dă spre rezolvare fișa nr.1	-rezolvă fișa
7.Asigurarea retenției și transferului	-se dă spre rezolvare tema pentru acasă	-notează tema

Evaluarea performanțelor obținute					
Nota	Nr.elevi 8A	Elevi %	Nota	Nr.elevi 8B	Elevi %
10	2	9,09	10	2	8,69
9	5	22,72	9	2	8,69
8	7	31,81	8	7	30,43
7	2	9,09	7	5	21,73
6	4	18,18	6	4	17,39
5	2	9,09	5	1	4,34
Sub 5	-	0	Sub 5	2	8,69
Total elevi	22		Total elevi	23	

CONCLUZII

Experimentul de laborator

Dezavantaje:

- Concluziile finale ale fiecărei etape din activitatea experimentală se stabilesc la tablă, cu retroproiectorul sau videoproiectorul, după ce toți elevii au terminat această etapă.
- Experimentul de laborator presupune existența unei anumite dotări a laboratorului, precum și a reactivilor de laborator care sunt costisitori.

Avantaje:

- elevii concep răspunsurile pe baza fișei;
- în fișă sunt prezentate activitățile experimentale ce urmează a fi efectuate, modul de lucru, importanța fiecărui experiment;
- elevii formulează științific concluzii pe baza observațiilor făcute -efectuând experimentele în mod real elevii capătă deprinderi motorii și intelectuale
- există o permanentă comunicare directă profesor –elev și elev-elev -se dezvoltă spiritul de echipă și de competiție al elevilor
- cunoașterea reală a normelor de protecția muncii în laboratorul de chimie b. Învățarea asistată de calculator

Dezavantaje:

- elevul capătă deprinderea de a opera pe calculator, dar nu capătă deprinderile motorii de lucru efectiv în laborator, cu substanțe și ustensile pe care le găsește în lumea reală în care el trăiește; se ignoră astfel criteriul capacității umane a experimentului de laborator; nu se insistă asupra scrierii prin formulă chimică sau ecuație chimică.

Avantaje:

a) pentru profesor: adaptează desfășurarea orei conform ritmului de lucru și progreselor fiecărui elev; are pachetele de lecții deja pregătite; poate crea el însuși o lecție nouă; îi poate evalua mai ușor pe elevi

b) pentru elev:

AeL este un sistem flexibil care asigură studiul în ritmul propriu elevului (elevii cu rezultate mai slabe au parcurs pașii obligatorii de lucru în ritmul lor mai lent, iar cei cu performanțe au depășit rapid etapele de rezolvare; îl ajută pe elev să formuleze științific observații pe baza experimentelor simulate; astfel elevii își formulează concluzii referitoare la proprietățile fizice și chimice ale substanțelor, identifica domeniile de utilizare ale acestora; prin pașii obligatorii de urmat în cadrul unei componente de lecție, elevul dobândește cunoștințe prin efort propriu; Ael este mai atractiv

decât un manual scris, deoarece prin maniera de lucru și animație stărnește interesul și captează atenția elevului într-un domeniu mai puțin accesibil și deci mai puțin plăcut acestuia: chimia AeL permite personalizarea învățării. c) din punct de vedere al resurselor: înlocuie materialele didactice greu de procurat și cu preț de cost ridicat, aparatura, ustensilele și reactivii de laborator, simbolurile chimice cu fixare magnetică, tabla magnetică, modelele cu bile și tije, sistemul periodic, etc; reprezintă un mediu de simulare pentru experimente dificile și periculoase (se atrage atenția asupra situațiilor speciale de lucru); permite modificarea parametrilor de intrare a unei probleme pentru ca elevii să observe influența acestora asupra rezultatelor, inclusiv sub formă grafică. Sistemul AeL este util pentru că: sprijină efectiv procesul de învățare prin mijloace informatice moderne; facilitează demersul didactic în toate etapele sale; reprezintă un sistem complementar de învățare; se economisește timp; eficientizează învățarea rapidă. Ambele metode sunt utile în procesul învățării, dar este important ca profesorul să facă alegerea pentru metoda cea mai potrivită pentru o anumită lecție. Aceste metode nu se exclud ci se completează reciproc.

BIBLIOGRAFIE:

- Gheorghiu, C., Lupu, V., Preoteasa, D., Dumitru, M., Metodica predării chimiei în clasele VII-VIII, E.D.P., București, 1982.
- Sava, M., Metodologii didactice moderne în învățarea chimiei, E.D.P, București, 1980.
- www.advancedelearning.com - www.portal.edu.ro - www.siveco.ro/products_ael.jsp.
- www.siveco.ro/solutions_eLearning.jsp

MOTIVAȚIA ELEVILOR PENTRU ÎNVĂȚARE

Nuți DAMIAN

Școala Gimnazială Nr.128, București

Educația trebuie să țină pasul cu noul și cu nevoile actuale ale societății.

Metodele învățământului tradițional se dovedesc a fi insuficiente și una din preocupările actuale ale învățământului este aceea de a găsi metode și modele noi, bazate pe utilizarea tehnologiilor moderne, în special a tehnologiei informației și comunicațiilor, care să crească motivația elevilor, să facă lecțiile mai atractive, să stârnească curiozitatea elevilor și să le demonstreze tot mai mult aplicabilitatea practică a noțiunilor teoretice studiate.

Motivația este unul dintre cele mai importante prerechizite ale învățării școlare. Sunt investite sume enorme de bani pentru construcția de școli, pentru echiparea acestora, pentru remunerarea personalului didactic, dar toate acestea devin inutile dacă elevii nu vor să învețe. Problema care se pune în acest context este următoarea: Ce anume îl face pe un elev să dorească să învețe, iar pe un altul să nu dorească acest lucru? Dorința unui elev de a depune un efort cognitiv în scopul achiziționării de noi cunoștințe este produsul mai multor factori, pornind de la personalitatea și abilitățile elevului implicate în sarcini specifice de învățare până la mobilizarea generală pentru învățare.

Conceptului de motivație i se conferă adesea o accepțiune mult prea generală. Problema motivației este totuși una specifică adică “ești motivat să faci ceva anume”. De aceea se impune să relaționăm acest concept de o sarcină țintă.

Există un număr semnificativ de factori ambientali, pe care profesorii îi pot utiliza pentru a crește motivația elevilor.

- Începerea lecției prin a da elevilor un motiv de-a fi motivați.
- De cele mai multe ori profesorii nu oferă date suficient de clare despre sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească elevii. De exemplu în cazul unui referat este necesar ca profesorul să fie clar asupra ceea ce se așteaptă să scrie elevii, cât anume să scrie, cum va fi evaluată lucrarea, ce relevanță va avea pentru nota finală. Claritatea asigură elevii, că eforturile direcționate spre scrierea unei lucrări bune vor fi recompensate în termeni unor note, calificative, premii, etc.
- Fixarea unor obiective pe termen scurt.

Bandura și Schunk (1981) au realizat un studiu pe un lot de 40 de elevi din ciclul liceal, cu performanțe reduse la matematică și care prezentau o anumită aversiune față de această materie. O parte din elevi au fost învățați să-și fixeze scopuri și sarcini pe termen scurt, alții pe termen lung, iar alții nu și-au fixat astfel de scopuri. După șapte sesiuni de învățare, elevilor învățați să-și stabilească sarcini pe termen scurt a început să le placă activitățile, pe care altădată le considerau respingătoare. Totodată au obținut performanțe superioare și au devenit mai conștienți de propria lor eficacitate și abilitate la matematică.

- Aprecierea verbală și scrisă

Lauda este cea mai naturală și cel mai facil de administrat dintre tehnicile motivaționale de care dispune un profesor.

Comentariile scrise de profesor pe lucrările elevilor de asemenea au un impact pozitiv semnificativ asupra performanțelor ulterioare la teste. Totodată se remarcă și un efect asupra efortului ulterior al elevului, al atenției și atitudinii sale față de învățare. Totuși nu toți elevii reacționează uniform la acordarea laudei. De exemplu extrovertiții (persoane interesate preponderent

de lucruri exterioare și de viața socială) pot fi motivați mai degrabă de mustrare decât de laudă; pe când în cazul introverților (persoane centrate mai mult în jurul propriilor gânduri și sentimente) lauda este mult mai eficace.

- Utilizarea judicioasă a notării.

Sistemul de notare utilizat în majoritatea școlilor prezintă simultan trei funcții diferite: evaluare, oferirea de feedback și de mobilizare.

- Stimularea descoperirii, explorării, curiozității epistemice.

Stimulii noi, surprinzători, complecși sau ambigui creează un fel de “trezire cognitivă” numită curiozitate epistemică. Acesta creează premisele motivării pentru a căuta noi căi de înțelegere și de rezolvare a unor probleme.

- Oferirea unei mostre din recompensă înainte ca subiectul să fi depus vreun efort are efecte stimulative asupra motivației.

Arătând elevilor ce înseamnă un gest cu semnificație socială îi va conștientiza de ce anume se va întâmpla dacă lucrează bine. Sau se poate concepe o secvență de instrucție pentru învățare, în care elevii să aibă un succes inițial. Brophy (1976) a arătat că, elevii erau mult mai motivați atunci când profesorul le rostea mai întâi numele, după care punea întrebări, decât atunci când aștepta răspunsuri voluntare. Prin această numire inițială profesorii erau capabili să controleze participarea elevilor la oră.

- Utilizarea unor materiale familiare pentru exemple.

În locul variabile X și Y se poate recurge la numele unui profesor, ori a unui elev.

A implica elevii în procesul de învățare-necesită o planificare și o proiectare atentă a unității de învățare.

Învățarea bazată pe proiecte este un model de instruire centrat pe elev. Învățarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune un stil de învățare activ și integrarea programelor de învățare în funcție de ritmul propriu de învățare al elevului. Elevul trebuie să fie implicat și responsabil pentru progresele pe care le face în ceea ce privește propria lui educație. Acest tip de învățare dezvoltă cunoștințe și capacități într-un domeniu, prin sarcini de lucru extensive, care promovează investigația și demonstrații autentice ale învățării, ca rezultate și performanțe. Avantajele învățării centrate pe elev se referă la:

- ✓ Creșterea motivației elevilor, deoarece aceștia sunt conștienți că pot influența procesul de învățare;
- ✓ Eficacitate mai mare a învățării și a aplicării celor învățate, deoarece aceste abordări folosesc învățarea activă;
- ✓ Învățarea capătă sens, deoarece a stăpâni materia înseamnă a o înțelege;
- ✓ Posibilitate mai mare de includere - poate fi adaptată în funcție de potențialul fiecărui elev, de capacitățile diferite de învățare, de contextele de învățare specifice.

Utilizarea noilor tehnologii îmbinate cu noile metode de educație ar putea conduce la reducerea acestor diferențe. Poate că eliminarea diferențelor ar trebui făcută întâi în plan cultural și educațional, acest lucru trăgând înainte și economia. Practicarea unui învățământ total deschis reprezintă un țel greu de atins prin mijloacele educației tradiționale chiar și implementarea parțială a conceptului poate fi prohibitivă datorită costurilor uriașe ale metodelor tradiționale, situația se poate schimba în momentul în care se face apel la metodele moderne bazate pe tehnologiile informatice și pe cele ale telecomunicațiilor, folosind mijloacele multimedia. Aceste tehnologii pot elimina o mare parte din constrângerile de timp, accesul restrictiv la informație datorat distanțelor și costurilor adiționale educației (cazare, transport, costul scoaterii din producție) etc.

De această dată soluțiile pot fi date pe de o parte de către dezvoltarea accelerată a acestor tehnologii, ceea ce conduce la reducerea costurilor, iar pe de altă parte de implicarea factorilor responsabili din societate (la nivel central - guvernamental și local). Aceste foruri trebuie să facă o estimare a costurilor de implementare a noilor tehnologii în societate, în comparație cu costurile

efectelor negative asupra dezvoltării viitoare a societății, în cazul ignorării acestor noi tendințe în educație.

BIBLIOGRAFIE:

- Banciu Doina, 2001, Cartea electronică , Editura Ager, București.
- Buzărnescu Ștefan, 1999, Sociologia civilizației tehnologice, Editura Polirom, Iași.
- Claessens, Michel, 1998, Tehnica împotriva democrației, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Adrian Adăscăliței, curs „Instruire asistată de calculator”, 2002-2003.
- Ausubel, David P. și Floyd G. Robinson. Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică, București, EDP, 1981.
- Dragoș Noveanu, Probleme ale proiectării pedagogice a SE
- Cerghit, I, Metode de învățământ, Ed.a III-a.București: Didactică și Pedagogică,1997
- Coman, M. Introducere în sistemul mass-media, Iași, Polirom1999
- Miede, B, Societatea cucerită de comunicare, Iași, Polirom, 2000
- Noveanu, E, Navigarea pe Internet, Primii pași către un demers conștientizat [online]
- Istrate, O, Utilizarea noilor tehnologii ale informației și comunicării în educație, Institutul de Științe ale Educației, București, 2002 [online]
- IntelEducation, Intel Teach-Instruirea în societatea cunoașterii.
- <http://www.dppd.utcluj.ro/dppd/database/motivatia.pdf>
- http://cis01.ucv.ro/DPPD/Teoria_si_metodologia_instruirii_autor_conf_univ_dr_Irina_Maciuc.ppt

PROIECTAREA ȘI ORGANIZAREA JOCULUI DIDACTIC LA CLASA PREGĂTITOARE

*Prof. învă. primar Doinița DOBRE
Școala Gimnazială Nr. 1, Glina, jud. Ilfov*

Perioada de grădiniță este caracterizată prin achiziții fundamentale în toate domeniile de activitate (matematică, cunoașterea mediului, educarea limbajului, educație civică, etc). Cunoștințele însușite în aceste domenii sunt vitale pentru primii viitori ani de școală. Noțiunile pe care copiii trebuie să și le însușească sunt anoste, lipsite de interes și nu reușesc să capteze atenția copiilor. Abordând aceleași noțiuni sub mantia jocului didactic, cadrele didactice reușesc să antreneze majoritatea copiilor de la grupă în activitatea didactică care are ca scop însușirea acestor noțiuni noi și deosebit de importante pentru formarea intelectuală a copiilor.

Deasemenea o atenție deosebită se acordă dezvoltării personalității școlarului și educării inteligenței emoționale și în clasele învățământului primar. Una din dimensiunile esențiale ale personalității este pârghia creativității. Aceasta nu trebuie neglijată în clasa pregătitoare, clasă de acomodare a micilor școlari. Cea mai agreată activitate a elevilor de la clasa pregătitoare este jocul didactic, activitate nelipsită din viața de zi cu zi.

Jocul didactic își dovedește eficiența dacă este bine ales și se desfășoară în condiții corespunzătoare.

La alegerea unui joc didactic trebuie să avem în vedere:

- să corespundă particularităților clasei;
- să contribuie la realizarea scopurilor și obiectivelor lecției;
- să atragă în activitatea de joc pe toți elevii clasei;
- să conțină reguli pe care elevii le pot respecta;
- să solicite elevii potrivit experienței de învățare;
- să se refere la conținuturi pe care elevii leștăpânesc;
- să urmărească aplicarea cunoștințelor elevilor în situații diverse;

Înainte de începerea jocului, profesorul se preocupă de asigurarea unei atmosfere afective potrivite, în care comunicarea cu elevii să fie deschisă, sinceră, nestresantă. Într-o atmosferă încordată jocul nu are eficiență, iar elevii nu sunt atrași și motivați pentru participare activă.

Organizarea și conducerea jocului didactic presupune următoarele etape:

- introducerea jocului în activitatea didactică;
- enunțarea titlului jocului;
- prezentarea materialelor didactice folosite (dacă este cazul);
- fixarea regulilor și explicarea lor;
- desfășurarea unui joc de probă;
- executarea jocului didactic (de mai multe ori, pentru a solicita un număr mai mare de elevi);
- introducerea unor modificări în joc și producerea unor variante;
- evaluarea desfășurării jocului (este nevoie de o evaluare mobilizatoare, încât elevii să dorească alte rezultate în următoarele jocuri).

Conținutul – este constituit din cunoștințele anterioare ale copiilor însușite în cadrul activităților comune cu întreaga clasă, cunoștințe ce se referă la plante, animale, anotimpuri, reprezentări matematice, istorice, etc.

Sarcina didactică – poate să apară sub forma unei probleme de gândire, de recunoaștere, denumire, reconstituire, comparație, ghicire. Jocurile didactice pot avea același conținut, acesta dobândind un alt caracter, datorită sarcinilor didactice pe care le au de rezolvat, de fiecare dată altele.

Regulile jocului – decurg din însăși denumirea lor. Regulile sunt menite să arate copiilor cum să se joace, cum să rezolve problema respectivă. Totodată regulile îndeplinesc o funcție reglatoare asupra relațiilor dintre copii.

Acțiunea de joc – cuprinde momente de așteptare, surpriză, ghicire, întrecere și fac ca rezolvarea sarcinii didactice să fie plăcută și atractivă pentru elevi.

În cazul în care jocurile organizate au scop educativ bine precizat, devin metode de instruire, iar dacă jocul este folosit pentru a demonstra o caracteristică a unei lecții, acesta devine un procedeu didactic.

Jocul didactic nu poate fi desfășurat la întâmplare. În aplicarea lui trebuie să se ia în considerare următoarele condiții:

- jocul să se constituie pe fondul activității dominante urmărindu-se scopul și sarcinile lecției;
- să fie pregătit de învățător în direcția dozării timpului și a materialului folosit;
- să fie variat, atractiv, să îmbine forma de divertisment cu cea de învățare;
- să se folosească atunci când copiii dau semne de oboseală;
- să creeze momente de relaxare, de odihnă, în vederea recuperării energiei nervoase a elevilor;
- să antreneze toți copiii în activitatea de joc;
- să fie proporționat cu activitatea prevăzută de programă și structurat în raport cu tipul și scopul lecției desfășurate;
- să urmărească formarea deprinderii de muncă independentă;
- sarcinile jocului să fie date diferențiat pentru a preîntâmpina rămânere în urmă la învățătură;
- să solicite gândirea creatoare și să valorifice cu maximum de eficiență posibilitățile intelectuale ale copiilor;
- activitățile în completare prin joc să fie introduse în orice moment al lecției;
- să nu afecteze fondul de timp al lecției propriu-zise;
- să fie repartizate, după caz, în diferite secvențe, sarcinile didactice având un caracter progresiv;
- indicațiile privind desfășurarea activității să fie clare, corecte, precise, să fie conștientizate de către elevi și să le creeze o motivație pentru activitate;
- activitățile de joc să se desfășoare într-un cadru activ, stimulator și dinamic;
- să nu se facă abuz de joc, încât procesul de învățare să se transforme în joc și să fie luat ca atare;
- să nu fie prea ușoare, nici prea grele;
- regulile de joc să fie explicate clar și să se urmărească respectarea lor de către elevi.

Prin utilizarea jocului didactic în activitățile de la clasă demonstrează că:

- ora are un randament sporit, verificarea însușirii cunoștințelor făcându-se în mod plăcut, activ, temeinic;
- gândirea elevilor este mereu solicitată și astfel în continuă formare;
- independența, creativitatea se formează de timpuriu;
- inițiativa copiilor crește, în joc copilul devine mai curajos, mai degajat;
- prin jocuri îi putem cunoaște pe copiii mai repede și mai bine;
- prin varietatea lor, prin crearea unor situații-problemă, ele dezvoltă spiritul de observație, de analiză, de judecată, înlătură monotonia, rutina, stereotipia și dau posibilitatea elevilor să-și dezvolte vocabularul, comunicarea devine mai permisivă;
- jocul didactic ne oferă prilejul de a afla mai ușor cum gândesc elevii și în același timp avem posibilitatea de a modela logica gândirii lor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Al. Roșca, (1981) *Creativitatea generală și specifică*, Ed. Academiei R. S. R. București.
2. Chateau, Jean. *Copilul și jocul*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
3. Feier Vasile Virgil, (1995), *Creativitate și creativitate managerială*, Editura Expert.
4. Mușata Bocoș, Ifinia Avram, Horațiu Catalano, Eugenia Someșan, *Pedagogia învățământului primar și preșcolar – Instrumente didactice*, editura P.U.C. Colecția Pedagogia.
5. Taiban, M.; Petre, M.; Berescu, A.,(1976), *Jocuri didactice pentru grădinițele de copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București Google.
6. Tomșa Gheorghe – coordonator – (2005) *Psihopedagogie preșcolară și școlară – definitivat și gradul II didactic* – M.E.C. București.
7. Vasile Molan, (2010), *Didactica disciplinei „Limba și literatură română în învățământul primar*, Editura Miniped.

HORTENSIA PAPADAT-BENGESCU – PORTRETUL UNEI SCRITOARE

*Prof. Adriana DUMITRU
Colegiul Național "Mihai Viteazul",
Slobozia, jud. Ialomița*

Paradigma scrisului feminin

În cartea sa *Poetica reveriei*, Gaston Bachelard¹ (pe linie fenomenologică și pe urmele lui Jung) susține că în Psyché-ul uman, fie că e vorba despre un bărbat sau o femeie, cooperează și se confruntă un *animus* și o *anima*. Bărbatul cel mai viril, spune el, are pe lângă un *animus* puternic și o *anima*, ce poate avea uneori manifestări paradoxale. În același timp, și cea mai feminină femeie are determinări psihice care dovedesc existența în ea a unui *animus*. "Viața socială mondenă, cu rivalitățile ei care amestecă genurile, ne învață să ne înăbușim manifestările de androginie. Dar în reveriile noastre, în marea singurătate a reveriilor noastre, când suntem atât de profund eliberați, încât nici nu ne mai gândim la rivalitățile posibile, tot sufletul nostru se impregnează de influența lui *anima*."² Bachelard caută să demonstreze că reveria, în starea ei cea mai simplă și mai pură, ține de *anima*, în timp ce visul de *animus*. "Reveria fără drame, fără evenimente, fără complicații ne dă adevăratul repaus, repausul femininului. Ea ne dăruiește dulceața vieții. Dulceață, lentoare, liniște..."³. Plecând de la schema bachelardiană a dihotomiei *animus / anima* putem accepta că există o anumită parte a prozei literare guvernate de *anima* (Jung susținând că poezia este în întregime un rezultat al sensibilității feminine) ca rezultat al reveriei, cu trăsături precum sentimentalism, susceptibilitate, ingenuitate erotică, emoții metafizice, rafinament, speculativitate, intimitate etc. Aceasta ar aparține unei paradigme a scrisului feminin, ce poate cuprinde atât proza scurtă cât și romane (poezia ține de un alt demers demonstrativ) ale unor epoci și curente diverse.

În același timp, Virginia Woolf, când spunea, prin anii '30, că o femeie, dacă ar scrie ca o femeie, ar pune lucrurile în ordinea lor firească, adică ar fi atentă mai ales la fragmentare, desfășurare și ordinea așteptată, nu se referea nici la feminitatea construită social, nici la sexul biologic. Scriitoarea se gândea mai ales la o unificare – în scris – a minții și la o punere în ordinea firească a faptelor literare. "A insista pe latura feminină sau pe cea masculină a scrisului nu e decât o formă de a «sensibiliza» sau de a «raționaliza» resorturile interioare ale scrisului și de a clasifica mai ușor o realitate oricum destul de puțin supusă teoriilor"⁴, afirma Simona Sora. A fi "masculin de feminină sau feminin de masculină"⁵ – cum cerea autoarea femeii care scrie ca femeie, dar și bărbatului care își impune, în scris, doar "latura masculină a gândirii" – nu înseamnă altceva decât respectarea complexității, stranietății și inovației din scrisul oricărui scriitor care își merită numele. Virginia Woolf pune în discuție mintea androgină, sonoră și spongioasă care transmite emoția fără dificultate

¹ Gaston Bachelard, *Poetica reveriei*, Ed.Paralela 45, București, 2005, p. 112.

² *Ibidem*, p. 143.

³ *Ibidem*, p.144.

⁴ Simona Sora, *Regăsirea intimității. Corpul în proza românească interbelică și postdecembristă*, Ed. Cartea Românească, București, 2008, pp.83-103.

⁵ *Ibidem*, p.105.

tocmai fiindcă este în mod natural nedivizată, incandescentă și creatoare, și folosește sintagma de "scriitură feminină"⁶ valorificând aspectul ei sensibil și misterios.

În cadrul acestei perspective s-a conturat o direcție susținută ideologic de feministele franceze Luce Irigaray, Hélène Cixous și Julia Kristeva, direcție care avea drept obiectiv central căutarea unor modalități de exprimare specifice femeilor. Această (re)inventare poartă numele de *écriture féminine*⁷ și se definește ca un mod de a scrie care contestă legile patriarhale. Hélène Cixous decretează faptul că lupta împotriva structurilor sociale patriarhale este o luptă pe tărâm lingvistic, care se concentrează împotriva structurilor falocentrice ale limbajului. Logocentrismul lumii occidentale este un falogocentrism: femeia e identificată cu pasivitatea, de unde și statutul marginal, secundar, iar sistemul lingvistic e dominat în mod falocentric de *Logos*. Termenii masculin și feminin definesc două practici diferite: una masculină, în care obediența e dublată de teamă și de dorința de control, și una feminină, caracterizată prin deschidere, generozitate și refuzul de a distruge. Prin urmare, femeile trebuie să stabilească un discurs care să nu fie dominat de falocrația semnificației masculine, un discurs capabil să exprime "diferența". Această "diferență" nu denotă lucruri diferite, ci modalități diferite de scriere, o refacere totală a stilului literar, chiar a limbajului. Scriitura feminină devine astfel mult mai generoasă, centrându-se nu pe sine, ci pe viață așa cum este ea, fără perspectiva autoglorificatoare masculină.

În opinia feministelor franceze, cum limbajul în sine este o activitate a trupului, scriitura feminină înseamnă a scrie cu propriul trup. Prin urmare, femeile trebuie să-și descopere propriile definiții și percepții ale corpului, căci până acum acestea au fost emise și formulate de bărbați. O altă trăsătură a scriiturii feminine este inclusivitatea, refuzul favorizării și selecției unor sensuri față de altele – scriitura feminină trebuie să includă totul, să fie atentă la multitudinea de sensuri, sunete și posibilități pe care le generează însuși procesul de scriere. Luce Irigaray continuă linia abordării, opinând că scriitura feminină este sinonimă unui discurs ce redă proximitatea, fluiditatea și multiplicitatea experiențelor feminine. Ea cuprinde un limbaj metaforic ce reflectă expansiunea și disoluția sinelui, reconfigurând astfel și relațiile cu ceilalți. Perspectiva a atras după sine o serie de obiecții, contestatarii acuzându-i proiectului de reinventare a limbajului fie esențialismul, fie caracterul utopic. Dar, așa cum observa și Dale Spender, scriitura feminină nu implică un set nou de cuvinte în sens material, de sunete sau litere noi, ci mai degrabă de "cuvinte care, material vorbind, sunt identice cu cele vechi, dar devin noi într-un context semantic care ia naștere dintr-o experiență calitativ nouă"⁸.

În perioada interbelică, în anii '20 – '30, la noi se scrie o literatură ce se ivește, susține Doina Uricariu dintr-un labirint de neliniști și interogații, literatură intelectualizantă și citadină, caracterizată prin sentimentalism, susceptibilitate, ingenuitate erotică, emoții metafizice, rafinament, speculativitate, intimitate, o literatură analitică și obsesivă. Specialiștii au conchis, începând cu Lovinescu și Călinescu, faptul că multe din aceste trăsături sunt specifice literaturii scrise mai ales de femei și au cuprins textele și pe autoarele lor sub restrictiva umbrelă a "literaturii feminine". Puține sintagme critice au avut parte de mai multă neîncredere și condescendență, decât aceea de "literatură feminină". Sintagma a avut un efect de nivelare și de anihilare, de integrare, dar și de unificare și uniformizare, depersonalizare chiar, sub una și aceeași emblemă, cu consecințe opuse individualizării, capabile să arunce vâlul anonimatului asupra acestui gen de proză, scriitoarele devenind astfel autoare ale unor variațiuni pe aceeași temă. În critică, perioada interbelică e dominată de eticheta pusă de George Călinescu, ce susținea că femeilor, în scris, le lipsește interesul "pentru ideile generale, pentru finalitățile îndepărtate ale universului"⁹.

⁶ *Ibidem*, p.49.

⁷ Otilia Dragomir, Mihaela Miroiu, *Lexicon feminist*, Ed.Polirom, Iași, 2002, p.85.

⁸ *Ibidem*, p.86.

⁹ George Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Ed.Minerva, București, 1982, pp.737-742.

Liana Cozea numește "literatură feminină" acea "tradiție a scrisului feminin [...] ca spațiu literar distinct oarecum asemănătoare literaturii engleze – «feminine prose» sau «women's writing»"¹⁰, despre care la noi, susține ea, se poate vorbi abia în primele decenii ale secolului al XX-lea. Eugen Negrici conchide că "Nici stilul, nici viziunea artistică și nici planul moralei actului creator nu furnizează destule argumente viabile pentru a atașa un sex anume literaturii."¹¹ Nici nu se pune problema atașării unui sex literaturii, ci este vorba de trasarea unor principii care disting legăturile și opozițiile fundamentale între noțiuni dominante cu funcție de comandă și control al gândirii, manifestate în scris în operele literare. Dacă operele prezintă printre trăsături intimitate, fragmentaritate, sensibilitate, luciditate, introspecție ș.a.m.d., atunci pot fi înscrise într-o paradigmă a scrisului feminin.

Hortensia Papadat-Bengescu – autoportret în fărâme

De la obiectul contemplat la subiectul contemplator

Prin prezentarea scriitoarei și a profilului său literar, am încercat să demonstrăm ideea că scrisul reprezintă pentru ea o oglindă, o formă de a se vedea și de a vedea, o modalitate, deci, de a se privi și de a privi.

Dar, pentru a trece la imagine, trebuie să analizăm mai întâi și să realizăm o hartă semnificată a ochiului scriitoarei. În societatea modernă, privirea constituie modul hegemonic de a-și reprezenta viața și lumea obiectuală, în special în spațiul urbanistic. Raporturile dintre oamenii modernității sunt marcate de către vizual și de către efectele acestuia. Văzul modern constituie simțul dominant dintre celelalte simțuri și este format din perfecționarea și rafinarea înțelegerii lumii reale, devenind o necesitate vitală. Privirea este bifocalizată: privești și ești privit. Privirea, simț al distanței, al reprezentării, chiar al supravegherii, constituie vectorul esențial al apropierii omului de mediul său înconjurător. Însă privirea femeii asupra bărbatului este conotată prin diferența de sex, diferența de gen. Iar dacă etapele privirii ca fenomen social sunt distincte, ceea ce presupune o rafinare a acestui act, privirea femeii este și ea un fenomen ce suferă transformări profunde. Etapele sunt trei: procesul fizic de contact cu obiectul, conștientizarea acestuia și reacția mentală a subiectului – plăcerea sau dezgustul. "Faptul de a fi privit este deja un act ce implică mai mulți participanți, ceea ce a impus modernității o cultivare exagerată a formei, o modalitate nouă de conștientizare a corpului străin sau propriu", după cum afirmă David Le Breton¹². Dar să revenim la privire: aceasta indică modul de participare emoțională la schimb doar prin repetarea de semne mai mult sau mai puțin explicite, degajate de interlocutor – simpatia sau antipatia, încrederea sau neîncrederea se oferă aparent interpretării, ceea ce presupune o privire angajată. Iar privirea scriitoarei este analitică, lucidă, emoțională, atunci când obiectul îl constituie sinele sau o altă persoană. Spațiul prozei Hortensiei Papadat-Bengescu este un spațiu al pluriperspectivismului: privirile se încrucișează într-un joc al perspectivei. La această scriitoare, privirea este realizată pe trei paliere: are un obiect (alții și ceilalți – în funcție de modul de apropiere a lumii obiectuale), devine obiect (autoanaliză) și este obiect pentru ceilalți. Aceste trei perspective se organizează pe baza relației Eu (subiect) și Alții (obiect). În primul caz, Eul este disociat: vorbim despre o femeie – autor, cea care deține controlul lumii ficționale, și femeia – narator care relatează și care, uneori, este depășită de propria povestire; alții sunt personajele – masculine sau feminine. Eul auctorial simte nevoia câteodată să apară și în propria acțiune, iar personajul considerat de criticii literari alter-ego-ul autoarei este Mini, cea care preia în anumite momente camera de filmat pentru a vedea, dar și pentru a se vedea și a fi văzută. În cadrul

¹⁰ Liana Cozea, *Prozatoare ale literaturii române moderne*, Biblioteca Revistei "Familia", Oradea, 1994, p.68.

¹¹ Eugen Negrici, *Iluziile literaturii române*, Ed.Cartea Românească, București, 2008, p.152.

¹² David le Breton, *Antropologia corpului și modernitatea*, Ed.Amarcord, Timișoara, 2002, p.148.

celorlalte două paliere ale privirii, Mini este, deci, cea care va suporta acțiunea autoanalizei și a analizei realizată de către ceilalți. Ne putem da seama de ce Mini este acest reflector auctorial din faptul că celelalte personaje feminine apar cu determinări ironice care fac să transpară opinia autoarei: "buna Lina", "prințesa Ada", "feminista Nory", "doamna Elena-Drăgănescu Hallipa". Cu toate că autoarea ironizează feminismul, toată opera ei respiră aerul unei independențe a femeii față de bărbat, aceasta având statutul social și mental pentru a se detașa de imaginea bărbatului-erou. Mini este, de asemenea, singurul personaj – femeie care nu își trăiește viața, este avidă de a trăi viețile celorlalte personaje, fiind un *voyeur* ficțional.

Toate aceste persoane ale căror relații se bazează pe tehnica schimbării de perspectivă sunt subsumate unei lumi bucureștene de la începutul secolului al XX-lea, o lume guvernată de parvenitism, snobism, maladii sociale dublate de maladii fizice, boli incurabile – tuberculoză, cancer, cărora li se alătură maladiile mentale manifestate prin relații adulterine, incestuoase, relații ce dezvăluie o lume a perversiunilor, a senzualismului cultivat și a echivocului moral. Aceasta este lumea creată de către Hortensia Papadat-Bengescu în romanele *Ciclului Hallipa*. Dar această lume este creată, fabricată de către o femeie-autor a cărei optică trebuie explicată. Deși prozatoarea a trăit aproape toată viața în provincie, spațiul epic preferat este orașul, cetatea vie, concretizat prin realități specifice bucureștene, vieneze sau helvetice. Comparativ cu acest spațiu, provincia este simțită de către autoare ca fiind plată până la exasperare, banală, nelipsind însă surprizele. Poate că tocmai pentru că autoarea a trăit majoritatea timpului în provincie, a visat să ajungă în București, să facă parte din acea lume căreia simțea că îi aparține prin respirație intelectuală și spirituală, poate că acesta este motivul pentru modalitatea prin care ea descrie lumea bucureșteană.

În modernism individul își însușește conceptul de "individualism", devine egoist și superficial, înlăturarea nivelului cultural și accelerarea nivelului social, transformând corpul într-un simbol. Omul devine o pradă al acestui tip de societate, se modelează în fața mediului înconjurător, iar fizic, corpul devine declanșatorul angoaselor unor evenimente umane de tipul bolii, îmbătrânirii, morții sau singurătății.

Hortensia Papadat-Bengescu este prima scriitoare care a coborât în adâncul subconștientului, al psihanalizei, care a corelat efectivele vizibile la suprafața sufletului uman cu procesele obscure de la nivelul solului fiziologic, combinând talentul imaginativ cu rigoarea observațiilor unui clinician și realizând paradoxul "subiectivității obiective" din romanele ei. Finețea și exactitatea analizei psihologice, explorarea celor mai ascunse zone ale sinelui, descrierea formelor frustrării și a celor compensatorii provocate în psihic, surprinderea concomitentă a maladivului în sufletul și în corpul omenesc sunt tot atâtea caracteristici ale operei autoarei române, care au sincronizat-o, totodată, cu literatura europeană și universală, mai ales cu Marcel Proust, James Joyce sau Virginia Woolf.

În *Arta prozatorilor români*, Tudor Vianu sesiza tocmai dublarea scriitoarei de ochiul unui clinician: "care știe că orice suferință a corpului e și o boală a sufletului, un principiu al disoluției morale, urmărite cu neîndurare, obiectiv și exact"¹³. În literatura națională ea a introdus sintagma devenită celebră, de "trup sufletesc", dorind să arate că biologicul nu poate fi separat de spiritual și că ceea ce se întâmplă în eul complex al personajelor poate fi la fel de palpabil ca și substanță materială a corpurilor.

Întotdeauna criticii literari au constatat că personajele din nuvelele Hortensiei Papadat-Bengescu sunt reflecția propriei persoane care tinde să întrepătrundă ficțiunea (prin personaje) cu realitatea (propria-i persoană). În paginile autoarei, prin confesiunile sale epistolare și memorialistice se creează un joc ce pendulează între sinceritate și disimulare. În *Autobiografia* întocmită în 1930-1931, la cererea lui G. Călinescu (publicată în 1937) prozatoarea își amintește cum evoluase în anii de paradis terestru al Institutului de studii liceale, în profesiunea clandestină a ticlurii de compoziții pentru colege. Combinația între îndrăzneală și timiditate o obligă pe autoare să-și dedubleze

¹³ Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*, Ed.Orizonturi, București, 2011, p.279.

sinceritatea cu disimularea, mergând până la iluzia că actul disimulat poate ține locul celui real, trăirea reală cedând în fața celei fictive.

Întreaga literatură a autoarei e "subiectivă", efectele de obiectivitate din anumite perioade ale ei decurgând din anumite opțiuni privind punerea în pagină. În perioada primelor volume predomină persoana întâi, a "mărturiei directe", pe când după aceea se instaurează a treia, așa-zis "balzaciană". Însă succesiunea nu e "în realitate" atât de riguroasă și nu corespunde unei transformări a substanței, ci uneia a formelor. Astfel se schimbă retorica și nu fondul. Autoarea devine "marea europeană", creatoarea romanelor socotite "obiective" în epocă. Prozatoarea și-a lăsat o serie de scrisori intuitive în ceea ce privește felul său de a trece de la o soluție la alta. La 19 februarie 1914 mărturisea: "Acum însă, chiar când uneori scriu la persoana a III-a, e o operație făcută în urmă: când compui ca să mă încălzesc bine de ce am de spus trebuie neapărat să mă adresez direct cuiva real sau închipuit, să mă alipesc, să zic Eu... Tu..."¹⁴

Afirmând că "autobiografia mea literară cu cea personală se confundă inextricabil"¹⁵, Hortensia Papadat-Bengescu face figură aparte între prozatoarele primei jumătăți a secolului al XX-lea. Dacă a reușit să se impună la vârf în literatura română este pentru că și-a propus să joace la miză mare, refuzând să se limiteze la "broderii" prozastice și să se cantoneze în zona subiectelor "interesante" dar fără anvergură.

O observație recurentă în exegeza scriitoarei pare a sugera că un talent înnăscut, spontan (mai degrabă decât o matură voință de elaborare) i-ar fi impus autoarei o scriitură simplă ce înfățișează fără să problematizeze – alunecând uneori în lirism – universul unei feminități larvare sau, în orice caz, definite aproape exclusiv de sensibilitate (în dublu sens, de "senzație" și de "sentiment"). Dar autoarea nu se mulțumește să descrie simple drame feminine. Prin tot ceea ce scrie, ea (re)pune în discuție noțiunea însăși de feminitate: încearcă să înțeleagă mentalități, mecanisme de gândire, examinează prejudecăți, făcând să se deruleze, ca într-un fel de fototecă, imagini mai mult ori mai puțin stereotipe ale feminității, așa cum s-au înrădăcinat acestea în mentalul colectiv, modelate de societate și de o îndelungă tradiție culturală. Și, făcând să ruleze aceste imagini, autoarea strecoară adesea printre rânduri comentarii de o ironie mordantă.

Este lesne sesizabilă în proza Hortensiei Papadat-Bengescu o intenție de demontare a unor stereotipuri privind femeia și feminitatea, intenție pe care critica, refuzându-i din start autoarei dimensiunea reflexivității, a trecut-o sub tăcere. În faptul că autoarea se preocupă obsesiv de explorarea condiției feminine, exegeții de ambe sexe au văzut un corolar al lipsei de apetit pentru eveniment, pentru dinamism – pentru proza bine articulată epic – și totodată pentru anumite semnificații majore, trăsături presupuse a fi cvasi-exclusiv definitorii pentru scriitura "virilă". În corespondența cu Ibrăileanu scriitoarea – încă în etapa tatonărilor nuvelistice – explică de ce e interesată de transcrierea propriei subiectivități mai mult decât de "sufletul celorlalți", de explorarea "sufletului feminin" mai mult decât de "fapte", de marile evenimente pe care, în general, bărbații le provoacă și le controlează:

"Da! Mă interesează mult și sufletul celorlalți, mă pasionează chiar, îi privesc neobosit și ochiul meu vede toate firele cât de încâlcite care mână faptele lor exterioare și viața lor internă. Dacă nu scriu încă de ei nimic, e fiindcă sunt la o epocă când sunt absorbită prea viu de mine. Cât va mai ține? Nu prea mult. Știu să mă stăpânesc (...). Voi scrie atunci poveștile celorlalți. Și iată-mă gata să plâng la ideea acestei viitoare abnegațiuni. Acum însă, chiar când uneori scriu la persoana a treia, e o operațiune făcută în urmă (...)." ¹⁶

¹⁴ Apud Bianca Burța-Cernat, *Fotografie de grup cu scriitoare uitate. Proza feminină interbelică*, Ed. Cartea Românească, București, 2011, p. 86.

¹⁵ *Ibidem*, p.67.

¹⁶ *Ibidem*, p.90.

În *Femei, între ele* – una dintre cele mai autorefențiale proze ale scriitoarei – citim o explicație similară a acestei opțiuni incipiente pentru o proză dedicată cvasi-exclusiv analizei subiectivității feminine:

"Studiul femeii mi-a părut întotdeauna mai interesant decât al bărbatului, fiindcă la bărbați faci înconjurul faptelor și faptele sunt rareori prea interesante, pe când femeia are o rezervă bogată de material sufletec, în căutarea căruia poți pleca într-o aventuroasă cercetare plină de surprize."¹⁷

Pe de altă parte, tot în *Femei, între ele* se insinuează în țesătura textului sugestia că viața Femeii, cu acel "deficit colosal de existență", nu poate fi povestită, ea poate fi doar evocată, într-un soi de "poezie a mătasurilor cu colori stinse" și a clarobscurului. Nu trebuie uitat că în proza primelor decenii ale secolului trecut interesul pentru interioritatea feminină era deloc o banalitate, cu atât mai mult cu cât acest interes venea din partea unei autoare. Și până la acea dată literatura noastră furnizase – cu prea puțin semnificative excepții – doar reprezentări masculine ale feminității. În acest context, autoarea *Femeilor între ele* va fi intuit că exprimarea de sine, prin literatură, a femeii răspundea nu doar unor impulsuri interioare egocentrice, dar și unor necesități obiective: venise vremea ca femeia să devină ea însăși, din obiect al contemplației, subiect contemplator, oferind propria versiune literară (nu literaturizantă) a feminității.

Prevalența temelor și subiectelor "feminine" în proza Hortensiei Papadat-Bengescu se explică, apoi, și prin aceea că, prin forța împrejurărilor, autoarea – captivă a unui mediu patriarhal – este obligată să se mărginească la investigarea acelor zone la care putea avea acces o femeie născută în secolul al XIX-lea și a cărei viață se consuma în limitele gineceului familial sau monden. Acestei doamne încă tinere care hotărâse că trebuie să devină scriitoare nu i se oferă posibilitatea de a călători, de a cunoaște oameni și medii variate, închisă fiind, simbolic, în cercul strâmt al existenței feminine: era inevitabil, deci, ca ea să așeze în centrul scrierilor sale Femeia, cu meschinăriile și sublimul ei, cu deziluziile, frustrările, angoasele și deficitul său de existență. E posibil de asemenea ca entuziasmul scriitoarei (exprimat prin vocea unor personaje) față de o civilizație în întregime edificată de bărbați să fi fost interpretat un pic cam pripit ca elogiul al eroului civilizator. Frazele entuziaste ale unui personaj precum Mini (în *Fecioarele despletite*), care par a-i proslăvi pe constructorii Cetății Vii, lasă totuși suficient loc decepției, frustrării, amărăciunii celei căreia i s-a refuzat bucuria acțiunii în virtutea condiției sale feminine pe care tradiția o asociază cu pasivitatea, cu slăbiciunea, cu marginalitatea.

¹⁷ *Ibidem*, p.91.

BIBLIOGRAFIE:

Surse primare

PAPADAT-BENGESCU, Hortensia, *Femeia în fața oglinzei*, Antologie, postfață și bibliografie de Ion Bogdan Lefter, Editura Minerva, București, 1988.

PAPADAT-BENGESCU, Hortensia, *Ciclul familiei Hallipa*, Prefață, considerații bibliografice de Valeriu Râpeanu, Editura Gramar, București, 2001, Vol. I-II.

Surse critice

ADERCA, Felix, *Mărturia unei generații*, Editura pentru Literatură, București, 1967.

BACHELARD, Gaston, *Poetica reveriei*, Editura Paralela 45, București, 2005.

Le BRETON, David, *Antropologia corpului și modernitatea*, Editura Amarcord, Timișoara, 2002.

BURȚA-CERNAT, Bianca, *Fotografie de grup cu scriitoare uitate. Proza feminină interbelică*, Editura Cartea Românească, București, 2011.

CĂLINESCU, George, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1982.

CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alain, *Dicționar de Simboluri*, Editura Artemis, București, 1993.

COZEA, Liana, *Prozatoare ale literaturii române moderne*, Biblioteca Revistei „Familia”, Oradea, 1994.

CROHMĂLNICEANU, Ov. S., *Cinci prozatori în cinci feluri de lectură*, Editura Cartea Românească, București, 1984.

HOLBAN, Anton, *Opere*, vol.III, Editura Minerva, București, 1976.

HOLBAN, Anton, *Hortensia Papadat-Bengescu*, Editura Albatros, București, 1985.

IBĂILEANU, Garabet, *Spiritul critic în cultura românească. Note și impresii*, Editura Minerva, București, 1984.

LOVINESCU, Eugen, *Istoria literaturii române contemporane*, vol. IV, Editura Minerva, București, 1975.

LOVINESCU, Eugen, *Critice*, vol. II, Editura Minerva, București, 1982.

MANOLESCU, Nicolae, *Arca lui Noe*, Editura Gramar, București, 2002.

MIHĂILESCU, Florin, *Introducere în opera Hortensiei Papadat-Bengescu*, Editura Minerva, București, 1975.

NEGRICI, Eugen, *Iluziile literaturii române*, Ed. Cartea Românească, București, 2008.

SEBASTIAN, Mihail, *Eseuri.Cronici.Memorial*, Editura Minerva, București, 1972.

SORA, Simona, *Regăsirea intimității. Corpul în proza românească interbelică și postdecembristă*, Editura Cartea Românească, București, 2008.

STREINU, Vladimir, *Pagini de critică literară*, Editura pentru Literatură, București, 1968.

VANCEA, Viola, *Hortensia Papadat-Bengescu*, Editura Eminescu, București, 1980.

VIANU, Tudor, *Opere*, vol.III, Editura Minerva, București, 1973.

VIANU, Tudor, *Arta prozatorilor români*, Editura Orizonturi, București, 2010.

ZACIU, Mircea, *Masca geniului*, Editura pentru Literatură, București, 1967.

PROIECT DE LECȚIE - INSTRUMENTELE CALITĂȚII

*Prof. ing. Beatrice Liliana FILIPIUC
Colegiul Tehnic "Alexandru Ioan Cuza",
Suceava, jud. Suceava*

COLEGIUL TEHNIC „ALEXANDRU IOAN CUZA” SUCEAVA

MODULUL :ASIGURAREA CALITĂȚII

CLASA: a XII-a

PROFESOR: ing. Filipiuc Beatrice Liliana

LECTIA: INSTRUMENTELE CALITĂȚII

TIPUL LECTIEI: lecție de verificare și apreciere a cunoștințelor

LOCUL DE DESFĂȘURARE: laborator măsurări electrice

NR. DE ORE: 1 oră

UNITATEA DE COMPETENȚĂ: UC19. Instrumentele calității

COMPETENȚA SPECIFICĂ: C1. Identifică mărimi electrice

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili :

O1: Să identifice instrumentele calității

O2: Să descrie instrumentele calității

O3: Să analizeze avantajele și dezavantajele diferitelor tipuri de instrumente ale calității

O4 : Să compare diferitele tipuri de instrumente ale calității

Strategii didactice:

1. Metode	2. Mijloace didactice	3. Modalități de organizare
➤ Conversația	➤ Plan de recapitulare	➤ Frontală
➤ Programarea liniară	➤ Test de evaluare	➤ Individuală
➤ Explicația	➤ Barem de corectare	
	➤ Flipchart	
	➤ Suport de curs	
	➤ Portofoliu	

BIBLIOGRAFIE:

1. Tanțau, F., *Calitatea* , EDP, București, 2007

Timp	Scopul predării	Strategia de predare (activitățile profesorului)	Strategii de învățare (activitățile elevilor)	Stiluri de învățare			Resurse
				V	A	P	
3 min	1. Moment organizatoric	<i>Organizarea clasei</i> Organizează clasa pentru lecție. Face prezența. Atenționează elevii asupra modului de desfășurare a lecției.	Pregătesc materialele necesare pentru lecție. Anunță absenții.		X		Flipchart
		<i>Anunțarea temei și prezentarea scopului întregii sesiuni</i> Profesorul prezintă modul de desfășurare a lecției. <i>Prezentarea obiectivelor operaționale</i> <i>Reamintirea planului de recapitulare</i>	Ascultă explicațiile profesorului. Elevii sunt atenți la obiectivele operaționale propuse de profesor. Revăd planul de recapitulare	X	X	X	
30 min	2. Evaluarea propriu-zisă	Profesorul aplică testele, explică modul de rezolvare al testului, precizează timpul alocat rezolvării cerințelor și clarifică eventualele nelămuriri ale elevilor.	Elevii sunt atenți la explicațiile profesorului, solicită eventuale lămuriri și completează testul de evaluare.	X	X	X	Test de evaluare
15 min	3. Aprecierea rezultatelor și dezvoltarea abilităților de comunicare	Profesorul prezintă răspunsurile corecte și complete și solicită elevilor să corecteze obiectiv greșelile, în concordanță cu baremul dat.	Elevii compară răspunsurile scrise de ei cu cele date de profesor, apoi completează rubrica aferentă punctajului obținut în funcție de barem.	X	X	X	Barem de corectare Test de evaluare
		Profesorul face precizări cu privire la modalitățile de completare a lacunelor și de corectare a greșelilor.	Elevii ascultă precizările profesorului și participă la discuții.	X	X	X	Portofolii Plan de recapitulare
2 min	Tema acasă	Realizați o analiză compartivă asupra tipurilor de instrumente ale calității	Elevii sunt atenți la explicațiile profesorului și își notează tema acasă.	X	X	X	caiete

TEST DE EVALUARE

Tema: INSTRUMENTELE CALITĂȚII
Modul ASIGURAREA CALITĂȚII
Clasa a XII-a

Notă:

- Timp de lucru: 30 min.
- Pentru rezolvarea corectă a subiectelor se acordă 90 de puncte
- Din oficiu se acordă 10 puncte

Nr. Crt.	Întrebări	Răspuns corect	Punctaj acordat	Punctaj realizat
1.	<p>Încercuți varianta sau variantele corecte de răspuns:</p> <p>1. Diagrama cauza - efect (Ishikawa) permite:</p> <p>a. doar aflarea cauzelor b. doar aflarea efectelor c. reprezentarea grafică a distribuției d. permite evidențierea și ierarhizarea cauzelor</p> <p>2. Din categoria instrumentelor calității face parte:</p> <p>a. manualul calității b. Diagrama Pareto c. planul calității d. procedurile</p> <p>3. În analiza calității, histogramele:</p> <p>a. asigura controlul; b. este o procedură; c. facilitează evidențierea punctelor critice asupra cărora trebuie concentrate eforturile de îmbunătățire. d. pune în valoare cauzele defectelor</p>		25 puncte (5x5p)	
2.	<p>Stabiliți valoarea de adevăr a următoarelor afirmații și notați în dreptul acestora „A” dacă afirmația este adevărată și „F” dacă afirmația este falsă.</p> <p>1. în domeniul producției sunt, de regulă, delimitate următoarele categorii de cauze (“cele 5 M”): mâna de lucru, metodele, mediul, mașinile, materialele</p> <p>2. Există patru tipuri de histograme.</p> <p>3. Diagrama Pareto permite evidențierea celor mai importante elemente ale unei probleme, asupra cărora trebuie acționat cu prioritate.</p> <p>4. Histogramele sunt utilizate pentru reprezentarea grafică a distribuției unui ansamblu de date</p> <p>5. Manualul calității este un instrument al acesteia.</p>		20 puncte (5x4p)	
3.	Precizați etapele construirii Histogramei defectelor		25 puncte	
4.	Studiu de caz Caracterizați Sistemul de management al calității		30 puncte	

BAREM DE EVALUARE
TEST DE EVALUARE - INSTRUMENTELE CALITĂȚII
Modul ASIGURAREA CALITĂȚII
Clasa a XII-a

Notă:

- Timp de lucru: 30 min.
- Pentru rezolvarea corectă a subiectelor se acordă 90 de puncte
- Din oficiu se acordă 10 puncte

Nr. Crt.	Întrebări	Răspuns corect	Punctaj acordat	Punctaj realizat
1.	<p>Încercuți varianta sau variantele corecte de răspuns:</p> <p>1. Diagrama cauza - efect (Ishikawa) permite:</p> <p>a. doar aflarea cauzelor</p> <p>b. doar aflarea efectelor</p> <p>c. reprezentarea grafică a distribuției</p> <p>d. permite evidențierea și ierarhizarea cauzelor</p> <p>2. Din categoria instrumentelor calității face parte:</p> <p>a. manualul calității</p> <p>b. Diagrama Pareto</p> <p>c. planul calității</p> <p>d. procedurile</p> <p>3. În analiza calității, histogramele:</p> <p>a. asigură controlul;</p> <p>b. este o procedură;</p> <p>c. facilitează evidențierea punctelor critice asupra cărora trebuie concentrate eforturile de îmbunătățire.</p> <p>d. pune în valoare cauzele defectelor</p>	<p style="text-align: center;">1-d</p> <p style="text-align: center;">2-b</p> <p style="text-align: center;">3-c</p>	25 puncte (5x5p)	
2.	<p>Stabiliți valoarea de adevăr a următoarelor afirmații și notați în dreptul acestora „A” dacă afirmația este adevărată și „F” dacă afirmația este falsă.</p> <p>1. în domeniul producției sunt, de regulă, delimitate următoarele categorii de cauze (“cele 5 M”): mâna de lucru, metodele, mediul, mașinile, materialele</p> <p>2. Există patru tipuri de histograme.</p> <p>3. Diagrama Pareto permite evidențierea celor mai importante elemente ale unei probleme, asupra cărora trebuie acționat cu prioritate.</p> <p>4. Histogramele sunt utilizate pentru reprezentarea grafică a distribuției unui ansamblu de date</p> <p>5. Manualul calității este un instrument al acesteia.</p>	<p style="text-align: center;">1-A</p> <p style="text-align: center;">2-F</p> <p style="text-align: center;">3-A</p> <p style="text-align: center;">4-A</p> <p style="text-align: center;">5-F</p>	20 puncte (5x4p)	
3.	Precizați etapele construirii Histogramei defectelor	<p>Pentru construirea unei histograme se parcurg următoarele etape:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ culegerea datelor ✓ stabilirea numărului de intervale în care vor fi împărțite datele ✓ determinarea intervalului maxim de variație a datelor (diferența dintre valorile extreme) ✓ determinarea mărimii intervalelor, prin împărțirea intervalului maxim de variație a datelor, la numărul de intervale ✓ stabilirea limitelor fiecărui interval ✓ marcarea pe abscisă a intervalelor delimitate ✓ marcarea pe ordonată a frecvenței datelor numerice ✓ construirea histogramei 	25 puncte	

5.	<p>Studiu de caz</p> <p>Caracterizați Sistemul de management al calității</p>	<p>SISTEM DE MANAGEMENT AL CALITĂȚII – sistem de management prin care se orientează și se controlează o organizație în ceea ce privește calitatea</p> <p>Factorii cheie și principiile Sistemelor de Management ale calității sunt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientarea către client ✓ Leadership.Politica și obiectivele în domeniul calității ✓ Implicarea personalului. Motive, instruire și conștientizare ✓ Abordarea bazată pe proces. Identificări și interacțiuni ✓ Abordarea managementului ca sistem ✓ Îmbunătățirea continuă. Orientarea spre rezultat ✓ Abordarea pe baze de fapte în luarea deciziilor ✓ Relații reciproc avantajoase cu furnizorul <p>Beneficiile introducerii sistemelor de management ale calității sunt</p> <p>Conștientizarea calității îmbunătățite</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Claritatea responsabilităților din firmă ✓ Implicareacrescută a angajaților ✓ Eficiență internă ✓ Îmbunătățirea imaginii ✓ Atragerea de noi clienți ✓ Calitatea acțiunilor corective ✓ Uniformitatea în îndeplinirea sarcinilor 	30 puncte	
----	---	--	-----------	--

ANTIUDAISM, ANTISEMITISM, ANTISIONISM

*Prof. Gabriel GHEORGHIU
Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași, jud. Iași*

Istoria evreilor, cea biblică, este una din cele mai controversate datorită lipsei surselor istorice pe baza cărora să poată fi reconstituită, cea mai importantă și de altfel singura sursă fiind Biblia evreiască. Cronologia devine astfel foarte dificilă, neexistând siguranța plasării în timp a unor evenimente menționate, descrise în Cartea Sfântă, fapt care necesită precauție maximă în plasarea și interpretarea acestora. La această dificultate se adaugă sursele și perioadele diferite după care s-a redactat Biblia, Preotească, Elohistă, Iahvistă și Deuteronomistă care sporesc ambiguitatea interpretărilor. Astfel, Istoria evreilor, din perioada antică prin descoperiri arheologice a întărit diverse date care apar în Biblie, dar perioada mai veche, a Patriarhilor, a primului Templu, nu are încă destule dovezi care să confirme, fapt pentru care unii istorici cred că o parte din narațiunea istorică biblică, ar avea mai mult un caracter mitologic. Am putea lua un exemplu în acest sens, cel al exodului evreilor din Egipt și părerea lui Peter Enns, un cercetător evanghelic, profesor la Seminarul Teologic Westminster, care deși crede că Biblia este infailibilă, recunoaște că nu există dovezi clare pentru susținerea acesteia, că evenimentele s-ar fi petrecut în mod real. De faptul că evreii au provenit din populația canaanită există dovezi copleșitoare, ceea ce elimină posibilitatea exodului din Egipt sau a unui pelerinaj de patruzeci de ani prin deșert, aceasta conform lui William Dever¹. Consensul modern al istoricilor este că nu a existat vreun exod de proporțiile descrise în Biblie² și că relatarea trebuie privită ca teologie și nu ca istorie, teologie care ilustrează cum Dumnezeu lui Israel a acționat pentru a-și salva și întări propriul popor.

Francesca Stavrakopoulou, lector principal la Universitatea din Exeter, specializată în studii biblice ebraice, într-un documentar BBC, încearcă să impună ideea că Biblia nu este o sursă de încredere, pentru că nu ne spune adevărul despre evreii din antichitate³. Cât privește monoteismul evreilor, prof. dr. Herbert Niehr de la Universitatea din Tübingen declară că evreii au fost politeiști din sec. al X-lea î.e.n. până cel puțin în 586 î. Hr., după care lucrurile au început să se schimbe foarte lent, evreii fiind covârșitor monoteiști începând cu perioada Macabeilor (secolul al II-lea î.e.n.). La fel se poate spune și despre perioada regatului lui David și Solomon, mai precis a regatului unit, Israel Finkelstein subliniind că e doar o pură ficțiune, că Ierusalimul acelei perioade era doar un sat de câteva mii de locuitori. Se poate continua cu Templul lui Solomon unde cercetările arheologice nu au scos la iveală nimic convingător⁴ și exemplele pot continua fără intenția de a prejudicia în vreun fel trecutul poporului evreu. Sunt doar aspecte puse în discuție de profesori celebri, de renumiți cercetători biblici care analizând critic, științific o serie de informații au ajuns să formuleze concluzii mai mult sau mai puțin acceptate.

Această introducere are ca obiect precizarea dificultăților care pot apărea în condițiile studiului istoriei vechi a evreilor, biblice, anunțând însă și o anumită sensibilitate pentru perioadele următoare. Se poate face totuși precizarea că perioadele ulterioare sunt mult mai bine documentate, iar

¹ William Dever *What Did the Biblical Winters Know and Ehen Did They Come From*, Eerdmon, 2001, p. 99

² John Walton, *Exodus date of Jewish*, 2004, p. 258.

³ Francesca Stavrakopoulou, *Bible s Buned Secrets, Did God have A. Wife*, BBC, 2011.

⁴ Israel Flenkelstein Silberman, Neil Asher, *8 in the Shadow of Empire, (842-720)*, 2002.

problematica pe care ne-am propus să o abordăm, evoluția termenilor de antiudaism, antisemitism și antisionism să beneficieze astfel de un plus de informație.

Cât privește aversiunea față de evrei ea va deveni o caracteristică ce va însoți constant întreaga istorie a acestora cu nuanțe și asperități care vor diferi în funcție de ura dezvoltată, de stereotipurile mentalului colectiv materializate într-o anumită atitudine ostilă mai mult sau mai puțin întemeiată. S-a mers atât de departe încât s-a ajuns la ipoteza unui „antisemitism etern” combătut de istoricul Jules Isaac în lucrarea sa *Genese de l'antisemitisme* (1956) care susține că această ipoteză este falsă, nu peste tot în lume evreii fiind persecutați⁵. Istoricul problematicei, a terminologiei prin care se traduce ura față de evrei coboară destul de adânc în istorie. Antiudaismul și antisemitismul acoperă în fapt aceeași realitate cu precizarea că primul termen cuprinde coordonate religioase și sociale, cel de al doilea însă adaugă un supliment, rasismul.

În fapt, antiudaismul definește manifestările violente de respingere și ură față de evrei, de inspirație religioasă concretizate în acuzații false, interdicții și expulzări. Antiudaismul constituie baza pe care se va dezvolta la sfârșitul secolului al XIX-lea antisemitismul.

Revenind la profunzimea și vechimea fenomenului în istorie, această ostilitate s-a exprimat chiar din antichitate, mai întâi în lumea egipteană. Acest discurs antievreiesc pământean se va impune în imaginarul egiptenilor și grecilor, primele scrieri ostile apărând la sfârșitul secolului al IV-lea⁶. El va continua să se manifeste în întregul evul mediu și până la apariția antisemitismului modern. De altfel antiudaismul, cel puțin în antichitate va fi consecința unui monoteism intransigent, ca o creație evreiască, credința într-un „singur Dumnezeu transcendent și imanent, omniprezent și nicăieri materializat”⁷ ce va atrage aversiune față de cel ce este diferit, față de cel ce este considerat străin, care amenință astfel un anumit echilibru și mersul bun al societății, o societate considerată „curată”, care nu avea nevoie de intruși perturbatori. Astfel antiudaismul pământean, circumscris în timp, secolul al II-lea î.Hr. până în secolul al II-lea d.Hr. a fost mai ales o manifestare religioasă a unei lumi pământene împotriva monoteismului. Mai mult, o serie de acuzații antievreiești precum „origine infamantă”, „impuritate”, „omor ritual”, „descendență din leproși” îi scot în evidență pe evrei ca pângăritori. Leon Poliakov se întreba chiar dacă această descendență din leproși ar fi un „protorasism”⁸. Această atitudine, mod de a gândi și manifestare se schimbă o dată cu apariția creștinismului când antiudaismul capătă un caracter teologic. Provenit din iudaism considerat la început o sectă evreiască, creștinismul va dezvolta un discurs prin care să se demarceze de religia mamă, succesul noii religii apărând odată cu propăvăduirea acestuia în lumea pământeană.

După Edictul de la Milano (313) și oficializarea creștinismului în imperiu starea evreilor se va deteriora constant. Situația acestora din ce în ce mai vizibilă în acest sens va ieși în evidență printr-o serie de lucrări, de legislații cel mai adesea cu consimțământul reprezentanților bisericii. Augustin în secolul al IV-lea cu *Tractatus adversus Judacos*, Teodosius al II-lea cu *Codex Theodosianus* în 438, împăratul Justinian cu *Codex Justinianus* în secolul al VI-lea vor aduce o adevărată legislație cu privire la modul de tratare a evreilor, de interdicțiile impuse acestora sau de acuzele aduse, toate create pentru discreditarea lor, pentru a scoate în evidență o anumită stare de inferioritate față de creștini. Apare chiar un paradox, pe deoparte se cere o anumită toleranță față de „poporul martor” și în același timp impunerea unui statut degradant ca urmare a refuzului de a urma învățătura fondatorului creștinismului, Iisus. S-a creat o adevărată doctrină bipolară a Bisericii care proclamă necesitatea supraviețuirii evreilor pentru a îmbrățișa creștinismul în ultimul moment asigurându-și astfel securitatea și același timp condiția umiltoare determinată de refuzul convertirii. Antiudaismul

⁵ Jules Isaac, *Genese de l'antisemitisme*, Calmann Levy, Paris, 1956.

⁶ Cristhian Delachampagne, *L'Invention du racisme: Antiquité et Moyen Age*, Fayard, Paris, 1983.

⁷ Carol Iancu, *Miturile fondatoare ale antisemitismului. Din antichitate până în zilele noastre*, Editura Hasefer, București, 2005, p. 11.

⁸ Leon Poliakov, *Aryan Mit: O istorie de idei rasiste și naționaliste în Europa*, Barnes & Noble Books, 2003.

creștin are la bază o ostilitate ideologică și de asemenea o ostilitate populară, păgânii creștinați reluând acuzațiile clasice ale antiudaismului lor.

De această situație se leagă și proveniența unor mituri care vor alimenta ostilitatea față de evrei până în epoca contemporană. Este vorba de „Crima de deicid”, de asasinare a lui Hristos, „un concept metafizic grotesc”⁹, „Respingerea lui Israel”, o condamnare a Bisericii pentru negarea de către evrei a lui Iisus, „Dispersarea ca pedeapsă divină a răstignirii” și „Judaismul degenerat”, toate având ca autori și susținute cu tărie de Părinții Bisericii, Tertullian, Augustin, Grigore din Nyssa, Chiril al Alexandriei, Origen dovedind o acerbă înfierare, mai mult sau mai puțin justificată a tot ceea ce ține de cultura și civilizația evreilor pentru perioada respectivă.

Evul mediu va aduce noi „valențe” antiudaismului mai ales în condițiile universalizării catolicismului(sec.VIII). În aceste condiții Biserica va avea un rol decisiv în stabilirea structurilor mentale ale societății medievale, ale normelor religioase pentru viața cotidiană. Cert este că ostilitatea sporește reușind să-i transforme în paria, cu toate consecințele care vor decurge din această situație nouă.

Deteriorarea situației evreilor va fi o constantă, antiudaismul manifestându-se din ce în ce mai virulent culminând cu expulzarea lor generalizată din Anglia(1290), Franța(1394), Spania (1492), Portugalia(1496). Aceste expulzări ca urmare a fanatismului religios vor fi precedate de adevărate masacre (pornite chiar din timpul cruciadelor) în condițiile refuzului botezului de către evrei. În paralel se adoptă și o adevărată legislație restrictivă, o segregare ce cuprinde în principal trei aspecte: locuința, ținuta vestimentară și jurământul în justiție ele cuprinzând ghetoul, rondela și pălăria țuguia, precum și jurământul *more judaico*¹⁰. Voi insista aici asupra aceluia jurământ infamant prin formă și conținut având un exemplu foarte clar pentru secolul al XII-lea la Manuel I Comnenul într-unul din cele mai vechi texte autentice cunoscute în acest sens. În textul respectiv sunt relatate în mod explicit toate aspectele jurământului pe care trebuia să-l presteze evreul¹¹ cu amănuntele cele mai josnice de acceptat. Legislația referitoare la acest jurământ care specifică atitudinea statului medieval creștin față de evrei, de străinul care va deveni evreul medieval se va păstra până în secolul al XX-lea.

La fel ca și antiudaismul păgân și cel medieval, creștin; continuă să aducă o serie de acuze cuprinzând o gamă întregă de prejudecăți care scot în evidență marginalizarea evreilor în societatea creștină. Ele nu fac altceva decât să reliefeze evoluția în ceea ce privește fenomenul în discuție. Astfel continuă să se adauge expresii insultătoare, născociri calomnioase cu consecințe grave pentru situația evreilor.

Acuzele de „Omor ritual”, sacrificiul unui creștin în Vinerea Mare, care o consacra în secolul al XII-lea Thomas din Monmouth¹², „Profanarea ostiei”, prin care trupul lui Iisus însângerat era batjocorit¹³, „Otrăvirea fântânilor”, o otrăvă deosebită din fragmente de ostie sacră, ierburi secrete, urină și sânge uman pusă în săculețe și aruncată în izvoare și fântâni în complicitate cu leproșii, „Evreul perfid”, lipsit de loialitate, viclean și trădător¹⁴, „Evreul demonic”, evreul fiind asimilat ca un susținător al lumii satanice¹⁵, „Evreul cămătar”, impunerea în imaginarul european a imaginii negative a cămătarului detestabil și crud (cazul lui Shylock în *Negustorul din Veneția*), și nu în ultimul rând „Evreul rătăcitor” condamnat la o rătăcire veșnică pentru condamnarea lui Iisus (legenda lui Ahașveruș) fac din evrei un neam sortit marginalizării. Aceste stereotipuri îl supun permanent unui

⁹ Riccardo Calimani, *Istoria prejudecăților împotriva evreilor. Anti-iudaism, anti-semitism, anti-sionism*, Arnoldo Mondadori, Milano, 2007

¹⁰ Carol Iancu, *op. cit.*, p. 39.

¹¹ Magdaline Paul, *Imperiul lui Manuel I Comnen, 1143-1180*, Cambridge University Press, 2002.

¹² Langmuir Gavin, *Toward a Definition of Antisemitism*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, 1990.

¹³ Georges Duby, *L'An Mil, Archives*, Julliard, Paris, 1967.

¹⁴ Isaac Jules, *Jesus et Israel*, AlbinMichel, Paris, 1948.

¹⁵ Jean Dolumeau, *La Peur en Occident, XIV-XVIII siecles*, Fayard, Paris, 1978.

tratament discriminatoriu și în același timp privit ca străinul care nu-și găsește locul sau care nu trebuie lăsat să-și găsească un loc decât în condițiile umilirii, a necesității recunoașterii unei vine istorice de netăgăduit care le-a bulversat toată istoria.

Chiar și în aceste condiții începând cu secolul al XVII-lea (chiar ceva mai devreme în timpul Reformei) încep să se manifeste anumite tendințe de toleranță, raționalismul jucând în acest sens un rol important în lupta pentru emencipare inclusiv a evreilor. Astfel în 1689 filozoful englez John Locke publica *Scrisori despre toleranță*¹⁶, unde afirma că nici păgânii, nici musulmanii și nici evreii nu trebuie excluși din stat din cauza religiei, sau John Toland care în 1714 preciza clar motivele naturalizării evreilor în Marea Britanie. Cu toate că se naște o întreaga mișcare intelectuală în favoarea evreilor rezultatele vor fi insignifiante. Cel mai important pas este făcut totuși în Franța care prin Constituția din 1791 va acorda cetățenie evreilor. Din păcate, după 1815, emanciparea socotită o invenție a francezilor va fi abrogată cu excepția Țărilor de Jos. Chiar și în Franța situația se va schimba după războiul din 1870-1871 când va lua naștere un naționalism exacerbat cu tendințe antisemite a cărui mentor incontestabil a fost Edouard Drumont¹⁷. Treptat începe să se dezvolte antisemitismul modern, al doilea termen în ceea ce privește formele de manifestare a ostilității față de evrei.

În esență antisemitismul acoperă aceeași realitate ca și antiiudaismul, de ură și discriminare împotriva evreilor. La stereotipurile evului mediu se mai poate adăuga încă o cauză pentru apariția antisemitismului, "teoria conspirației" care să explice ușurința adaptării și realele performanțe economice care ar fi adus atingere celor în mijlocul cărora trăiau. Expresia se pare că îi aparține lui Wilhelm Marr, jurnalist german care a utilizat-o pentru prima dată în 1879 în pamfletul *Victoria spiritului iudaic împotriva spiritului Germanic. Observații dintr-o perspectivă non-religioasă*. În scurtă vreme acea broșură va deveni foarte populară, ea stând alături de un alt pamflet publicat în anul următor la baza *Ligii Antisemite* ca o primă organizație germană angajată în mod special pentru combaterea presupuselor amenințări la adresa Germaniei și culturii acesteia reprezentată de evrei. Era doar începutul și ceea ce avea să urmeze va dovedi lipsă de sensibilitate și incapacitatea umană, în accepțiune generală de a depăși nonsensul provocărilor, de a depăși anumite limite în gândire și manifestare.

Alături de definiția din DEX, atitudine de ură și intoleranța față de evrei o seama de personalități, sociologi, lingviști, istorici din secolele XIX-XX, fără a se îndepărta prea mult de esența lucrurilor vor aduce adnotări și noi interpretări pentru ceea ce înseamnă antisemitism. Astfel profesori ca Helen Fein de la University City, New York, Dietz Bering de la Universitatea din Koln¹⁸, Sonja Weinberg¹⁹, Lewis Bernard²⁰ aduc noi completări privind fenomenul din diverse unghiuri, fie rasial, fie economic, religios sau politic concluzia fiind însă aceeași, termenul se leagă strict de evrei și întruchiează toate abuzurile împotriva lor din perioada modernă și contemporană. Referitor la perioada actuală există o serie de eforturi ale organismelor internaționale și guvernamentale pentru a defini antisemitismul oficial. Departamentul de Stat al SUA definește antisemitismului în raportul său din 2005 privind global Anti-semitismului ca "ura față de evrei, în mod individual și ca grup, care pot fi atribuite la religia evreiască cât și la etnie."²¹

Manifestările antisemite în secolul al XIX-lea sunt diferite de la o zonă la alta, de la țările în care evreii trăiau în legalitate (Europa occidentală și cea centrală) la satele din răsăritul continentului

¹⁶ John Lucke, *Al doilea tratat despre cârmuire. Scrisori despre toleranță*, Ed. Nemira, București, 1996.

¹⁷ Leon Poliakov, *Histoire de l'antisemitisme*, vol. II, Calmann Levy, Paris, 1981.

¹⁸ Avner Falk, *Anti-semitism: a history and psychoanalysis of contemporary hatred*, Greenwood Publishing Group, 2008,

¹⁹ Sonja Weinberg, *Progrms and Riots German Press Respons to Anti jewish Violence în Germany and Russia (1851-1880)* Peter Long, 2010

²⁰ Lewis Bernard, *Noul anti-Semitism, The American Scholar*, Winter, 2008.

²¹ "Raport privind Global Anti-semitismului", Departamentul de Stat al SUA, la 5 ianuarie 2005.

și zona balcanică unde abia după Congresul de la Berlin, 1878, și chiar mai târziu, după Primul război mondial (cazul României) se vor bucura de același tratament. Chiar și în țările unde evreii se emancipaseră situația nu era una destinsă. S-a crezut că evreii se vor integra în societate și în acest fel să se ajungă la „dispariția” antisemitismului. O falsă impresie, deoarece se naște acum un antisemitism doctrinar, reprezentanții diferitelor clase și tendințe îmbogățindu-l cu o ură sporită. „Fiecare clasă a societății, la un moment sau altul, a intrat în conflict cu statul, a devenit antisemită deoarece evreii erau sigurul grup social care părea să reprezinte statul”.²²

La sfârșitul secolului al XIX-lea apare un caz care va bulversa Franța, celebrul caz de spionaj sau Afacerea Dreyfus unde un ofițer (evreu) va fi învinuit de spionaj în favoarea Germaniei. Cazul va fi rezolvat târziu, ofițerul reabilitat, toată povestea dovedindu-se a fi o poziție pasională privind problema evreiască. Una din personalitățile care va fi marcată de Afacerea Dreyfus, Bernard Lazare nu va ezita să scrie că evreii trebuie considerați ca un popor, ca o națiune²³.

Perioada interbelică și mai ales al doilea război mondial, va aduce o exacerbare a problemei evreiești, antisemitismul atingând apogeul, paroxismul în manifestări. După 1933, odată cu venirea lui Hitler la putere, nazismul va deveni una din cele mai violente forme ale rasismului modern care va provoca moartea a milioane de oameni a unei categorii considerate inferioare din punct de vedere biologic, rasial. El își are originea în doctrinele rasiale și naționalist extremiste germane din secolul al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Mai mult la sfârșitul primului război mondial se va naște un curent care pentru a explica înfrângerea Germaniei vor găsi vinovați pe evrei, cu acuzația de complot împotriva imperiului, de activitate subversivă în spatele frontului având la bază o ideologie comunistă, pacifistă.

Nazismul se va impune în contextul unei puternice crize și a unei campanii antievreiești avându-l ca inițiator pe Julius Streicher²⁴. Această campanie va fi continuată în anii '20 când evreii erau considerați străini, iar în Mein Kampf unde evreii total străini de cultura germană, reprezentau o rasă inferioară, un pericol pentru „rasa ariană”. Saul Friedlander aduce în acest sens o dimensiune nouă, cea biologică, pentru a cerceta în mod științific caracteristicile rasiale ale evreilor²⁵. Combinat cu creștinismul german se va ajunge la așa numitul „antisemitism mântuitor”, mântuirea venind odată eliminarea evreilor prin expulzare sau chiar prin omorâre. În acest sens Hans Gunther susținând primatul rasei nordice propune chiar o „igienă rasială”²⁶ Astfel între 1935-1938 va avea loc o adevărată „arianizare” prin expulzarea evreilor din viața socială și economică. Persecuțiile nu au impresionat democrațiile occidentale. Mai mult la Conferința de la Evian din iulie 1938 în privința evreilor expulzați în timpul Anschluss-ului nu va avea niciun efect, Germaniei recunoscându-se dreptul de suveranitate asupra resortisanților săi.

Între 1935-1938 s-a petrecut o schimbare radicală în manifestările antisemitismului nazist, de la discriminarea juridică legală la violențe fizice și asasinat. Această atitudine va determina un val masiv de emigrații, aproximativ 300.000 mai ales în S.U.A. În discursul lui Hitler din 20 ianuarie 1939 din Reichstag acesta își exprima clar voința de suprimare a evreilor. Era începutul unui adevărat dezastru în ceea ce privește situația nu numai a evreilor germani ci de pe întreg spațiul cucerit în anii care vor urma. Al doilea război mondial a provocat trecerea sub dominația celui de al Treilea Reich a milioane de evrei și astfel „soluția finală” va deveni un antisemitism de stat. Concepută și executată de naziști ea s-a soldat la sfârșitul conflictului cu moartea în condiții groaznice a 6 milioane de evrei (există rezerve în ceea ce privește numărul victimelor din lagărele de concentrare naziste – mărturiile ale lui Yehuda Bauer în legătură cu morții de la Auschwitz și jurământul lui Biedermann în procesul

²² Hanan Arendt, *Sur l'antisemitisme*, Calmann Levy, Paris, 1973.

²³ Lazare Bernard, *L'Antisemitisme, son histoire et ses causes*, preface de Jean Breduin, Les Editions, Paris, 1990.

²⁴ R. L. Bytwerk, *Julius Streicher: Nazi editor of the notorious anti-Semitic newspaper "Der Stürmer"*, New York: Cooper Square Press, 2001

²⁵ Saul Friedlander, *L'Antisemitisme nazi: histoires d'une psychose collective*, Le Seuil, Paris, 1971.

²⁶ Hans Gunther, *The Racial Elements of European History*, Methuen & Company, Londra, 1927.

de la Zundel; numărul ar fi undeva la jumătate față de cel susținut în mod oficial și chiar așa este îngrozitor de mare!).

Pentru a desemna lichidarea sistematică a evreilor s-au folosit mai mulți termeni: „genocid”, „holocaust”, „Shoah”. Ultimul dintre aceștia, termen de origine ebraică înseamnă cataclism și se potrivește cel mai bine cu ceea ce s-a întâmplat între anii 1941-1945 și se referă strict la exterminarea evreilor²⁷ și condițiile în care au murit²⁸. În acest sens exemplele sunt zguduitoare, peste 2.700.000 de persoane moarte doar în lagărele din Polonia. Metodele sunt înspăimântătoare, de la muncă până la epuizare, înfometare, experiențe medicale, violențe fizice, tortură psihică și culminând cu gazarea și incinerarea. Pentru ce? Va rămâne nu numai o veșnică întrebare ci și o mare necunoscută în ceea ce privește comportamentul uman, unde se poate ajunge cu un anume fel de educație și propagandă, ce imaginație bolnavă poate crea o asemenea isterie capabilă să modifice structural o colectivitate. Spunând aceasta nu ating doar problema holocaustului ci o întreagă istorie a manifestărilor violente unde un așa zis suport nu contează și nici nu ar justifica crimele²⁹. Acest apogeu al antisemitismului nazist face legătura cu cel de al treilea termen pe care îl avem în discuție, antisemitismul. De altfel antisemitismul și convergența lui cu antisemitismul cere o scurtă incursiune în ceea ce privește sionismul. Termenul a fost inventat la sfârșitul secolului al XIX-lea, în 1890 de studentul austriac Natan Bimbaum³⁰ desemnând o doctrină politică ce urmărea renașterea statului evreiesc. Înainte de apariția acestei doctrine au mai fost publicate lucrări favorabile ideii sioniste. În 1881 la Focșani va avea loc un adevărat congres sionist, primul de acest fel din istorie, având drept consecință plecarea a 228 de emigranți evrei pentru a crea primele colonii evreiești din Palestina. Mișcarea sionistă se va amplifica în 1885, fiind lansat chiar conceptul de „Autoemancipare”. În 1896 Theodor Herzl³¹, adevăratul fondator al sionismului politic, după o pertinentă analiză a fenomenului antisemit va insista asupra faptului că evreii constituie un popor capabil să edifice un stat. Astfel în 1897 va avea loc un congres la Basel cu un număr mare de delegații ceea ce dovedește amploarea fenomenului. În 1917 Balfour³² promitea crearea unui stat, cămin național evreiesc ca obiectiv al Organizației Sioniste Mondiale fondată de Herzl la Basel în 1897. După primul război mondial Marea Britanie primea mandat asupra Palestinei cu misiunea de a edifica un stat național evreiesc. Acest lucru se va întâmpla la 14 mai 1948 în urma votului ONU din 1947. Nu trebuie uitat în această direcție de amintit și de evenimentele din URSS unde Stalin a încercat să pună bazele unei Republici autonome evreiești în regiunea Birobidjan. Încă din anii '30 coloniștii evrei s-au stabilit aici însă proiectul s-a dovedit a fi falimentar, după moartea lui Stalin aceștia părăsind în grabă zona, cei mai mulți emigrând spre Israel.

Declarația de Independență a noului stat, Israel va atrage după sine reacții dintre cele mai diverse și mai dure, cel puțin în lumea arabă prin mișcarea antisionistă care nu este altceva decât un antisemitism deghizat. De altfel antisemitismul este o nouă etapă în ceea ce privește ostilitatea, de această dată îndreptată împotriva statului evreu. În Uniunea Sovietică și țările din estul Europei comunismul nu a împiedicat antisemitismul. Mai mult, în condițiile scăderii masive a numărului de evrei această ostilitate se va menține manifestându-se cu vigoare un fel de „antisemitism fără evrei”³³ cel mai adesea prin campanii antisioniste care va îmbrăca forme diverse, fiecare țară fiind un caz aparte. După prăbușirea comunismului apare o problemă, reînvierea mitului iudeo-bolșevic cel care îi

²⁷ Marilyn Harran, *The Holocaust Chronicles, A History in Words and Pictures*, Louis Weber, 2000.

²⁸ Christian Bernadac, *186 de trepte Mauthausen*, Editura Politică, București, 1983.

²⁹ Vladimir Jankelevitch, *Tratat despre moarte*, Editura Amarcord, Timișoara, 2000.

³⁰ Michael Kühntopf-Gentz, *Nathan Birnbaum. Biographie*; Diss. Tübingen 1990

³¹ Theodor Herzl, *Der Judenstaat*. Manesse, Zürich 2006

³² Schneer, Jonathan. *The Balfour Declaration*. p. 152

³³ Carol Iancu, *op. cit.*, p. 184.

face pe evrei răspunzători în mare parte de crimele comunismului³⁴ (bizareriile istoriei! n.n.) astfel încât antisemitismul va rămâne într-o oarecare măsură destul de prezent.

Evident este că antisionismul se va manifesta cel mai pregnant în lumea arabă mai ales după constituirea statului Israel. Această situație reiese din declarațiile unor lideri arabi a căror respingere a Israelului a fost unanimă. În 1948 secretarul general al Ligii arabe, Azam Pașa³⁵ preconiza un război de exterminare comparabil cu masacrele mongolilor. În ajunul războiului de Șase zile liderul egiptean colonelul Nasser și cel irakian, presedintele Aref, susțineau prin declarații nici mai mult nici mai puțin decât ștergerea Israelului de pe hartă, iar președintele algerian Bumedien în 4 iunie 1967 declara că eliberarea patriei arabe se poate face doar prin lichidarea Israelului. De altfel anul 1967, războiul acestui an va face ca în lumea arabo-musulmană discursul antisionist să se transforme într-un antiiudaism virulent. Statul Israel va face fața agresorilor, în câteva zile reușind să răstoare situația ocupând Sinaiul, Cisiordania și platoul Golan pentru ca mai apoi să fie stigmatizat ca stat colonial, imperialist și rasist devenind ținta celor mai violente uri. Anul 1967 va însemna în aceste condiții punctul de plecare pentru noi violențe antievreiești concretizate prin atentate împotriva sinagogilor, atentate puse la cale de serviciile secrete ale statelor islamice cele mai antiisraeliene. După acest război se va manifesta un nou antisemitism revigorat de acel negaționism în legătură cu crimele nazismului, un fenomen care s-a radicalizat prin ascensiunea islamismului în țările arabe ca și în unele medii ale diasporei musulmane occidentale. Nici occidentul nu este scutit de acest gen de manifestări, este locul unde extrema dreaptă continuă să se manifeste în diverse medii cu accente destul de virulente. Lucrul este dovedit de unele tendințe ale lumii contemporane care nu ascund intențiile antisemite mai mult sau mai puțin vizibile.

Ceea ce am încercat în acest eseu, o scurtă prezentare a evoluției celor trei termeni, antiiudaism, antisemitism și antisionism de-a lungul istoriei și implicațiile lor majore în istoria poporului evreu și nu numai, scoate în evidență o problemă foarte sensibilă și în același timp foarte actuală. Toate stereotipurile create și răspândite în mentalul colectiv, prejudecățile, teama de acel „străin”, evreul, au creat discrepanțe uriașe în modul de a înțelege, de a percepe fenomenul în ansamblul său. Conceptele, concepțiile pro și contra sunt mai mult decât numeroase ceea ce face aproape imposibilă găsirea unei soluții viabile în rezolvarea acestui „conflict istoric”. E greu de aproximat în timp o eventuală suprapunere, convergență de idei care să ducă la armonizarea lor și distrugerea prejudecăților. Astfel, lumea contemporană fie ea occidentală, democratică unde nu lipsesc tendințele extremiste, sau cea musulmană unde dezavuarea este totală în ceea ce privește Israelul, demonstrează că încă multă vreme această problemă va rămâne într-o continuă actualitate, un veșnic „cerc de foc al Pacificului” unde nu se știe când și unde va izbucni un nou seism.

³⁴ Nicolas Weil, *Republica și anti-semite*, Paris, Grasset, 2004.

³⁵ *Relațiile arabo-israeliene și inter-arabe în perioada 1948-1967*, în *Revista Erasmus*, nr. 13/2002, București, Editura Ars Docendi, 2002.

BIBLIOGRAFIE:

- Arendt, Hanan, *Sur L antisemitisme*, Calmann Levy, Paris, 1973.
- Bernadac, Christian, *186 de trepte Mauthasen*, Editura Politică, București, 1983.
- Bytwerk, R.L., *Julius Streicher: Nazi editor of the notorious anti-Semitic newspaper "Der Stürmer"*, New York: Cooper Square Press, 2001.
- Calimani, Riccardo, *Istoria prejudecăților împotriva evreilor. Antiudaism, antisemitism, antisionism* Arnoldo Mondadori, Milano, 2007.
- Delachampagne, Crithian, *L Invention du racism: Antiquite et Moyen Age*, Fayard, Paris, 1983.
- Dever, William, *What Did the Biblical Wnters Know and Ehen Did They Come From*, Eerdmon, 2001
- Dolumeau, Jean, *La Peur en Occident, XIV-XVIII siecles*, Fayard, Paris, 1978.
- Duby, Georges, *L An Mil*, Archives, Julliard, Paris, 1967.
- Flenkelstein, Silberman, Israel, Neil Asher, *8 în the Shadow of Empire, (842-720)*, 2002.
- Friedlander, Saul, *L'Antisemitisme nazi: histories d'une psychosecollective*, Le Seuil, Paris, 1971.
- Gunther, Hans, *The Racial Elements of European History*, Methuen&Company, Londra, 1927.
- Harran, Marilyn, *The Holocaust Chronicles, A History in Words and Pictures*, Louis Weber, 2000.
- Herzi, Theodor, *Der Judenstaat*. Manesse, Zürich, 2006.
- Isaac, Jules, *Genese de l antisemitisme*, Calmann levy, Paris, 1956.
- Ibidem, *Jesus et Israel*, AlbinMichel, Paris, 1948.
- Jankelevitch, Vladimir, *Tratat despre moarte*, Editura Amarcord, Timișoara, 2000.
- Kühntopf-Gentz, Michael, *Nathan Birnbaum. Biographie*; Diss. Tübingen 1990.
- Lucke, John, *Al doilea tratat despre cârmuire. Scrisori despre toleranță*, Ed. Nemira, București, 1996.
- Langmuir, Gavin, *Toward a Definition of Antisemitism*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, 1990.
- Lazare, Bernard, *L'Antisemitisme, son histoire et ses causes*, preface de Jean Breduin, Les Edition, Paris, 1990.
- Levis, Bernard, *Noul anti-Semitism, The American Scholar*, Winter, 2008.
- Magdaline, Paul, *Imperiul lui Manuel I Comnen, 1143-1180*, Cambridge University Press, 2002.
- Poliakov, Leon, *Aryan Mit: O istorie de idei rasiste și naționaliste în Europa*, Barnes & Noble Books, 2003.
- Ibidem, *Histoire de l antisemitisme*, vol. II, Calmann levy, Paris, 1981.
- "Raport privind Global Anti-semitismului", Departamentul de Stat al SUA , la 5 ianuarie 2005.
- Relațiile arabo-israeliene și inter-arabe în perioada 1948-1967*, în Revista *Erasmus*, nr. 13/2002, București Editura Ars Docendi, 2002.
- Schneer, Jonathan. *The Balfour Declaration*.
- Stavrakopoulou, Francesca, *Biblé s Buned Secrets, Did God have A Wife*, BBC, 2011.
- Walton, John, *Exodus date of Jewish*, 2004.
- Weil, Nicolas, *Republica și anti-semite*, Paris, Grasset, 2004.
- Weinberg, Sonja, *Progroms and Riots German Press Respons to Anti jewish Violence în Germany and Russia (1851-1880)*, Peter Long, 2010.

TEACHING LISTENING SKILLS IN TWAIN'S STORIES

*Prof. Luminița Elena HARCĂU
Școala Gimnazială „Alice Voinescu”,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

Literature is always described as a window, a mirror or a key to a culture. It can help the reader understand and empathize with another culture.

When learning a foreign language, two things are very important: *motivation* and *practice*. The teacher must provide opportunities for the students to speak or take an active part in the conversation during the English lesson, set up interesting activities that should challenge the students' minds, motivate them to participate in the classroom activities and create a friendly atmosphere that should relieve the students' anxiety. Literature can motivate students to read and make them escape from real life. Beyond the linguistic and cultural benefits, it develops students' ability to make critical, mature judgments and offers a special depth to language learning.

Nowadays, the English language is a permanent presence in our lives, so developing listening skills does not seem to be a problem, but the teacher should keep in mind the fact that not all the students are exposed to the same amount of listening material in their private life and that some students may not be inclined to language learning. Listening involves three main sub-skills: hearing, understanding and responding, that's why the teachers should organize classroom activities carefully. The first step is to prepare the students for what they are to hear, the second is to help them complete the task successfully, and the third is to select post-listening activities that provide feedback and additional communicative practice.

These are some considerations to develop students' listening skills. (Brewster, Ellis & Girard)

- ✓ Give the children confidence. We should not expect them to always understand every word and they should know this.
- ✓ Explain why the children have to listen. Make sure the learners are clear about why they are listening, what the main point or purpose of the activity is.
- ✓ Help children develop specific strategies for listening. An important strategy that the teacher should teach is 'intelligent guesswork'. Pupils are used to drawing on their background knowledge to work out something they are not sure of.
- ✓ Set specific listening tasks. I try to think of listening in three stages, pre-listening, while-listening, post listening and have activities for each stage.
- ✓ Listening does not have to rely on the availability of a cassette or pre-recorded material. Most listening is teacher talk.

In order to make listening activities successful we, as teachers must keep in mind the following ideas:

- ✓ Noise need to be reduced during the listening activity. Teachers close doors or windows or simply ask students to be quiet for a few minutes.
- ✓ Teachers need to check the quality of the sound if they use a cassette player.
- ✓ In order to reduce anxiety, teachers play the CDs two times. They can also be asked to listen for different information each time through.
- ✓ The material should be interesting and appropriate for the class level in topic, speed and vocabulary.

- ✓ Teachers can also play a video clip with the sound off and ask students to make predictions; then they play it again and check if the students were right or wrong in their predictions.

Developing listening activities involves more than identifying a listening text that is “at the right level,” writing a set of comprehension questions for students to answer after listening, handing out the assignment and sending students away to do it. A fully-developed listening activity supports students as listeners through pre-listening, while-listening and post-listening activities

Pre-listening

The pre-listening activities are probably the most important aspect of any listening sequence because the success of all the other activities depends on them to which the teacher manages to give the students the necessary background, guidance and direction to achieve the objectives of the activity.

Linguistic knowledge. Even though language teachers stress meaning, communication and top-down processing, the type and number of unknown linguistic forms and vocabulary items undoubtedly affect the students’ ability to complete the listening comprehension activity satisfactorily. Of course, recent theoretical assumptions justify including unknown structures and vocabulary because students should learn to manage even when they do not know all the structures, as will most likely be the case in real-language situations. In addition, they need to learn to use context and content to make rational inferences as to meaning.

Background information. The teacher’s responsibility during the preview is to make sure that the students are familiar with the topic treated in the upcoming listening comprehension passage. If they have some knowledge of the theme, the teacher stimulates them to recall and share what they already know. If they have had no exposure to the topic, he/she may give an oral presentation on the topic or may introduce the theme and ask the students to brainstorm about it as they develop their expectations of the contents.

Interest. One of the teacher’s most important responsibilities during the preview is to arouse students’ interest in the content of the upcoming listening material. Although this may be difficult, the teacher should operate on the assumption that if he chooses the proper materials, if he is interested, and if he provides a complete and stimulating preview, he/she can spark some interest among most of the students.

Motivation. The teacher should also attempt to motivate students to listen to the materials. Thus, he/she needs to concentrate on at least four other factors, which combined tend to increase students’ motivation: the students should be interested in the content, they should have a definite purpose in mind as they listen, they should have a specific task to accomplish and they need to feel that they have the abilities necessary for completing the assignment without undue difficulties.

Purpose. The preview is also the time when the teachers establish a communicative purpose for the listening activity. One listening activity that has a definite purpose is the assignment. Given in the second language, the assignment is one of the most real, purposeful and important of the listening activities in the class. Another is the listening practice students have following the language used as the teacher conducts the class in the second language.

Assigning a specific, realizable task. The teachers should make absolutely clear to the students what they have to do during the listening comprehension activity and what they should be prepared to do in the follow-up activities in class. Prior to listening to the passage, students should know the topic that is treated, the specific information they should be listening for, and the exact task they are to perform.

Listening can be interactive, in other words the listener also responds to the speaker, by speaking, or by performing an action, as in a conversation. Listening can also be non-interactive; the listener does not affect the speaker, as when listening to the radio, TV, film, or a formal lecture. Students need to be able to cope with both interactive and non-interactive listening situations.

The most common purposes of listening are: listening for specific vocabulary, listening for specific information and listening for meaning and message. There are some problems for students: “They speak too fast,” and “I can’t understand the words” are perhaps the most common remarks for students.

In the early stages of language learning it is very important to encourage learners in their efforts and help them to show concrete results. The teacher must remember that any reaction on the part of the students, no matter how slight, is a sign of learning. The teacher will find ways to show even the least interested students that things are not so difficult and they can succeed. The teacher may ask the students to locate certain words in a spoken text and write them down. For this kind of activity she/he can use either discrete-point items or global-integrative ones. These items can be used efficiently to get the students to listen for specific information. Between the activities used at this stage we can mention: looking at pictures, reviewing vocabulary or grammatical structures, making semantic webs, activating current knowledge, predicting the content of the listening text, brainstorming etc.

While-listening

While-listening is not only a stage to encourage students to demonstrate their comprehension, but also a stage for the teachers to teach and help learners build up their listening skills and strategies so as to increase listeners’ chances of success in listening tasks. Students do this activities during or immediately after the time they are listening.

When planning while-listening activities, teachers should keep in mind the following points:

- if students have to complete a written task during or immediately after listening, it would be better if teachers allow them to read through it before listening.
- the primary goal is comprehension, not production, so writing should be kept to minimum during listening.
- activities should be organized so that they guide listeners through the text.
- predictions are very important before listening in order to encourage students to monitor their comprehension as they listen.
- teachers should give immediate feedback whenever possible

This is a stage at which listening is accompanied by carefully designed activities like: information transfer, where students have to fill grids, forms, lists, or plans, following a route on a map, ticking off items in a list, listening for the gist, matching, completing fill-in exercises, choosing the best answer for each question from the four options, detecting differences or mistakes, sequencing, where students have to give the right order of a series of pictures etc.

Suggested tasks and activities:

- **blank completion**

The students are asked to listen to a short introduction from “*The Adventures of Huckleberry Finn*” and fill in the blanks, one word for each space:

“My name’s 1..... Finn- but everyone just calls me “2.....”-and this is the story of my 3..... It all started with my best 4....., Tom 5.....”

Key: 1.Huckleberry 2. Huck 3.adventures 4.friend 5.Sawyer

- **choosing the right variant**

“*Gold coins/medals, Tom! We’re rich!*

We can ask Judge Thatcher to look after the money for us.

*Here you are, boys- a dollar each, every **day/week** of you lives!*

Thank you, Judge Thatcher.

Widow Douglas has got something to say, Huck...

*Huck, no one has seen your **father/uncle** for a **year/month**...you live in the **woods/jungle** like a
 (“*The Adventures of Huckleberry Finn*”)*

• **finding opposites**

1. ≠ sink
2. ≠ ugly
3. ≠ thin
4. ≠ silly

Key: float, pretty, thick, clever

(“*The Adventures of Huckleberry Finn*”)

• **true / false**

1. Hank Morgan works in a factory at the beginning of the story. **T**
2. Hank wakes up in Connecticut. **F**
3. Hank’s new name is Sir Boss. **T**
4. Merlin brings water to Sandy’s village. **F**
5. King Arthur wants to understand the lives of his people. **T**

(“*A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*”)

• **matching**

Who says this? Hank, Merlin, Sandy, Sir Sagramor

- a ‘This man’s dangerous.’
- b ‘On Tuesday I can make the sun go away.’
- c ‘When I come back, I want to fight you.’
- d ‘There’s no water in my village.’

Key: a. Merlin b. Hank c. Sir Sagramor d. Sandy

(“*A Connecticut Yankee in King Arthur's Court*”)

Listening for specific vocabulary or details does not always lead the students to the meaning and message of the text: they get pieces of information, but they may not find out what the whole text is about.

Listening for meaning is generally associated with longer and more complex texts like stories, articles, literary excerpts, but multiple choice items are also used extensively with full texts to assess listening skills. The first step in developing students’ listening skill is to help them to listen extensively first, to get the gist. When students listen extensively they do not try to remember everything and they should not panic as soon as they cannot understand something.

Extensive listening is either *skimming*, to get the gist, or *scanning* which gives students practice listening for specific information. For example they listen to the first part of the story and provide the ending. Another type of activity is ‘predicting’, which provides practice listening to a conversation or a narrative and making guesses or predictions about causes, effects and outcomes. Taking notes and outlining are among the most efficient techniques used to assess the students’ whole-message listening skills; the technique can be used efficiently to promote reading, too. For example, when students listen to a short text, they can be asked to take notes (dates, places, character names), then summarize its content in one sentence.

Post-listening

Post-listening activities complete the sequence begun in the pre-listening preparatory phase. The preview prepares them for the task and tells them what to do, whereas the review provides feedback on how well they understood the passage and gives them opportunities to use what they learned in other related communication activities.

Post-listening activities may deal with linguistic purposes, nonlinguistic purposes or both. For example, the teacher may ask the students to listen to a passage between two speakers in which they agree on some things and disagree on others. If the students are asked to listen to the phrases used to indicate agreement and disagreement, they may list them on the board and discuss how each is used, with whom and under what circumstances. If they are asked to focus on the meaning conveyed

among the speakers, they can comment the points on which they agreed or disagreed. If the focus is both language and meaning, they can comment on the points of agreement and disagreement and the words and phrases used by the speakers to express their position.

Follow-up activities may be of two general types. Those that deal with the possible answers to the pre-listening assignment provide feedback to the students on the quality of their work. Those that are based on the listening passage provide additional communication practice. Both types of activities are valid for different reasons. Students need to receive feedback on all assigned tasks and they should learn to use learned material in new contexts.

Teachers may organize post-listening activities in groups or individually. The choice depends on several factors, including the teacher's preference, the emotional maturity of the students, the objectives of the activity etc. During feedback activities in which the teacher wishes to check responses and to give correct answers, working with the whole group seems the most efficient because the purpose is to disseminate information as quickly as possible, to give all students the opportunity to ask questions and to provide an open forum in which they can ask questions and learn from each other.

Among the post-listening activities, the students are asked to take roles and act out different episodes from the book, answer the questions, interviewing, summarizing, jigsaw listening. During this stage we help our students integrate what they have learnt from the text into their existing knowledge. Activities such as problem solving, group discussion and writing as a follow-up are also necessary.

To conclude, we can say that listening is an active process, as the mind actively engages in making meaning. It is therefore our duty as teachers to ensure that the materials we use are comprehensible to our learners, as well as within the range of what they are developmentally ready for. Listening is also hard work! And can be stressful! So in order to maximise the potential for acquisition of language, we need to ensure that our learners are not stressed about this process.

BIBLIOGRAPHY:

- Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*-Pearson Longman, fourth edition
Twain, Mark, *The Adventures of Huckleberry Finn*, Penguin Popular Classics, London, 1994.
Twain, Mark, *The Adventures of Tom Sawyer*, Penguin Popular Classics, London, 1994.
Vizental Adriana, 2007, *Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, Polirom, Iași
<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish>
<http://www.britishcouncil.org>
<http://www.penguinreaders.com>
<http://www.teachingenglish.org.uk>

ÎN ENGLEZĂ NOI CÂNTĂM ȘI REPEDE ÎNVĂȚĂM!

*Prof. Claudia-Geanina ION
Grădinița "Așchiuță", Pitești, jud. Argeș*

Dragă părinte, te-ai întrebat vreodată cum se produce învățarea unei limbi străine la o vârstă foarte fragedă?

Cu siguranță vrei să fortifici inteligența copilului și să îi asiguri un început strălucit în viață, însă, poate nu te-ai gândit că o simplă expunere muzicală de la o vârstă cât mai fragedă poate face mai mult decât o serie de tehnici complicate, prin creșterea capacității copilului de a percepe informații.

Muzica este instrumentul principal de susținere a procesului de învățare a limbii engleze. Domeniul psihologiei muzicale este în continuă dezvoltare și descoperă în fiecare an noi modalități de utilizare a muzicii pentru a spori capacitatea de învățare, stimularea inteligenței și dezvoltarea creativității la copii.

Muzica pentru copii este unul dintre cele mai distractive moduri de a învăța engleza pentru cei mici. Și pe cât este de distractiv, pe atât este de natural. De ce? Pentru că, prin cântec, copiii se simt încurajați să reproducă, în mod spontan, sunetele limbii engleze.

Cântecele în limba engleză nu reprezintă doar o foarte bună metodă de învățare a acestei limbi, ci și o activitate relaxantă prin care ei pot căpăta încredere în sine, pe măsura ce își însușesc aceste cântece și reușesc să le fredoneze.

În cadrul activităților de limba engleză din grădiniță, muzica nu ar trebui să lipsească. Muzica are efect calmant, dar poate, de asemenea, să energizeze și să producă o schimbare a stării de bine.

Cântecele sunt o sursă excepțională pentru a învăța engleza din "viața reală" și copilul le poate folosi pentru a exersa. Dar, mai presus de toate, este amuzant să înveți engleza așa. Cea mai bună învățare se produce astfel. Este important să alegem cântece care plac copiilor. Cele mai bune cântece nu sunt prea lungi (1-3 versuri), nu sunt prea rapide (să le poți cânta împreună cu ceilalți copii), să conțină cuvinte care se folosesc uzual (nu multe cuvinte noi) și să fie clare (să poți auzi toate sunetele).

Profesorul de la clasă trebuie să aleagă cântece ritmate, dar și cu multe rime, care să se repete. Asta îi ajută pe copii să rețină mai repede și să fredoneze mai ușor.

Atunci când înveți limba engleză, descoperi multe sunete neobișnuite, pe care gura nu este pregătită să le pronunțe. Cântatul ajută gura să formeze formele potrivite și să pronunțe cuvintele clar și răspicat. Cântatul îi ajută pe copii să își dea seama cât de tare sau încet trebuie să pronunțe anumite sunete.

Unii copii sunt mai rușinoși și nu au încrederea necesară în ei pentru a vorbi în altă limba. Cântatul cu alte persoane îi poate ajuta să își învingă această teamă.

Astfel că rutina de dimineață, în cadrul activității de engleză, ar putea începe pe ritmurile cântecelului „Count and Move”. Profesorul trebuie să îi încurajeze pe cei mici să și danseze, deoarece mișcarea este o modalitate excelentă prin care copiii învață mai multe despre corpul lor. Ei pot reține foarte ușor părțile corpului pe ritmurile cântecelor „Head, Shoulders, Knees and Toes” sau „The Hokey Pokey Song”. De asemenea, pentru a-i familiariza pe copii cu vocabularul de zi cu zi al limbii engleze, putem folosi cântecul antrenant și distractiv „Hello, Hello”.

Cântecul ajută la antrenarea buzelor, a limbii și a urechii muzicale, astfel încât preșcolarii să reproducă cu succes o limbă străină.

Tuturor copiilor le plac animalele, fie ele de la fermă sau sălbatice. Pentru a învăța animalele de la ferma „Old McDonald had a farm” este ajutorul perfect. Cântecele „I have a pet” introduce cu succes numele animăluțelor de companie și sunetele specifice acestora. Să nu uităm nici de animalele sălbatice! Cântecele „Walking in the jungle” îi ajută pe cei mici să învețe animalele sălbatice, sub forma unei aventuri în junglă.

De departe, cel mai iubit cântecele despre animale este „Baby Shark”, deoarece acesta îi introduce pe preșcolari în familia unor rechini înfometați. Datorită ritmului antrenant cei mici rețin foarte ușor membrii familiei, mărimi, cât și câteva structuri de bază, totul într-un stil incitant și interactiv.

Un mod simplu de a reține culorile în limba engleză este „vânătoarea de culori” cu ajutorul cântecelului „I see something blue”. Cei mici urmează instrucțiuni simple și sunt captivați de jocul de culori ce apare în videoclipul cântecelului.

Cântecelul „Five little ducks” spune povestea raței ce își pierde cei cinci boboci. Prin repetiție, care este cheia în acest proces de învățare, copiii numără descrescător (de la 5 la 0) bobocii rataciți. Pentru mai multe exerciții cu numere, există cântecele „Five little monkeys”, având ca subiect cinci maimuțe năzdrăvane, care cad rând pe rând din pat și sunt certate de medic.

Muzica în limba engleză trebuie să facă parte din viața copiilor. Nu numai că îl va ajuta pe copilul tău să învețe mai ușor limba engleză, ci va stimula și alte aspecte esențiale dezvoltării sale.

Influența muzicii asupra dezvoltării capacităților cognitive ale copiilor a fost demonstrată de numeroși cercetători. Din păcate, potențialul uriaș al muzicii este prea puțin utilizat în educația timpurie și greșit utilizat în educația muzicală formală în școli și grădinițe.

Când un copil aude în jurul său în mod constant un anumit tip de muzică, el o va percepe în același mod în care percepe limba maternă. Cu cât acest lucru se petrece mai devreme și mai des, cu atât sistemul auditiv și perceptiv al copilului este pregătit să recepteze muzica și limba străină respectivă.

Preșcolarii vor înțelege mult mai bine care este povestea unui cântec, dacă îi va fi ilustrat cu ajutorul unor păpuși, măști sau cu alte recuzite. Este indicat să folosim un laptop și videoproiector, opțional tablă interactivă (în lipsa acestora, planșe în format A3, CD player, CD-uri cu muzică). Astfel, ei vor învăța și vor memora mult mai repede noul vocabular.

Așa că nu ezita! Alege muzica!

BIBLIOGRAFIE:

1. Revistă Națională de Profil Psihopedagogic pentru Cadrele Didactice din Învățământul Preșcolar și Primar, Editura Arlequin.
2. <https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/parents-and-children/information-for-parents/tips-and-advice/learn-english-through-songs/>
3. <https://www.britishcouncil.ro/blog/engleza-pentru-copii-prin-cantece>

SUVERANUL VREMURILOR NOASTRE – MEDIUL ÎNCONJURĂTOR

*Prof. Carmen IONESCU
Seminarul Teologic Ortodox "Sf. Ioan Gură De Aur",
Slobozia, jud. Ialomița*

DENUMIREA PROIECTULUI: "SUVERANUL VREMURILOR NOASTRE - MEDIUL ÎNCONJURĂTOR".

ARGUMENT: Educația ecologică este procesul de recunoaștere a valorilor și de înțelegere a conceptelor, în aspectul formării și dezvoltării deprinderilor și atitudinilor necesare pentru înțelegerea corectă și aprecierea interdependenței dintre om, cultură și factorii mediului natural. Formarea unui comportament pozitiv față de mediul înconjurător. Protecția mediului se referă la: gospodărirea rațională a resurselor, evitarea dezechilibrelor prin conservarea naturii, evitarea poluării mediului, reconstrucția ecologică a mediului înconjurător Protecției mediului i se acordă o importanță deosebită, atât la nivel național, cât și la nivel internațional prin diferite ONG-uri, activități de voluntariat, activități de ecologizare. Elevii trebuie să învețe să cunoască și să ocrotească natura, să iubească plantele și animalele, să aibă un comportament adecvat față de mediul înconjurător și să ia atitudine față de cei care distrug natura. Ei pot locui în zone diferite, dar se pot asemăna prin sentimente pe care le poartă, iar între ei se pot stabili legături trainice. Finalitatea actului educativ va fi un câștig atât pe plan formativ, cât și pe plan informativ, beneficiari fiind în primul rând elevii, dar și natura.

SCOPUL PROIECTULUI: Stimularea interesului și a dorinței de a cunoaște mediul înconjurător.

- Conștientizarea efectelor benefice ale reciclării hârtiei
- Creșterea respectului pentru menținerea spațiului verde și al pădurilor
- Stimularea spiritului de colaborare, dar și de competiție
- Reciclarea, reutilizarea creatoare a deșeurilor pentru realizarea unor produse care să înfrumusețeze mediul educațional familial sau stradal cu obiecte unicat
- Conștientizarea elevilor privind folosirea excesivă a hârtiei
- Îmbunătățirea relațiilor de colaborare între toți factorii implicați în actul educațional;

OBIECTIVELE PROIECTULUI:

- Dezvoltarea capacităților elevilor de a proiecta și desfășura în echipă activități ecologice pentru mediu în școală și comunitate,
- Modelarea personalității elevilor, ținând seama de potențialul educativ al învățământului – informal sau de timp liber,
- Consolidarea relațiilor dintre educația școlară și cea extrașcolară,
- conștientizarea problemelor legate de poluarea mediului și distrugerea florei și faunei,
- înțelegerea și protejarea frumosului din natură,

- respectarea normelor de ocrotire a mediului înconjurător,
- formarea unei atitudini pozitive de toleranță, responsabilitate, protecție în relaționarea cu mediul natural,
- stimularea interesului elevilor pentru activitățile extracurriculare,
- curățarea spațiului din incinta școlii și zona adiacentă

GRUPUL ȚINTĂ: elevii claselor primare, gimnaziale și liceale.

DURATA PROIECTULUI: an școlar

PARTENERI: Primăria, Agenția pentru Protecția Mediului, Direcția de Sănătate Publică

RESURSE MATERIALE: saci de plastic, mănuși de unică folosință, mape, coli de scris, cd-uri, aparate foto, markere

EVALUARE:

- albume cu lucrări,
- materiale publicitare: postere, afișe, pliante
- articole în presa locală,
- albume, cd-uri cu fotografii de la activitățile desfășurate,
- expoziții cu desene în holul școlii

ACTIVITĂȚILE PROIECTULUI:

1. Activitatea nr.1

Titlul activității: identificarea și responsabilizarea membrilor grupului țintă, promovarea proiectului

Locul desfășurării: sediul unității

Nr. de participanți: 50 – elevi, cadre didactice, părinți

Beneficiarii: comunitatea, elevi, cadre didactice

Prin această activitate, elevii vor ști mai multe despre importanța proiectului, importanța mediului înconjurător, protejarea naturii, a sănătății, prin organizarea de parteneriate, discuții.

2. Activitatea nr.2 – ”Diferite medii de viață”.

Vizită la Acvariul - Constanța-(ecologie-biologie-protecția mediului) – discuții despre faună, floră.

3. Activitatea nr.3 – ”Sănătatea noastră zilnică”

Ziua mondială a alimentației – elevii învață să aibă o viață sănătoasă, o alimentație adecvată.

4. Activitatea nr.4 – ”Avem dreptul de a trăi într-un mediu curat!”- Ziua pădurii, Ziua mondială a apei, Ziua mondială a Pământului

- Activități de ecologizare-a zonei unității școlare

5. Activitatea nr.5 - ,, Să învățăm să reciclăm!” – elevii realizează diferite obiecte, machete, colaje, costume ecologice din diferite materiale refolosibile, reciclabile.

REZULTATE AȘTEPTATE:

Pentru cunoașterea impactului acestui proiect se vor utiliza diverse strategii: chestionare, discuții organizate cu participanții la proiect, observări curente.

DISEMINARE:

- Mese rotunde
- Expoziții cu lucrările elevilor,
- Articole în presa locală
- Apariții la posturile TV locale
- Realizare relațiilor de colaborare între școli și firme de colectare
- Crearea de material informațional privind efectele negative ale poluării și a efectelor pozitive în urma reciclării;
- Promovarea lucrului în echipă prin realizarea unor produse
- Promovarea printre cadrele didactice și elevi a unor bune practici în domeniul ecologic;
- Popularizarea activităților din cadrul proiectului la nivel local, național;
- Dezvoltarea capacității elevilor de documentare, analiză, comunicare și folosirea a materialelor nefolosibile, reciclabile.

EDUCAȚIA COPILULUI ÎN SPIRITUL VALORILOR NAȚIONALE

*Educatoare Carmen-Teodora IONESCU
Grădinița "Așchiuță", Pitești, jud. Argeș*

*"În cultură nimic nu trebuie pierdut, totul trebuie transmis și reînnoit."
Constantin Noica*

Ne aflăm într-o perioadă încărcată emoțional datorită împlinirii a 100 de ani de la realizarea Marii Uniri; trebuie subliniat că Centenarul nu înseamnă doar rememorarea faptelor istorice de acum un veac; Centenarul este despre educație, despre modul cum cinștim eroii ce au luptat pentru neatârarea neamului românesc, despre jertfele înaintașilor care și-au dat viața pe altarul gliei strămoșilor pentru ca noi azi să trăim în libertate, dar în mod special este despre cum știm să insuflăm, să creăm și să așezăm în mintea și sufletul copiilor și tinerilor valorile naționale, adică să educăm tânăra generație pentru a duce mai departe moștenirea noastră istorică.

Condiția de român este un dat istoric, este simțită, gândită, acceptată, onorată și slujită în mod diferit. Cultivarea sentimentului patriotic în sufletele copiilor, în condițiile timpului prezent, nu este o chestiune ușoară. Azi, instituția de învățământ este singurul loc în care educația în general, și educația patriotică în special, constituie o obligație permanentă și de mare importanță; o misiune dificilă, dar extrem de importantă.

Pentru că fiecare trebuie să știe de unde vine și încotro se îndreaptă, și trebuie să-și cunoască țara, istoria și înaintașii, educația patriotică se bazează pe cunoașterea adevărată a prezentului, trecutului și viitorului Patriei, dar mai ales ea contribuie la conturarea identității și a sentimentului de apartenență la comunitatea națională românească.

ARGUMENT

Bazele educației se pun încă din preșcolaritate și prin toate activitățile desfășurate în grădiniță, cadrul didactic încearcă să dezvolte și să formeze deprinderi socio-emoționale, educându-l pe copil în spiritul moral al poporului și al tradițiilor.

Grădinița trebuie să fie cea care îl face pe copil să conștientizeze valorile creațiilor populare, să păstreze și să cultive interesul pentru cunoașterea tradițiilor, frumusețea folclorului românesc, dansul, cântecul și portul popular, obiceiurile și tradițiile deosebit de bogate. Ca dascăli, avem misiunea să păstrăm aceste valori, să le transmitem preșcolarilor pentru a rămâne în sufletele lor.

EDUCAȚIA MORAL-CIVICĂ

Educația moral-civică este o componentă a educației în legătură cu care se poartă unele discuții controversate, unii autori abordând separat educația morală și separat educația civică.

Optăm pentru educația moral-civica, luând în considerare numeroasele interferențe ce se stabilesc între fenomenul moral și fenomenul civic al vieții sociale. Este evident că cele două comportamente se asociază, se sprijină și se condiționează reciproc, deoarece nu poți avea un comportament moral fără să respecti tradițiile și valorile unei societăți, după cum nu poți avea un

comportament civic dacă nu te conformezi valorilor, normelor, regulilor morale care guvernează viața comunității în care trăiești.

Educația moral-civică este o componentă extrem de complexă a educației, pentru că pe de o parte efectele sale se răsfrâng asupra întregului comportament al individului, iar pe de altă parte, comportamentul individului raportat din punct de vedere valoric la normele morale și prescripțiile juridice subordonează toate celelalte valori (științifice, culturale, profesionale, estetice, fizice, ecologice etc.). Moralitatea și civismul apar astfel ca dimensiuni fundamentale ale unei personalități armonioase, autentice și integrale.

Reținem, spre exemplificare, câteva dintre cele mai semnificative valori morale: patriotism, umanism, democrație, dreptate, libertate, onestitate, onoare, demnitate, modestie etc. și facem totodată precizarea că acestea au sensuri polare, fiecărei valori corespunzându-i o nonvaloare (bine-rău, sinceritate-minciună, eroism-lașitate etc.). Normele, regulile morale sunt, de asemenea, cerințe morale elaborate de societate care conturează prototipuri de comportare morală pentru anumite situații concrete (activitate școlară, profesională, viață de familie).

Civismul indică legătura organică, vitală între om și societatea din care face parte, se referă la formarea omului ca cetățean, ca susținător activ al statului de drept, ca militant al drepturilor omului, pentru binele patriei și al poporului de care aparține. Scopul educației moral-civice constă în formarea individului ca subiect moral, care simte, gândește și acționează în spiritul cerințelor și exigențelor moralei sociale, ca bun cetățean.

Pentru aceasta este necesară cunoașterea și respectarea idealului moral, a valorilor, normelor și regulilor sociale, cunoașterea structurii și funcționalității statului, cunoașterea și respectarea legilor care-l guvernează, însușirea și apărarea valorilor democrației, a drepturilor și libertăților cetățenești, un comportament de înțelegere, pace, prietenie, respect, toleranță, care să nu facă nici un fel de discriminări legate de naționalitate, religie, rasă, gen etc., un ansamblu de trăiri ce privește poziția și conduita sa în cadrul multiplelor relații sociale în care este implicat.

Din perspectivă psihopedagogică educarea conduitei vizează formarea de deprinderi și obișnuințe de comportare morală-civică și a trăsăturilor pozitive de caracter. Atât deprinderile cât și obișnuințele morale reprezintă componente automatizate ale conduitei, numai că deprinderile exprimă răspunsuri automate la unele cerințe externe, care se repetă în condiții relativ identice, iar obișnuințele care sunt, de asemenea acțiuni automatizate, presupun în plus nevoia, trebuința internă de executare a acțiunii respective, iar neefectuarea acesteia atrage după sine o stare de disconfort psihic.

Formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală și civică este o acțiune de durată, iar exersarea acestora în vederea automatizării trebuie să-l angajeze efectiv pe subiect, să se facă în conformitate cu anumite cerințe precis și clar formulate, să implice elementele conștiinței pentru a susține acțiunea din interior, să fie permanent controlată de educator în scopul prevenirii unor deprinderi și obișnuințe negative, să fie în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale.

În sfera conduitei se includ și manifestările trăsăturilor pozitive de caracter. Trăsături cum ar fi: hărnicia, cinstea, altruismul, cooperarea, modestia, sinceritatea, sociabilitatea etc. se manifestă în relațiile elevului cu cei din jur și cu sine însuși, indiferent de situația concretă în care se află. Un elev pentru care sinceritatea reprezintă o trăsătură de caracter, va fi sincer în orice situație, chiar dacă aceasta va leza interesele lui personale.

În consecință, formarea personalității sub aspect moral-civic reprezintă un proces de interiorizare continuă a moralei sociale. Pe măsura înaintării spre stadiile superioare, rolul factorilor externi este preluat treptat de cei interni, elevul acționând tot mai mult sub impulsul conștiinței sale morale. Acest proces, de trecere de la influențele externe la cele interne, nu se produce spontan.

MISIUNEA CADRELOR DIDACTICE

Condiția de român este un dat istoric, înseamnă că ești purtător al valorilor morale ale acestui popor: dragoste de țară, eroism, vitejie, bunătate. Suntem români prin vocație, pentru că așa ne-am născut, pentru că ne tragem din geto-daci, pentru că începutul și existența noastră nu pot fi negate ... și de aceea suntem datori față de generațiile viitoare să le transmitem valorile morale, tradițiile, dragostea de țară și de neam.

Toți, fără deosebire, avem nobila sarcină de a îi arăta copilului că sunt lucruri nescrise ce trebuie respectate, prețuite și onorate, mărturii vii ale frumuseții și sensibilității sufletului de român.

Valorile culturale ale României sunt păstrate cu sfințenie mai ales în mediul rural, acestea reușind să conserve elementele de cultură, tradiție și folclor, care sunt înțelepciuni de viață izvorâte din experiențe, din bucurie sau durere, din năzuințe și dor, din setea de liniște sau dragostea pentru frumos, creând punți între generații.

Pătrunderea copilului în cultură se produce în familie, în primii ani de viață și continuă în comunitățile sociale din care face parte și în mod sistematic în unitățile de învățământ.

Grădinița fiind prima dintre acestea trebuie să fie cea care îl face pe copil să conștientizeze valorile creațiilor populare, să păstreze și să cultive interesul pentru cunoașterea tradițiilor, frumusețea folclorului românesc, dansul, cântecul și portul popular, casa tradițională românească, obiceiurile și tradițiile deosebit de bogate atât din preajma sărbătorilor de 1 Decembrie, de Paște cât și cele de Crăciun și Anul Nou, de la cele mai mici vârste – ca semn de respect pentru trecutul nostru românesc.

Cu dragoste pentru valorile fundamentale ale statului românesc și cu dăruire în tot ceea ce facem, în cadrul activităților, trebuie să putem apropia copilul de ceea ce este frumos și bun, să-l educăm în spiritul valorilor culturii, astfel încât să poată cuprinde cu sufletul său mândria de a fi român, iar în viața sa să aibă un loc special aprecierea pentru datinile și obiceiurile ce dăinuie de veacuri, care ne individualizează și ne disting în spațiul european.

Trebuie să înțelegem că doar prin implicarea și dăruirea noastră putem promova experiența și putem menține tradiția, specificul și identitatea noastră; doar așa putem oferi copiilor oportunitatea de a înțelege imensitatea tezaurului nostru folcloric în care arta populară românească este o minunată oglindă în care se reflectă cu cea mai mare intensitate frumusețea României, istoria și mai ales sufletul neamului.

Încă de la vârste fragede, copilul trebuie să-și cunoască istoria, datinile, personalitățile și locurile care fac oricând orice om să fie mândru pentru că este român, indiferent unde ar locui acesta. În această mică și cochetă țară carpato-danubiano-pontică trebuie să existe mereu puterea exemplului pozitiv, îndreptat către bun și frumos, pentru ca cei mici să se dezvolte așa cum natura o cere, în mod armonios, în acord cu natura și umanitatea.

ROMÂNIA ARE O ISTORIE MULTIMILENARĂ

În foarte lunga sa istorie, România s-a structurat, stabilizat și a evoluat pe temeliiile unui sistem de valori devenite în evoluția istorică Sistem de valori naționale care sunt, în același timp și Instituții ale conștiinței naționale românești și ea va trăi ca țară atâta timp cât va fi în stare să și le apere.

Sistemul valorilor naționale cuprinde mai multe tipuri de valori:

I. Valori naturale, aici intrând:

- mediul natural geografic cu: pământul României, cel mai important și complex element, clima, relieful, apele, solurile, resursele subsolului, vegetația și fauna;
- oamenii, poporul, numit astăzi poporul român;
- limba pe care acesta o vorbește, limba română.

Pământul țării noastre este unitar geologico-orografic și geotectonic în cuprinsul căruia s-au zămislit, din vremuri imemorabile și la fel de unitare, poporul român și limba sa unitară - limba primordială și deosebit de armonioasă care stă la baza tuturor limbilor europene și este aceeași limbă de multe milenii. Toate acestea imprimă României caracterul de țară unică în această parte de lume.

II. Instituții, valori:

1. Familia românească, familie unică în lume, care a cunoscut în evoluția sa istorică cele trei tipuri de familie: familia pe grupe, familia pereche și familia monogamă, care pentru prima oară devine celula de bază a societății.

2. Religia și biserica străbună care ne-a mângâiat și alinat tristețile și bucuriile în lunga noastră istorie și care au reprezentat stâlpii de rezistență în apărarea identității noastre cultural-lingvistice și religioase proprii și o va face și în contextul globalizării contemporane:

a) până în secolul I e.n. inclusiv, religia poporului nostru a fost Zamolxismul;

b) din secolele II-IV e.n. încoace, religia românilor este ortodocsismul, religie creștină.

3. Sistemul Militar național are ca subsisteme: subsistemul de organizare militară, de recrutare și de mobilizare, de învățământ militar și de instrucție și educație, subsistemul gândirii teoretico-militare, organizării teritoriului pentru apărare, pregătirii economiei țării pentru apărare, pregătirii populației pentru apărare, subsistemul organizării și pregătirii formațiunilor teritoriale pentru apărare și subsistemul politicii militare și a relațiilor militare ale României.

4. Școala românească cu nenumăratele sale valori și tradiții.

III. Valori cultural-morale

1. Cultura națională ca formă sistematizată de cultură, înțeleasă ca ansamblu de valori materiale și spirituale create de poporul român în procesul practicii sale social-istorice. Este o cultură unitară pe întreg cuprinsul țării făurită de oamenii acestor meleaguri, indiferent de naționalitate, aparține modelului cultural european înțeles ca structură istorică deschisă ce nu are sfârșit și are conștiință istorică.

2. Folclorul, miturile, legendele, obiceiurile populare și tradițiile, ca forme nesistematizate de cultură, care atestă vechimea și identitatea noastră ca popor.

3. Conceptul românesc despre eroi și eroism, cultul față de Eroii Neamului, față de toți aceia care au creat, au dezvoltat și au apărât valorile naționale.

4. Curentele spirituale, grupările intelectuale din jurul revistelor culturale, operele eponime etc., toate având menirea de a fixa Axa morală fără de care nici o națiune, nici un popor nu ar putea exista.

IV. Valori simbol: Drapelul Național, Imnul Național, Stema României.

APARTENENȚA LA GRUP

Cadrul didactic, educator sau învățător, trebuie să insufle copiilor în mod motivat beneficiile apartenenței la un grup. Acest lucru se poate face prin inventarea unor exerciții: copiii să argumenteze de ce este bine să faci parte dintr-un grup/clasă prezentând argumente pro și contra. Apoi complicând puțin, se poate discuta despre beneficiile de a face parte din grupul de copii care studiază într-o anumită unitate de învățământ. Astfel, ușor, ușor, se va putea discuta despre identitatea care ți-o dă zona/orașul în care te-ai născut sau în care locuiești, respectiv țara al cărei cetățean ești.

Ne simțim atât de bine când suntem parte a unei comunități, iar ființa umană are nevoie să fie împreună cu semenii săi! Apartenența la comunitatea de origine poate fi transmisă unui copil astfel:

- vorbim cu toții aceeași limbă;
- sărbătorim Ziua Națională a României;
- avem un imn național pe care îl intonăm cu diverse ocazii;
- un drapel, o stemă și o monedă unică;

- respectăm tradițiile și obiceiurile sărbătorilor creștine, transmise din generație în generație;
- celebrăm faptele eroice săvârșite de strămoșii poporului nostru;
- urmăm pașii necesari unei educații corespunzătoare sistemului românesc de învățământ;
- avem o istorie unică, pe care suntem datori să o cunoaștem.

FOLCLORUL ROMÂNESC

Folclorul reprezintă temelia unui popor; în el se reflectă aspectele primordiale din viața omului, acesta oferindu-i fiecărui moment un ritual specific, care are menirea de a menține un echilibru moral și social.

Folclorul înseamnă cultură, iar cultura înseamnă continuitate, integrare de valori, iar de aici rezultă tradiția. Folclorul este pentru poporul român depozitarul a tot ceea ce înseamnă tradiție, obicei și artă izvorâte din rădăcinile istoriei, cu specificul acestor meleaguri.

George Enescu spunea: Folclorul nostru...nu numai că este sublim, dar te face să înțelegi totul. E mai savant decât toată muzica așa-zisă savantă și asta într-un fel cu totul inconștient, e mai melodic decât orice melodie, dar asta fără să vrea, e duios, ironic, vesel, grav, se poate susține ideea că folclorul românesc s-a născut la sat, acolo unde izvorul ce astâmpără setea călătorului a fost mereu o sursă de inspirație pentru artă, sub toate formele ei.

Folclorul atestă existența și specificul poporului nostru în toate domeniile. Seva lui este atrasă de filozofia veche a poporului, de la pământeni Daciei de odinioară, care au făcut din aceste locuri hotare ale inspirației basmului, iar din credință și-au făcut o lege. (Mircea Eliade)

Literatura populară poate fi ritualizată (colinde, orații de nuntă, descânțece) și neritualizată (doine, cântece, basme, balade, snoave, legende). În folclorul românesc se disting mai multe genuri: cântecul, doina, bocetul, colindul, recitativul epic, melodia de dans, romanța, semnalul instrumental și vocal, cântecul de copii.

Bunurile folclorice nu sunt interpretate oricând, ci legat de anumite momente sau ocazii; de exemplu, colindele, plugușorul sunt legate de anumite momente ale anului, bocetele, orațiile de nuntă – de anumite momente din viața individului; basmul este legat de anumite ocazii de povestit, cântecul epic de anumite ocazii de interpretare. Există o legătură directă între aceste ocazii și viabilitatea categoriei, nu sunt niciodată realizate în afara obiceiului care le integrează.

Problema creației folclorice a fost, multă vreme, subiect de discuție mergându-se pe ideea că folclorul e universal, lipsit de culoare locală, de specific național. Universalitatea folclorului este de necontestat, dar în fiecare creație populară există o parte de tradiție și una de inovație. Elementul de tradiție presupune să crezi într-un anumit fel, deoarece există anumite restricții ce vin din oralitate și din spiritul colectiv. În acest sens se poate vorbi despre un caracter universal al folclorului, dar și despre experiența milenară a fiecărui popor. La început, toate popoarele aflate pe aceeași treaptă de civilizație au gândit unitar. Cu timpul, ele au început să se diferențieze, să primească fiecare un specific al său, care s-a reflectat și în creația populară. Procesul de diferențiere se poate observa din confruntarea dintre tradiție și inovație.

Trecutul istoric a fost reconstituit prin folclor. Apoi folclorul a devenit documentul principal sufletesc al unui popor. Școala istorică s-a întemeiat pe baladă, iar școala psihologică pe creația lirică.

PERSONALITĂȚI ISTORICE ALE ROMÂNILOR

Cartea de istorie este cartea de căpătâi a oricărui popor. Noi, românii ne mândrim cu un trecut glorios. Românii s-au jertfit pe câmpul de luptă pentru pace și liniște, dar și-au cântat bucuria și tristețea în versuri și doine. Orice român se identifică cu mândrie ca fiind urmaș al lui Mircea, Ștefan, Mihai... .

Decebal (87 – 106) - cunoscut, alături de împăratul roman Traian, ca fiind unul dintre părinții poporului român, regele Daciei e renumit pentru calitățile sale militare și politice, dar mai ales prin intermediul războaielor purtate împotriva romanilor din anii 101-102 și 105-106. După construirea podului peste Dunăre de către Apolodor din Damasc, cel mai renumit arhitect al vremii, împăratul Traian a cucerit Dacia, iar Decebal, de teama de a nu fi capturat de viu s-a sinucis, ceea ce denotă o mare tărie de caracter alături de un puternic sentiment de patriotism. Mărturiile ale luptelor daco-romane regăsesc pe Columna lui Traian, dar și pe monumentul de la Adamclisi, județul Constanța. Românii l-au respectat atât de mult încât l-au immortalizat pe Columna lui Traian. Strateg talentat, potrivit de temut, Decebal a unificat regatul geto-dac, a organizat și condus două războaie de apărare împotriva expansiunii romane. Acesta a fost în fapt actul de naștere al poporului român.

Mircea cel Bătrân a trăit și a condus Țara Românească, iar turcii au fost oprți la Dunăre. În vremea domniei sale, țara reintră în posesia Severinului, Almașului și Făgărașului, atingând cea mai mare întindere de până atunci.

Vlad Țepeș (1431 – 1476) – recunoscut pe plan internațional drept Dracula din cauza romanului lui Bram Stoker, este de fapt cel mai crud domnitor al Țării Românești. Se spune că în timpul domniilor sale (3 la număr: 1448, 1456-1462 și 1476) orice infrațiune comisă era pedepsită cu trasul în țepă. Cruzimea sa era atât de cunoscută încât una dintre legende spune că domnitorul a lăsat o cupă de aur la o fântână, iar cât timp a domnit, aceasta nu a fost furată. În ciuda legendei, a fost un adevărat apărător al creștinătății. În timpul domniei sale Țara Românească și-a obținut temporar independența față de Poarta Otomană. A fost asasinat la sfârșitul lunii decembrie 1476. Multă vreme s-a crezut că trupul i-a fost înmormântat la Mănăstirea Snagov. Cercetările recente au arătat că „mormântul“ lui Țepeș conține doar câteva oase de cal, datate din neolitic, și nicidecum oase domnești. Așadar, rămâne o întrebare fără răspuns: „Unde este mormântul lui Vlad Țepeș?”

Ștefan cel Mare (1433 – 1504) – nu există român care să nu fi auzit de acest nume și care să nu știe măcar un lucru despre domnitorul Moldovei. Acesta a domnit vreme de 47 de ani, răstimp în care a purtat numeroase bătălii cu Regatul Poloniei, Regatul Ungariei, Imperiul Otoman și cu huni și tătari, acesta învingând de cele mai multe ori. A purtat bătălii celebre la Podul Înalt, Valea Albă și Codrii Cosminului. Se spune că după fiecare bătălie acesta construia o biserică sau reconșiona altele; printre acestea numărându-se Mănăstirile Putna și Voroneț. Grigore Ureche l-a caracterizat în Letopisețul Țării Moldovei astfel: “Fost-au acestu Ștefan vodă om nu mare la statu, mâniaș și de grabu vârsătoriu de sânge nevinovat; de multe ori la ospețe omoria fără județu”.

Mihai Viteazu (1558 – 1601) – a înfăptuit pentru o scurtă durată în anul 1600 prima unire a celor trei provincii românești. Denumit și Ban al Craiovei, domnitorul Țării Românești a purtat numeroase bătălii cu Imperiul Otoman, dintre care le putem aminti pe cele de la Nicopole, Sadova, Călugăreni, Șelimbăr, Mirăslău și Gurăslău. Acesta a fost ucis mișelește pe Câmpia Turzii de către generalul Gheorghe Basta, capul fiindu-i depus apoi la Mănăstirea Dealu. Pe lespedea sa de piatră de la mormânt stă scris: “Aici zace cinstitul și răposatul capul creștinului Mihail, Marele Voievod, ce a fost domn al Țării Românești și Ardealului și Moldovei.”.

Constantin Brancoveanu – domn al Țării Românești în 1688-1714, a fost un mare boier care a avut o contribuție excepțională pentru înflorirea culturală a Țării Românești și pentru dezvoltarea vieții spirituale. Astfel, în cei 26 de ani de domnie, Brancoveanu a administrat avuțiile Țării și a instaurat o epocă de prosperitate și pace. Creator al stilului arhitectural brâncovenesc, Constantin a îmbinat stilul neo-bizantin și ideile inovatoare ale renașcentismului italian într-un nou stil. A inițiat construcția unor numeroase lăcașe religioase și laice și și-a asumat rolul protector al tiparului și

școlilor din Țara Românească, dar și din Transilvania. Cu vocație de ctitor, a avut o domnie fără războaie și a dovedit o deschidere culturală fără precedent. A murit pentru cruce la Stambul, decapitat laolaltă cu cei patru fii ai săi, devenind sfântul voievod martir al bisericii române, intrând în legende și balade.

Dimitrie Cantemir (1673 – 1723) – autor, cărturar, enciclopedist, etnograf, geograf, filosof, istoric, lingvist, muzicolog, om politic și scriitor român. Acesta s-a născut în județul Vaslui, dar la vârsta de 15 ani a fost nevoit să plece la Constantinopol ca zălog al tatălui său pe lângă Înalta Poartă urmând ca în 1710 să devină domnitor al Moldovei pentru o scurtă vreme. Acesta a fost primul român ales membru al Academiei din Berlin în 1714 și e recunoscut în general pentru opera ”Descrierea Moldovei” (Descriptio Moldaviae) scrisă în limba latină la cererea Academiei din Berlin. Acesta a mai scris: Compendiolum universae logices institutionis (Prescurtare a sistemului logicii generale), Monarchiarum physica examinatio (Cercetarea naturală a monarhiilor), Sistema religiei mahomedane, Cartea științei muzicii. Domnitor erudit, de formație enciclopedică, un «Lorenzo de Medici» al nostru, om al Renașterii, a lămurit și dovedit problema unității poporului român și a continuității noastre pe teritoriul Daciei. A pus bazele unor specii literare: fabula, elegia, romanul alegoric, pamfletul politic. «Homo universalis», cel mai de seamă gânditor din cultura română veche.

Nicolae Iorga (1871 – 1940) – o adevărată enciclopedie. Nicolae Iorga, copilul minune s-a născut la Botoșani, la fel ca Mihai Eminescu, a absolvit Universitatea din Iași într-un singur an cu diploma “Magna cum laude”, urmând ca la vârsta de 23 de ani să își dea doctoratul după ce își finaliza studiile la Universitățile din Paris și Leibnitz. Acesta a avut o intensă activitate științifică, scriind 1003 volume, 12755 articole și studii și 4963 recenzii, aceasta culminând cu Istoria României, în zece volume memorabile.

Nicolae Titulescu, Ministrul de Externe al unei țări mici care a făcut politică mare. A fost în repetate rânduri președinte al Ligii Națiunilor. Politician al păcii, a lansat ideea unei Europe Unite când a introdus sintagma «spiritualizarea frontierelor». Orator impresionant, diplomat de excepție, Titulescu a fost considerat un ministru al Europei.

Ion I. C. Brătianu, abil și fermecător, avea vocație nativă de conducător și câștiga fără să-și facă dușmani. A dominat viața politică timp de două decenii și a avut un rol esențial în desăvârșirea unirii de la 1918. Ca primar, a aliniat Bucureștiul la nivelul marilor capitale europene și a lansat sintagma “prin noi înșine”.

Iuliu Maniu, om politic pe care nimeni nu l-a egalat pe tărâmul opoziției. A făcut din lupta politică un exercițiu al democrației, și-a apărat adversarii de idei în procese politice. Perseverența cu care a criticat greșelile puterii a ținut sus steagul democrației. El este cel care a dat vieții politice interbelice o dimensiune morală.

Avram Iancu, Crăișorul munților, personaj de legendă, fruntașul intelectualilor transilvăneni în timpul Revoluției de la 1848, conducătorul oștirii moșilor. A luptat pentru desființarea iobagiei și acordarea libertăților naționale. Deși a fost înșelat de habsburgi cu promisiuni mincinoase, a rămas un simbol al luptei împotriva asupritorilor.

Mihail Kogălniceanu, orator remarcabil și spirit luminat a fost organizatorul și purtătorul de cuvânt al mișcării unioniste. Sfetnicul lui Vodă Cuza a scris programul complet al Revoluției române de la 1848 și a făcut din revista “Dacia Literară” un manifest pentru românii din cele trei provincii. A inițiat și susținut reformele și actele domniei lui Cuza.

Nicolae Bălcescu a întemeiat celebra școală „Junimea”, a fixat normele limbii literare, a înlăturat barbarismele, „Logica” sa este primul manual temeinic întocmit. Ca scriitor și orator a consacrat stilul lapidar, energic și pregnant, format sub influența marilor scriitori latini. A avut un rol hotărâtor în cultura modernă. Nicolae Bălcescu, sufletul Revoluției de la 1848 în Țara Românească, arestat și hăituit de autorități, mereu fugar, exilat, a crezut în “luminarea mulțimii”, în dezrobirea și împrăștierea țărănilor, în dreptate și frăție. Figură simbolică a revoluției, învins în viață, învingător în posteritate.

Iancu de Hunedoara, ultimul cruciat și-a propus să elibereze teritoriile din Europa ocupate de otomani. Lider în “Campania cea lungă”, cavaler al luptei antiotomane, apărător al civilizației europene.

Badea Cârțan a bătut pe jos drumul Romei pentru a vedea cu ochii lui cine sunt “mama și tata” românilor. Se întâmpla în urmă cu peste 100 de ani, iar autorul era un simplu cioban din Ardeal. Baciul din Cârțișoara s-a învârtit în jurul stâlpului uriaș până când a citit toată istoria de pe el. Apoi a vărsat la piciorul Columnei un săculeț cu pământ luat din grădina casei. A doua zi, pe prima pagină a tuturor ziarelor din Roma stătea scris cu litere de-o șchioapă: „A coborât un dac de pe Columnă!”.

Prin profesia pe care ne-am ales-o avem datoria să ducem mai departe încărcătura manualului de istorie și să-i convingem pe copiii noștri că trebuie să fim mândri cu trecutul nostru și trebuie să-l cinstim prin ceea ce realizăm în fiecare zi din viața noastră.

PERSONALITĂȚI CELEBRE, ROMÂNI ÎN LUME

- Ana Aslan** (1897-1988) – specialist pentru încetinirea îmbătrânirii – gerontologie;
Anastase Dragomir (1896-1966) – inventator în aviație, scaunul catapultor;
Anghel Saligny (1854-1925) – construcții, căi ferate și rutiere, poduri;
Aurel Perșu (1890-1977) – inginer mecanic, inventatorul primului automobil cu profil aerodinamic;
Aurel Vlaicu (1882-1913) – inginer, pilot al aviației și inventator; în 1910 primele zboruri;
Cecilia Cuțescu (1879-1969) – prima femeie profesor din Europa;
Dan Barbilian (1895-1961) – profesor geometrie în spațiu;
Dragomir Curmuzescu (1865-1954) – inventatorul dilectrinei și al electroscopului;
Dumitru Brumărescu (1872-1937) – inventatorul aeroplanului cu decolare verticală;
Dumitru Prunariu (1952 -) – primul român în spațiu;
Edmond Nicolau (1922-1996) – specialist în radio-telecomunicații, promotor cibernetica românească;
Emil Racoviță (1868-1947) – savant, speolog, fondatorul bio-speologiei; fauna din subteran și peșteri;
George Emil Palade (1912-2008) – specialist în biologie celulară, premiul Nobel pentru medicină;
Gheorghe Țițeică (1873-1939) – cel mai mare matematician;
Grigore Antipa (1867-1944) – biolog, oceanolog; muzeul de istorie naturală;
Grigore Moisil (1906-1973) – părintele informaticii românești, a inventat circuitele electronice;
Henri Coandă (1886-1972) – primul avion cu reacție din lume;
Ion Cantacuzino (1863-1934) – leacuri pentru holeră și tuberculoză, fondatorul școlii de imunologie;
Ion Paulat (1873-1954) – mecanic, inventatorul primului hidro-avion cu suzelaj din lume;
Irina Burnaia (1909-1997) – prima femeie care a survolat Carpații;
Maria Virginia Andreescu Haret (1894-1962) – prima femeie arhitect din lume;
Nicolae Paulescu (1869-1931) – a descoperit insulina ca tratament pentru diabetici;
Octav Onicescu (1892-1983) – matematician în teoria probabilităților;

Petrache Poenaru (1799-1875) – a inventat stiloul în 1827 - ”condeiu portăreț fără sfârșit”;
Sarmina Bilcescu (1867-1935) – prima avocată din Europa;
Smaranda Brăescu (1897-1948) – prima femeie parașutist cu brevet din România;
Spiru Haret (1851-1912) – matematician, ministru, pune bazele învățământului modern românesc;
Șerban Țițeică (1908-1985) – inventatorul școlii românești de fizică;
Ștefan Odobleja (1902-1978) – prima lege a roboticii;
Traian Vuia (1872-1950) – primele zboruri autopropulsate cu un aparat mai greu decât aerul;
Vera Atkins (1908-2000) – prima femeie spion.

România mai are multe alte personalități, descoperite sau poate încă nu, despre care istoria noastră cere să le vorbim copiilor. O avem pe Elena Văcărescu în poezie, pe Elisa Leonida Zamfirescu – prima femeie inginer din lume cu specialitatea chimie, pe Maria Tănase în muzică, pe Haricleea Darclee în operă, pe Sofia Ionescu – prima femeie neurochirurg din lume.

Constantin Brâncuși (1876-1957) – sculptor cu contribuții covârșitoare la înnoirea viziunii plastice;
George Enescu (1881-1955) – cel mai important muzician, violonist, pianist, dirijor, compozitor;
Ion Creangă (1837-1889) – maestrul basmelor, poveștilor, povestirilor și amintirilor din copilărie;
Lucian Blaga (1895-1961) – filosof, poet, dramaturg, academician și diplomat român;
Mihai Eminescu (1850-1889) – cea mai importantă voce poetică, Luceafărul poeziei românești;
Mircea Eliade (1907-1986) – istoric al religiilor, scriitor de ficțiune, filosof și profesor.

Iar lista poate continua în acest fel, la infinit. Pentru că noi, românii, îi avem (chiar dacă ei fizic nu mai sunt) pe: George Călinescu, Ion Luca Caragiale, Nicolae Iorga, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu și mulți, mulți alții care prin întreaga lor existență au contribuit la cultura neamului nostru.

Sub povești bine creionate și imagini bine structurate, adaptate vârstelor copiilor cărora ne adresăm, aceste imense bogății pot fi cu ușurință introduse în activitățile ce se desfășoară în grădiniță. Atenția copilului va fi întotdeauna îndreptată către ceea ce îi este acestuia la îndemână; ține de dascăl să-i prezinte frumusețea acestei țări, în funcție de cum apreciază acesta mai bine.

Țară noastră a avut, are și va avea întotdeauna oameni mari în diferitele domenii de activitate cu care să ne mândrim că suntem români. Transmițând către cei mici aceste cunoștințe, sub diferite povești, vom înrădăcina în inimile acestora bucuria împărțirii aceleiași naționalități cu persoanele respective, întrucât acești oameni nu că au lăsat ceva în România pentru neamul lor, dar ne-au pus țara pe harta lumii și, majoritatea dintre ei, au făcut un dar întregii omeniri prin descoperirile și invențiile lor. Fără doar și poate, fiecare copil își va găsi cel puțin un exemplu în personalitățile expuse, ține doar de noi, de cadrele didactice să le arătăm, să-i îndrumăm și să le veghem, prim măsura cuvântului, pașii atunci când ne pun întrebări pline de curiozitate și emoție.

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN GRĂDINIȚĂ

Cu dragoste pentru valorile fundamentale ale satului românesc și cu dăruire pentru valorile naționale, preșcolarii pot observa costumul popular cu fiecare ocazie a folosirii acestuia în cadrul unei activități extracurriculare – astfel, prin descrierea elementelor componente, începând cu podoaba capului și terminând cu încălțăminte. Copiii pot cunoaște mai bine elementele costumului popular prin îmbrăcarea lor cu ocazia serbărilor sau a diferitelor manifestări dedicate unor evenimente locale.

În legătură cu formarea sentimentelor de prețuire a obiceiurilor populare legate de începutul Anului Nou, în orice unitate este bună tradiția ca în fiecare an să fie organizată serbarea pomului de iarnă. Împodobirea bradului este un prilej de mare bucurie pentru copii, mai ales dacă acesta va purta pe coroană podoabe realizate prin munca celor mici. Cu această ocazie copiii află că bradul simbolizează viața lungă, veșnic tânără, iar podoabele lui sunt dorința omului pentru bunăstare și

frumusețe. Iar cum nici o sărbătoare nu există fără Dumnezeu, înainte de Crăciun și de Paște, sau cel puțin o dată pe an, este bine să se meargă cu cei mici la biserică pentru a primi Sfânta Împărtașanie.

Serbările de iarnă pot avea accent pe tradițiile și obiceiurile locale. În cadrul acestor activități, putem educa copii în spiritul valorilor culturii, în încercarea de a pătrunde în sufletul lor mândria de a fi români, îi putem învăța datinile și obiceiurile ce dăinuie de veacuri, care ne individualizează și ne disting în spațiul european, precum și dansuri specifice zonei în care locuim: Hora, Călușarii, Obiceiul cu Capra, Obiceiul cu Ursul, Sorcova, Plugușorul ș.a.a. .

Putem organiza serbări de tipul unei șezători în cadrul căreia să se recite scurte poezii, dar și ghicitori, copiii oferind răspunsuri. Se pot interpreta cântece sau pot fi enunțate proverbe cunoscute, iar fiecare șezătoria se poate încheia cu un joc popular. ex. „Hora la români”.

Prin textele colindelor, copiii transmit urările de bine în legătură cu unele străvechi îndeletniciri ale poporului nostru legate de muncile agricole ca: aratul, semănatul și păstoritul.

Copiii nu trebuie să le fie străine nici meșteșuguri aflate în prag de uitare: olărit, dogărit, făurit, încondeierea ouălor, tors, țesut, cusut, confecționarea de măști sau măștișoare.

Evenimente importante ce pot fi marcate în unitatea de învățământ sunt : Ziua Armatei, Ziua Internațională a Copilului, Mica Unire, 1 Decembrie, Ziua Pământului, Ziua Europei, Colindețele (Crăciun), Focul lui Sumedru / Sâmedru (Sf. Dumitru) ș.a.a. .

Prin intermediul activităților practice, copiii pot confecționa steagul României și steagul Uniunii Europene, prin lipire de hârtie și bobite din hârtie creponată. Sau pot decora cu semne grafice hăinuțe tradiționale, confecționate prin îndoirea hârtiei.

Prin activitățile practice ale copiilor se urmărește capacitatea lor de a realiza lucrări originale, valorificând experiența acumulată, iar prin materialele bogate și diverse pe care cadrele didactice le pot pune la dispoziția celor mici se poate stimula creativitatea.

Încă din primii ani de viață, copilul trebuie să crească în spiritul iubirii față de popor și țară. Fără coeziunea dintre familie și unitatea de învățământ nu poate exista o reală dezvoltare a personalității celor mici; curioși, aflați într-o continuă căutare de răspunsuri.

DIMENSIUNEA EUROPEANĂ

Principiul de bază al creării Uniunii Europene este ”unitatea în diversitate”.

Oamenii de știință, prin studiile și cercetările făcute, au găsit noi demersuri educative, proiecte care facilitează formarea identității și cetățeniei europene. Spiritul european promovează formarea unei conștiințe, a unei identități naționale și apoi europene.

Conceptul de dimensiune europeană în învățământ e legat de apariția și dezvoltarea ideii de Europă Unită. În Europa Unită există o educație de înaltă calitate, asigurată de diversitatea culturală și lingvistică, care este în concordanță cu cerințele moderne ale economiei de piață și omul este într-o perfecționare continuă a calificării lui.

Prin politica europeană, România încearcă un set de însușiri caracteristice cetățeanului european și de asemenea să ofere egalitate de șanse, libertate, respectarea drepturilor fundamentale ale oamenilor, respingerea violenței.

A trăi în Europa presupune să vorbești două, trei limbi străine, să-l înțelegi pe celălalt, să tolerezi și să respecti pe cei de lângă tine. Prin trunchiul comun de activități, prin modul de opționale sau prin activitățile extracurriculare – unitatea de învățământ poate dota tânăra generație cu o identitate europeană. Chiar și învățământul preșcolar își propune ca finalitate formarea unei personalități autonome, creative, responsabile, ceea ce presupune nu violență, nu rasism, nu egoism, nu aroganță.

Trebuie să-i învățăm pe copiii mici să aibă sentimentul apartenenței europene:

- capacitatea de comunicare, cooperare, dialogare;
- capacitatea de a accepta diferențele;

-capacitatea de a respecta pe ceilalți.

În grădiniță, copilul află pentru prima dată despre orașul/satul natal, despre țara sa și despre Europa – acea parte de pământ unde oamenii vor să trăiască în unitate. Așa cum 1 decembrie este o zi importantă pentru români, ziua de 9 mai este o zi de sărbătoare pentru toți europenii.

BARIERE ÎN FAȚA REALIZĂRII UNEI EDUCAȚII DE TIP EUROPEAN

Activitatea didactică poate întâmpina unele dificultăți, bariere, acestea îngreunând realizarea unei educații de tip european, democratică, liberă și eficientă, la nivelul comportamentelor, valorilor și pregătirii educatorilor. Cele mai des întâlnite și care blochează comportamentele firești ale elevilor constau în:

- severitate excesivă, caracterul formal al activității profesorului (dezinteres, lipsă de înțelegere față de elevi, slaba pregătire profesională); cerințele profesorului sunt în totală discordanță cu nivelul și calitatea cunoștințelor transmise, iar elevii sunt dezorientați.
- limbaj neadecvat (folosirea incorectă a termenilor, la un nivel ridicat de abstractizare); profesorul nu adaptează nivelul înalt al cunoștințelor la categoria de vârstă a elevilor, neobținând răspunsurile educative așteptate de la aceștia.
- lipsa dragostei pentru elevi; aceștia răspund mai bine cerințelor educaționale dacă simt implicarea afectivă a profesorului față de problemele cu care ei se confruntă.
- teama de risc, prejudecăți, autoritarism; un profesor care nu îmbrățișează noi provocări educative, care nu experimentează noul în profesia sa, nu va realiza un act educațional optim, în concordanță cu realitatea.
- stereotipie, ignoranță, inflexibilitate, neacceptarea criticilor; pe măsură ce tehnologia s-a dezvoltat în așa măsură în care este utilizată pe scară tot mai largă, de la vârste din ce în ce mai fragede, a te limita la metodele tradiționale de predare este rețeta sigură a eșecului. Un cadru didactic inflexibil și stereotip va insufla, chiar și involuntar, respingerea elevilor față de școală, neplăcerea și frustrarea de a răspunde corect cerințelor educației.

CONCLUZIE

Istoria nu o putem schimba, dar ne putem schimba atitudinea. Fiecare ar trebui să cunoască istoria adevărată, să-și cunoască originile, căci perpetuarea adevăratei istorii a acestui neam începe cu fiecare dintre noi.

Comoara cea mai mare a neamului românesc de pretutindeni nu este aurul, ci dragostea de patrie, doar ea este adevărata bogăție care dăinuiește etern. Un popor are viitor doar dacă își iubește rădăcinile, durerea și istoria neamului său. Strămoșii noștri au considerat patriotismul o datorie, iar această datorie trebuie să o îndeplinim acum noi, cei de azi împreună cu tânăra generație, pentru generațiile viitoare.

Suntem români și așa vom muri... de-a lungul anilor, în ciuda tuturor dificultăților prin care am trecut, limba, tradițiile, credința, iubirea față de patrie, venerația și recunoștința față de eroi încă nu s-au pierdut.. suntem liberi de a ne înălța glasurile către sus, cât mai mult... de a ne exprima cât mai răspicat, hotărât.. să spunem cine suntem și cine vrem să fim.

BIBLIOGRAFIE:

1. Corneliu NOVAC, "Învățământul preșcolar în mileniul III", Editura Reprograph, Craiova, 2013
2. Ioan Aurel POP, "Istoria ilustrată a românilor pentru tineri", Editura Litera, București, 2018
3. Radu DUMITRA, "Educație civică: manual pentru clasa a IV-a", Editura Aramis, București, 2016
4. <https://www.delicateseliterare.ro/femei-celebre-din-romania/>
5. <http://www.zi-de-zi.ro/2017/12/04/ne-scriu-cititorii-educatia-copilului-prescolar-spiritul-valorilor-nationale/>
6. <https://momenteistorice.ro/mestesuguri-populare-romanesti/>
7. <https://centenarmareaunire.ro/personalitati/>

METODE ACTIV - PARTICIPATIVE ÎN ACTIVITATEA DE PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE

Cristina-Ionela IORDACHE
Școala Gimnazială Iedera de Jos,
Iedera, jud. Dâmbovița

Educația este procesul ce a apărut odată cu apariția omenirii. Ea are rolul de a modela individul în funcție de cerințele societății, pentru a se putea integra în societate și pentru a face față nevoilor acesteia.

Pentru a se putea adapta ușor necesităților societății, elevii, oamenii de mâine, trebuie să-și contureze competențele necesare formării lor: competențe comunicaționale, competențe socio-emoționale, competențe morale, competențe estetice, competențe intelectuale, competențe tehnologice, competențe religioase, etc. Aceste competențe încep să-și formeze bazele încă din primii ani ai școlarității. De aceea există mai multe cicluri de școlaritate, cicluri ce se finalizează prin formarea diverselor competențe urmărite.

Conținuturile transmise elevilor și activitățile practic-aplicative sunt cele ce conduc la atingerea scopurilor educației.

De-a lungul timpului, s-a constatat că elevii nu trebuie să asimileze un volum mare de informații, pe care să le memoreze mecanic, ci important este ca ei să știe să aplice în practică, în viața lor de zi cu zi, informațiile acumulate, stabilind conexiuni între noțiuni, concepte, informații.

În practica educațională, s-a ajuns la concluzia că didactica modernă, în care elevul este subiect al propriei sale formări, are mult mai multe avantaje decât didactica tradițională, în care elevul era obiect al învățării, cadrul didactic fiind principalul actor al procesului de predare-învățare-evaluare. Pentru ca elevii să devină subiecți ai propriei lor formări, este nevoie ca ei să fie antrenați în procesul instructiv-educativ, să participe activ la activități, reținând mult mai ușor conținuturile de transmis. Și cum pot fi antrenați mai ușor în actul de predare-învățare-evaluare, decât prin utilizarea de către cadrul didactic a metodelor moderne de învățământ, numite și metode activ-participative. În această manieră elevii sunt implicați în mod direct în propria lor formare, fără a resimți totul ca pe o povară, informația fiind trecută prin filtrul propriei lor gândiri, cadrul didactic fiind cel ce îi coordonează, ghidează activitatea, urmărește buna desfășurare a pașilor de urmat în vederea unei bune desfășurări a lecției.

Metoda de învățământ este un subiect atent tratat de marii pedagogi, oameni specializați în domeniul științelor educației, deoarece metoda a devenit o punte de legătură între școală și viață, a ști să faci devenind verbul cheie, verbul de legătură dintre cele două "lumi".

Metoda este o componentă de bază în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare, componentă ce asigură atingerea obiectivelor propuse la începutul fiecărei lecții. Metodele de învățământ facilitează însușirea noțiunilor, conceptelor, formează atitudini, deprinderi, abilități, formează baza cognitivă necesară fiecărui elev. Nu există lecție în care să nu se folosească cel puțin o metodă de învățământ, fie ea tradițională, fie ea modernă.

Ce este metoda de învățământ? Termenul de metodă provine din grecescul *methodos* (odos= cale și metha= către) ce se traduce astfel: calea ce duce spre...; Ioan Cerghit definește metoda de învățământ ca fiind "calea de urmat în vederea descoperirii adevărului" (Cerghit, 2006, 17). Cadrul didactic este nevoit să anticipeze pașii de urmat în întreaga activitate, pentru a ajunge la rezultatul

dorit - atingerea obiectivelor propuse. De aceea, metoda poate fi considerată efortul comun al cadrelor didactice și al elevilor, efort ce conduce la rentabilizarea procesului didactic.

“Metoda reflectă caracterul procesual, demersul acțiunii didactice”, așa cum reiese din figura de mai jos, ceea ce înseamnă că metoda se află în strânsă legătură cu toate celelalte componente ale procesului instructiv-educativ. (Ionescu, Radu, 1995, 143).

Lucrul în echipă, pe care îl necesită utilizarea metodelor activ-participative, le dă copiilor posibilitatea de a se exprima liber în cadrul grupului, se ajută unii pe alții, se ascultă unii pe alții, fiecare având un rol important în obținerea produsului final. Elevii își exprimă dorința de a participa din nou la astfel de activități, activități ce sunt atractive și îi pune pe ei în situația de a gândi, de a-și mobiliza întreg efortul cognitiv.

Pedagogul Romiță Iucu afirmă că „noțiunea de metodă are în componență patru elemente:

- Punct de plecare
- Punct final/ rezultat
- Subiectul acțiunii
- Obiectul asupra căruia se răsfrânge acțiunea/ elevul.” (Iucu, 2008, 126)

Tot marele pedagog Romiță Iucu prezintă principalele accepții ale metodei. Acestea sunt:

- *Praxiologică* - se aplică metoda, ținându-se cont că la sfârșitul activității trebuie să se atingă obiectivele propuse. Fiecare secvență, fiecare acțiune are rolul de a atinge un scop parțial, ce conduce la atingerea scopului final al lecției. Fiecare secvență este concretizată prin anumite tehnici de realizare. Cadrul didactic trebuie să depisteze cea mai bună modalitate de lucru, de a proceda, de a structura colectivul de elevi și întreaga activitate, în vederea atingerii țelului propus.
- *Cibernetică* - metoda se aseamănă programelor IT, ce necesită urmarea unor pași: planificarea unor acțiuni, deprinderi; reglarea sau conducerea întregului demers și obținerea feedback-ului. Metoda reprezintă de fapt drumul ales de cadrul didactic, un drum ce are menirea de a-i face pe elevi să găsească propriul adevăr, analiza rezultatelor imediat obținute și posibilitatea de a regla încontinuu procesul didactic, obținând cele mai bune rezultate în sectorul cognitiv al elevului.
- *Funcțională și structurală* - metoda este considerată un complex de operații, procedee ce conduc toate organizate într-un mod strict la obținerea performanței sau la atingerea obiectivelor propuse. O astfel de operație este procedeul- detaliu al metodei, în timp ce metoda este văzută ca o acțiune (figura 1). (adaptare după Iucu, 2008, 126-127).

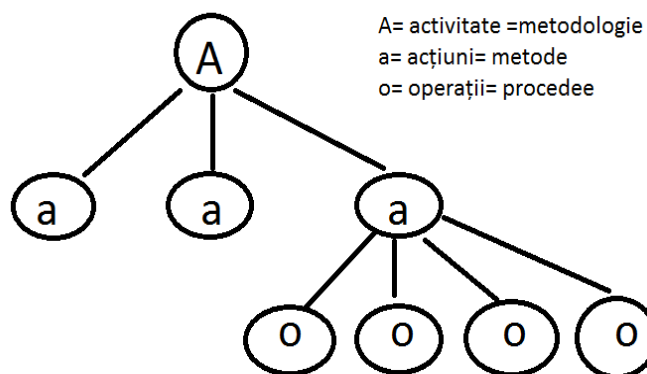


Figura 1 - Componentele activității și corespondențele lor de ordin metodic (Cerghit, 2006, 20)

Metoda este văzută ca o multitudine de acțiuni realizate în plan intelectual și acțiuni practice ale formatorului și formatului, adică ale educatorului și educatului. Datorită acestora elevului îi sunt aduse la cunoștință adevărurile sau ajunge singur la adevăr fiind ajutat sau nu de cadrul didactic.

În didactica modernă, metoda este văzută ca „un anumit mod de a proceda care tinde să plaseze elevul într-o situație de învățare, mai mult sau mai puțin dirijată care să se apropie până la identificare cu una de cercetare științifică, de urmărire și de descoperire a adevărului și de legare a lui de aspecte practice ale vieții” (Ionescu, Chiș, 2001, 126).

Utilizarea metodelor are ca finalitate atingerea a trei scopuri fundamentale:

- „Scopuri de cunoștere, care se referă la stăpânirea metodelor și normelor de gândire;
- Scopuri de instruire, care se referă la asimilarea de cunoștințe, priceperi, deprinderi, tehnici și operații de lucru;
- Scopuri formative, care se referă la formarea și perfecționarea trăsăturilor de personalitate., (Bocoș, et all, 2004, 126).

Există numeroase metode ce pot fi utilizate în procesul instructiv-educativ: unele deservesc în mare măsură cadrul didactic (metode tradiționale), iar altele elevilor (metode activ-participative).

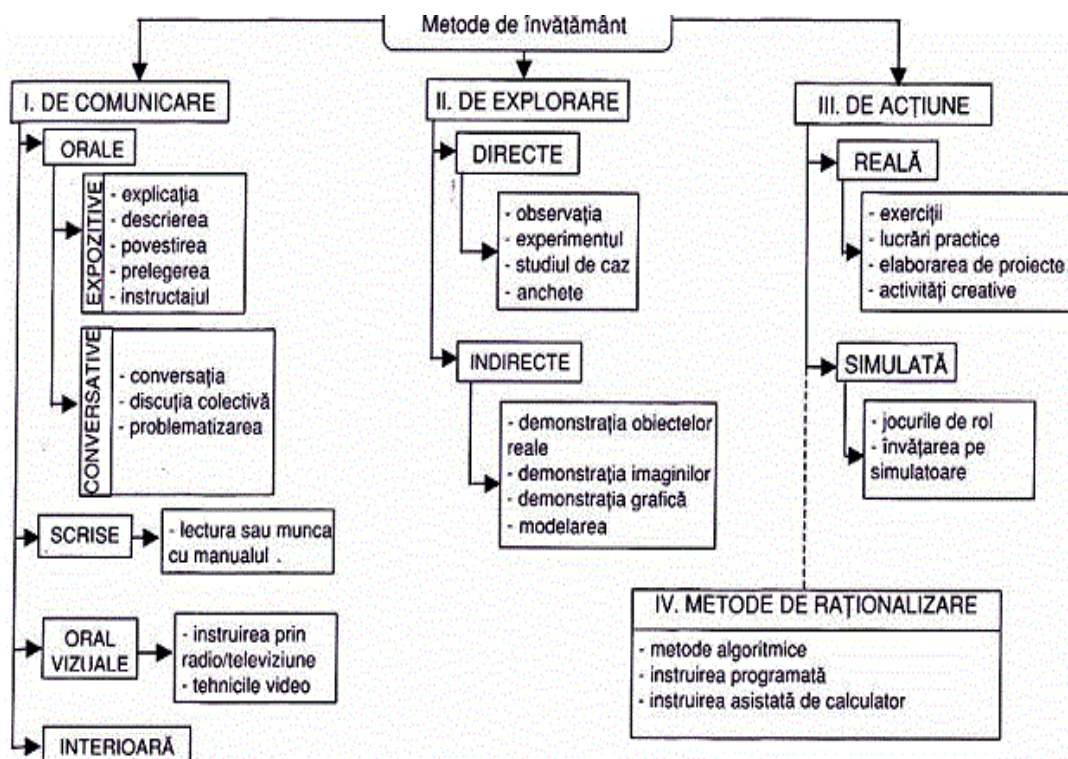


Figura 2- Clasificarea metodelor de învățământ

Metodele tradiționale sunt acelea în care elevul este de obicei pasiv, metodele moderne sunt metodele în care elevii sunt direct implicați în activități, devenind participanți direcți în învățare. Printre metodele tradiționale ce deservesc profesorului se enumeră: conversația euristică, explicația, prelegerea, exercițiul etc., iar dintre metodele favorabile elevului sunt exercițiul, experimentul, lectura și metodele activ-participative bazate pe munca în echipă. Metodele tradiționale sunt acele metode utilizate în didactica tradițională, metodele în care cadrul didactic avea rolul principal, elevul fiind obiect al formării sale. Metodele moderne pun accent pe creativitatea elevilor, pe identificarea unor soluții inedite pentru rezolvarea problemelor întâmpinate.

Se remarcă următoarele caracteristici ale metodelor moderne:

- se bazează pe munca în echipă, pe cooperare, colaborare, comunicare eficientă;
- se produce activizarea, motivația elevilor pentru învățare;
- învățarea se realizează cu o mai mare ușurință;
- elevii devin mult mai apropiați, mai toleranți, mai sociabili, mai cooperativi, etc.;
- își pun în evidență creativitatea și imaginația pentru soluționarea unor situații problemă;

Prin intermediul metodelor interactive, se pune accent pe cooperare și colaborare în rezolvarea problemelor, se face apel la experiența de viață a elevilor, și la ceea ce au acumulat deja, astfel încât cunoștințele lor să fie valorificate prin punerea în practică a acestora. Se face apel la întreg potențialul intelectual al elevului: gândire, imaginație, memorie, atenție, motivație și voință. Fiecare elev se poate afirma în cadrul grupului în care lucrează, evitând astfel situațiile jenante, înlăturând emoțiile, tracul în fața copiilor sau a cadrului didactic, teama de eșec etc.

Participarea efectivă la procesul de învățare, de formare a lor, este cheia succesului școlar. Aceste metode, în antiteză cu metodele tradiționale, au ca esență formarea operațiilor logice la elevi, pentru a facilita învățarea, de unde reiese caracterul formativ-educativ al metodelor activ participative.

În învățământul primar, sunt utilizate diverse metode activ-participative, în funcție de nivelul de vârstă, de particularitățile individuale ale elevilor, de tipul lecției, de obiectivele urmărite și de strategia pe care cadrul didactic o consideră pertinentă în atingerea obiectivelor propuse. În cele ce urmează voi descrie și exemplifica o metodă activ-participativă utilizată în învățământul primar.

Metoda exploziei stelare - este o metodă ce are ca scop dezvoltarea creativității, exprimarea liberă, spontaneitatea, prin formularea de întrebări, pornind de la 5 întrebări de bază: Ce?, Cine? Cum?, Când?, Unde?. Elevii trebuie să facă apoi conexiuni între informațiile obținute în urma oferirii răspunsurilor. Această metodă poate fi desfășurată cu întreaga clasă sau cu grupuri de elevi.

Etape:

1. Se anunță tema ce urmează a fi dezbătută;
2. Aceasta va fi scrisă în interiorul unei stele mari;
3. Se realizează alte 5 stele mai mici, pe care se scriu cele 5 întrebări: Ce?, Cine?, Cum?, Când?, Unde?;
4. Elevii găsesc cât mai multe întrebări, pornind de la una din cele 5 întrebări de mai sus;
5. Se comunică rezultatele obținute;
6. Se discută pe baza acestora;
7. Opțional, se pot formula și răspunsuri.

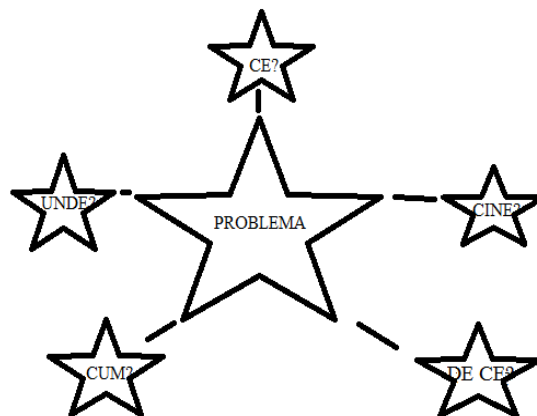


Figura 3- *Explozia stelară*

Exemplu de bună practică:

Clasa: a III-a

Disciplina: Comunicare în limba română (Lectură)

Subiectul lecției: Text narativ - Legenda anotimpurilor

Tipul lecției: predare-învățare-evaluare

În această lecție, metoda exploziei stelare se va aplica în etapa obținerea performanței. În centrul unei stele mari se scrie titlul lecturii, elevii vor fi împărțiți în 5 grupe. Fiecare grupă își alege prin extragere, una din cele 5 steluțe, pe care sunt scrise întrebările: Ce?, Cum?, Unde?, Când?, Cine?. După ce a fost citit textul și s-a discutat pe baza lui, se formulează întrebări referitoare la acesta. Ele vor fi comunicate întregii clase și vor fi solicitate și formularea câtorva răspunsuri pentru verificarea elevilor.

Avantajele metodei:

- stimulează creativitatea elevilor, atât în manieră individuală cât și de grup;
- poate fi ușor aplicabilă indiferent de vârstă și de conținutul vizat;
- deoarece se realizează în grup dezvoltă cooperarea nu și competiția;
- fiecare elev este stimulat să se implice în mod activ în realizarea sarcinii;

Dezavantajele metodei:

- necesită un timp îndelungat de aplicare;
- anumiți elevi se pot sustrage de la rezolvarea sarcinii;

Metoda cubului: este metoda ce presupune explorarea unei teme/ a unui subiect din mai multe perspective. Este una din metodele ce se bazează pe învățarea prin cooperare, deoarece rezolvarea sarcinii se realizează în grupuri.

Etape:

1. Se confecționează un cub pe ale cărui fețe va scrie: *descrie, compară, analizează, asociază, argumentează, aplică*;

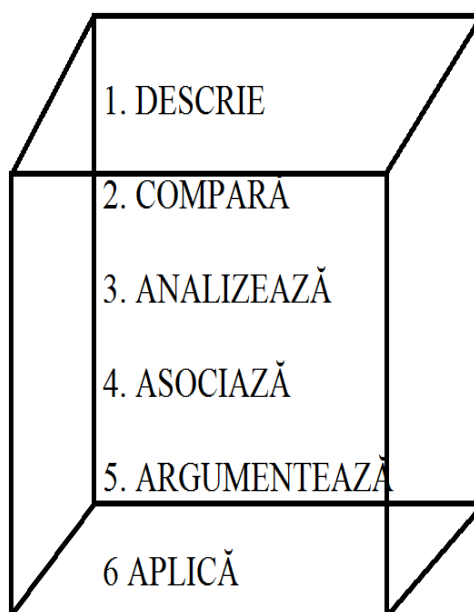


Figura 4 - Sarcinile de pe fețele cubului

2. Se anunță tema ce urmează a fi rezolvată;
3. Se împarte clasa în 6 grupe, fiecare grupă rezolvând problema dată, din perspectivele cerinței de pe una din fețele cubului;

De exemplu pentru:

- Descrie: culorile, formele, mărimile, etc.
 - Compară: cu ce se aseamănă?, ce este diferit?;
 - Analizează: din ce este alcătuit? , care sunt părțile sale componente?;
 - Asociază: la ce te îndeamnă să te gândești?;
 - Aplică: la ce îl poți utiliza?
 - Argumentează: oferă argumente pro și contra afirmației tale.
4. Se rezolvă fiecare sarcină de lucru și se prezintă în fața clasei;
 5. Se afișează rezolvările la tablă pentru o privire de ansamblu și se concluzionează asupra temei avută în vedere.

Exemplu de bună practică:

Clasa: I

Disciplina: Matematică și explorarea mediului

Subiectul lecției: Părțile componente ale animalelor- localizare

Tipul lecției: consolidarea cunoștințelor

Se realizează un cub pe ale cărui fețe sunt scrise cifre de la 1 la 6. Specific elevilor faptul că fiecărei cifre îi corespunde o sarcină/ întrebare. Împart clasa în 6 grupe, fiecare grupă analizând un animal domestic din perspectiva feței cubului ce le revine, animal pe care și ei îl au în ogradă (câine, pisică, vacă etc) și care va fi ales de către un elev dintr-un set de imagini (de exemplu pisica):

1. Descrie- Spune culoarea, forma, mărimea pe care o are.
2. Compară: Cu ce se aseamănă? Prin ce se deosebește? (de un alt animal la alegere)
3. Asociază: La ce te gândești când vezi o pisică?
4. Analizează: Care sunt părțile componente ale pisicii?
5. Aplică: Care sunt atribuțiile pisicii în gospodăria noastră?
6. Argumentează: pro sau contra asupra importanței pisicii în viața noastră.

După ce ne asigurăm că elevii au înțeles sarcina de lucru, se acordă un timp pentru rezolvare. Apoi se prezintă rezultatele obținute în fața clasei și se trag concluzii asupra activității.

Metoda știu/ vreau să știu/ am învățat: este o metodă ce poate fi realizată cu întreaga clasă, sau în grupuri. A fost creată în 1986 de către Donna Ogle și vizează participarea directă a elevului în activitatea instructiv-educativă.

Etape:

1. Elevii sunt împărțiți în perechi și primesc sarcina de a face o listă cu tot ceea ce știu despre ceea ce urmează a fi discutat;
2. Între timp, cadrul didactic va face la tablă un tabel în care va scrie Știu/ Vreau să știu/ Am învățat:

Știu	Vreau să știu	Am învățat

În prima coloană se vor scrie informațiile pe care perechile de elevi cred că le știu despre subiect, în a II-a coloană ceea ce își doresc să afle, iar în ultima coloană ceea ce au aflat nou despre tema dezbătută.

3. Se citesc răspunsurile câtorva perechi de elevi și se notează în prima coloană lucrurile cu care toată lumea e de acord.
4. Elevii vor formula întrebări despre informațiile pe care vor să le cunoască sau în legătură cu care au nelămuriri.
5. Se va citi textul.
6. Se revine la întrebările trecute în cea de-a II-a coloană. Dacă au fost soluționate nelămuririle, sau dacă au regăsit în text informațiile pe care doreau să le afle, se vor trece răspunsurile în coloana *Am învățat*. Se pot trece și alte informații găsite în text, dar pentru care nu au fost puse întrebări în ultima coloană.
7. Se revine la întrebările pentru care nu au fost găsite răspunsuri în text. Cadrul didactic îi poate îndruma pe elevi să caute ei aceste răspunsuri în alte surse de informație.
8. Se trag concluzii asupra a ceea ce au învățat din lecție.

Exemplu de bună practică:

Clasa: a IV-a

Disciplina: Istorie

Subiectul lecției: Strămoșii noștri- dacii și romanii

Tipul lecției: predare- învățare- evaluare

La începutul lecției elevii au completat prima rubrică și cea de-a doua. Cadrul didactic îi va conduce pe elevi prin intermediul tactului său la identificarea răspunsurilor întrebărilor trecute în a II-a coloană. Răspunsurile vor fi trecute în ultima coloană.

Știu	Vreau să știu	Am aflat
-Strămoșii noștri au fost dacii și romanii . -Ei trăiau în Dacia. -Dacii se ocupau în principal cu păstoritul și cu agricultura. -Regele lor era Decebal.	-Când au trăit strămoșii noștri? -Cum era Dacia? -Cum arătau dacii? -Cu ce se mai ocupau strămoșii noștri? -Care era capitala Daciei? -Cine erau romanii? -Care era conducătorul romanilor? -În ce limbă vorbeau strămoșii noștri?	-Strămoșii noștri au trăit acum 2000 de ani în Dacia. -Aceasta era vestită pentru bogăția și frumusețea pământului, dar și pentru hărnicia oamenilor. -Dacii aveau plete. Purtau cămăși lungi, ițari strânși pe picior, cojoace sau sumane cu glugă și opinci. Cei înstăriți purtau căciuli pe cap. Femeile purtau maramă, cămăși înflorate, fuste lungi și opinci. -Se mai ocupau cu vânătoarea, apicultura, pescuitul, olăritul, meșteșugăritul. -Capitala Daciei era Sarmizegetusa. -Romanii erau locuitorii Italiei de astăzi. -Traian -În limba latină.

4. Metoda cadranelor - este o metodă prin care se sintetizează și se rezumă ușor un conținut informațional. Elevii sunt solicitați să participe ceea ce conduce la înțelegerea și memorarea conținutului rezumat. Această metodă presupune trasarea a două axe perpendiculare pentru obținerea unui cadran, ce va fi numerotat astfel:

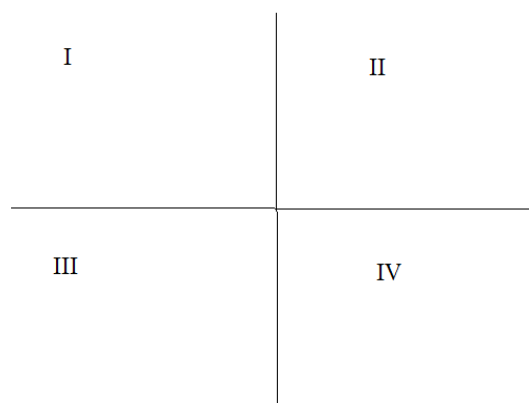


Figura 5- Cadranul

În fiecare cadran va fi notată o sarcină, după citirea textului/ problemei, elevii vor completa cadranele. Această activitate poate fi realizată atât frontal, cât și individual și pe grupe.

Exemplu de bună practică:

Clasa: a III-a

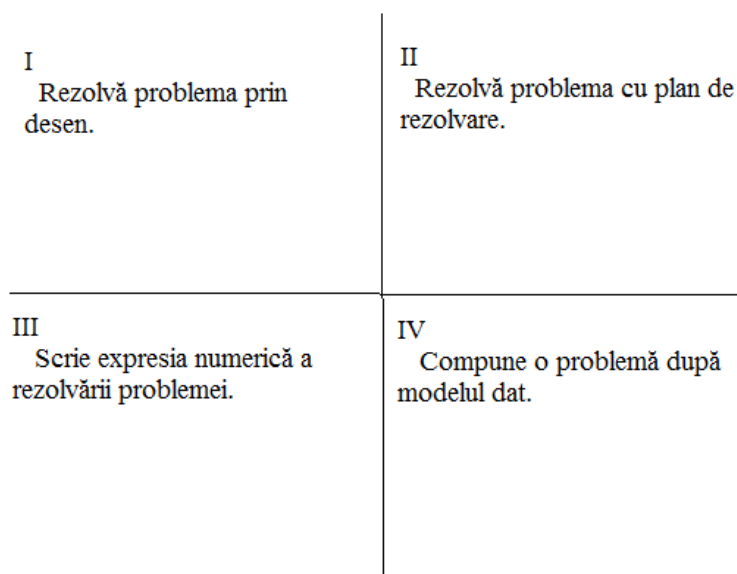
Disciplina: Matematică

Subiectul lecției: Împărțirea. Ordinea efectuării operațiilor și folosirea parantezelor rotunde

Tipul lecției: consolidarea și sistematizarea cunoștințelor

Elevii sunt împărțiți în grupe de câte 4, se scrie pe tablă problema:

Într-o grădină sunt 7 meri, de 6 ori mai mulți nuci și de 3 ori mai puțini peri decât nuci. Câți pomi sunt în total în grădină? Fiecare elev primește câte o parte a cadranului:



După rezolvarea sarcinilor, se citesc rezolvările și se compară cu cele ale celorlalte grupe.

BIBLIOGRAFIE:

CĂRȚI

1. Cerghit, I., (2006), *Metode de învățământ*, Iași: Editura Polirom.
2. Ionescu, M., Chiș, V., (1995), *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
3. Ionescu, M., Chiș, V., (1995), *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia.
4. Iucu, R.,(2008), *Instruirea școlară-Perspective teoretice și aplicative*, Iași, Editura Polirom.

ARTICOLE DE SPECIALITATE

5. Bălan, B., Boncu, S., Cosmovici, A., Cozma, T., Cucuș, C-tin., Crețu, C., Dafinoiu, I., Iacob, L., Moise, C-tin., Momanu, M., Neculau, A., Rudică, T., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom- Colecția Științele Educației (suport de curs).
6. Margaritoiu, Brezoi, *Metode interactive de predare-învățare* (suport de curs).

INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ – RESPONSABILITATEA ȘCOLII MODERNE

*Prof. Alexandru ISTODOR
Casa Corpului Didactic Mehedinți*

Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea instrucției și educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități. Școala este chemată să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în așa fel încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor, de aplicare în practică în mod constant și creator.

În literatura de specialitate, conceptul de instruire diferențiată a fost abordat din perspective multiple: strategie de optimizare a învățării, proces dinamic, categorie fundamentală instrucțională, direcție de formare a competențelor cadrelor didactice.

Problema instruirii diferențiate nu este nouă, ci numai modul de abordare. În acest sens, aria preocupărilor s-a extins:

- ❖ în direcția conceperii unei activități instructiv-educative mai variate, nuanțate în raport cu diferențele dintre elevi în limitele normalului;
- ❖ în sensul promovării unei acțiuni complexe de asistență a copilului (medicală, socială, psihopedagogică).

Instruirea diferențiată vizează adaptarea activității de învățare - îndeosebi sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al metodologiei didactice - la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere, ritmul de lucru proprii unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte. Întrucât natura și societatea umană progresează prin diferențiere și nu prin uniformizare, interesul educatorilor nu trebuie să fie tocirea particularităților individuale până la dispariție, ci respectarea lor, pentru că prin educație și instrucțiune fiecare individualitate să poată fi transformată într-o personalitate umană, capabilă să creeze noi valori materiale și spirituale. Premisă oricărei acțiuni de tratare diferențiată o constituie depistarea trăsăturilor care-i diferențiază pe subiecți, stabilirea rolului fiecăreia în definirea comportamentului care conduce la performanțele așteptate.

În lucrarea "Învățământul diferențiat - concepții și strategii", I.T.Radu menționează câteva trăsături generale caracteristice strategiei învățământului diferențiat:

- ❖ activitatea școlară, prin conținutul ei și prin programul de lucru, este adaptată intereselor și aptitudinilor elevilor;
- ❖ posibilitatea de a alege dintr-un grup larg de discipline pe acelea care îi interesează mai mult;
- ❖ preponderența modalităților de tratare diferențiată a elevilor în cadrul unor colectivități în componența eterogenă din punct de vedere al capacităților lor de învățare și al rezultatelor obținute;
- ❖ alternarea activității în grup cu munca individuală; diferențierea acestor strategii didactice în funcție de particularitățile unor grupe de elevi dintr-o clasă;
- ❖ variabilitatea, mai ales din punct de vedere al gradului de dificultate a lucrărilor de muncă independentă efectuate în clasă sau acasă.

O privire comparativă asupra concepției tradiționale a activității instructiv-educative și asupra activității diferențiate, în scopul reliefării marelui câștig în planul dezvoltării armonioase a personalității copilului, în raport cu propriul potențial, este următoarea:

Activitatea în stil tradițional	Activitatea diferențiată
<ul style="list-style-type: none"> · Diferențele între elevi sunt mascate; se acționează asupra lor doar când devin problematice; · Interesele copilului sunt rar apelate ; · Domină activitatea cu întreaga clasă; 	<ul style="list-style-type: none"> · Diferențele între elevi sunt studiate și acceptate ca bază de pornire în demersul instructiv-educativ; · Elevii sunt ghidați în sensul propriilor interese și a alegerilor ghidate de acestea; · Se folosesc forme de organizare a activității diferite: pe grupe, în echipe, frontal sau individual;
<ul style="list-style-type: none"> · Timpul este inflexibil; 	<ul style="list-style-type: none"> · Timpul este flexibil, în funcție de nevoile elevilor;
<ul style="list-style-type: none"> · Se admit interpretările unice ale ideilor și evenimentelor; 	<ul style="list-style-type: none"> · Se admit, chiar se caută perspective multiple asupra evenimentelor și ideilor;
<ul style="list-style-type: none"> · Cadrul didactic direcționează comportamentul elevilor ; 	<ul style="list-style-type: none"> · Cadrul didactic facilitează activitatea independentă a elevilor;
<ul style="list-style-type: none"> · Cadrul didactic rezolvă problemele clasei sale; 	<ul style="list-style-type: none"> · Elevii se ajută între ei, asistați în rezolvarea problemelor;
<ul style="list-style-type: none"> · Cadrul didactic planifică secvențele, obiectivele instruirii; furnizează standardele de evaluare a activității; 	<ul style="list-style-type: none"> · Elevii, împreună cu profesorii acționează în vederea stabilirii obiectivelor, criteriilor de evaluare;
<ul style="list-style-type: none"> · Se respecta CE trebuie învățat. 	<ul style="list-style-type: none"> · Respect pentru CINE învață.

Școala modernă este aceea în care elevii trebuie să-și asume într-o mai mare măsură responsabilitatea dobândirii cunoștințelor, cadrul didactic devenind în acest fel un organizator al activității de învățare. Cerințele formării individului în școala modernă- în perspectiva educației permanente-impun formarea și dezvoltarea capacităților acestuia de a-l învăța să învețe, să se instruiască independent. Tehnicile de diferențiere a instruirii vizează o gradare a sarcinilor școlare, potrivit posibilităților individuale și a ritmului propriu de dezvoltare a fiecărui individ, astfel încât randamentul să fie asigurat pentru toți. Putem sublinia în acest sens rolul deosebit de important al cadrului didactic în generarea unui climat de încredere în posibilitățile individului încât să combată complexul de inferioritate pe care îl trăiesc mulți dintre cei care nu pot atinge performanțe ridicate și, de asemenea, să combată atitudinea de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru indivizii capabili de performanțe.

BIBLIOGRAFIE :

- Bîrzea, C. (1982), *La pedagogie du succes*, P.U.F, Paris.
- Cerghit, I. (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*, Bucuresti: Editura Aramis.
- Crețu, C. (1997), *Psihopedagogia succesului*, Iași: Editura Polirom.

COMUNICAREA DIDACTICĂ

PROCESUL DE COMUNICARE CA INTERACȚIUNE

ȘI RELAȚIE INTERSUBIECTIVĂ

Prof. Liliana ISTODOR
Școala Gimnazială „Constantin Negreanu”,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți

Procesul de comunicare desfășurat în context școlar are o anumită specificitate sub aspectul manifestărilor sale. Acest fapt se datorează, pe de o parte, caracterului intersubiectiv al relației educaționale, iar – pe de altă parte – caracterului dinamic accentuat al procesului comunicativ.

Teoria și, mai ales, practică pedagogică sunt preocupate de cunoașterea acestor manifestări în scopul facilitării procesului de instruire. Așa se explică de ce problematica pe care o comporta comunicarea didactică constituie una din componentele esențiale ale teoriei instruirii, iar cunoașterea ei și – mai ales- realizarea eficace a demersurilor de această natură constituie unul dintre atributele competenței pedagogice. Dintr-o asemenea perspectivă apare ca deosebit de semnificativ faptul că mesajele cu care se operează în context școlar privesc atât ansamblul cunoștințelor care fac obiectul proceselor de predare-învățare cât și informații cu alte semnificații (de conlucrare, educative etc.).

Procesele de comunicare mijlocesc influența comportamentală exercitată în contextul interacțiunii didactice; ele operează în ambele sensuri, atât prin modificarea comportamentului profesorului cât și prin modificarea comportamentului elevului. Această influență reciprocă este un efect firesc al relației de schimb de mesaje care se produce între cei doi parteneri ai interacțiunii didactice – profesor și elev.

În mod obișnuit, intensitatea impactului pe care partenerii îl exercita unii asupra altora depinde de calitatea și profunzimea relaționării iar aceasta își găsește expresia, în modul cel mai evident, în comunicare. În consecință, când gradul de intensitate al comunicării crește, capacitatea de inter-influențare a partenerilor crește de asemenea, iar atunci când aceasta se păstrează în plan formal și aparent, efectul pe care partenerii îl produc unii asupra altora se diminuează pe măsură. Ca urmare, eficacitatea schimbului informațional este influențată și de preocuparea pentru calitatea interacțiunii. Aceste condiționări atrag atenția asupra unor determinări esențiale ale procesului comunicativ, cu efecte considerabile asupra calității procesului didactic. Din acest punct de vedere, vreme îndelungată s-a crezut că modalitățile în care profesorul își organizează discursul sunt definitorii pentru eficiența intervenției sale. Tradiția pedagogică a acordat, în felul acesta, o atenție specială oratoriei și manierei expozitiv-argumentative de transmitere a conținuturilor școlare, ceea ce înseamnă că procesul de comunicare era centrat pe activitatea profesorului. Cercetări mai recente în domeniu sugerează însă că, pentru creșterea eficienței relației de comunicare este necesară o preocupare nu numai pentru aspectele formale ale interacțiunii cât, mai ales, pentru modul în care partenerii se receptează reciproc și valorizează activitatea la care sunt co-participanți.

Relevarea acestor determinări a condus la reconsiderarea conceptului de tehnică didactică atribuit, uzual, pentru desemnarea formelor stereotipe de acțiune a căror aplicare ar putea conduce la un succes garantat. Din acest punct de vedere, însăși practică educațională a demonstrat că, în loc de a se inventa mereu noi dispozitive educaționale ar fi preferabil să fie cunoscut mai bine modul de folosire al celor deja existenți.

Limbajul educațional surprinde aceste mutații de accente oferind diferite variante terminologice: relație profesor-elev, interacțiune didactică, comunicare didactic, etc. formule care subliniază rolul ce revine schimbului de informații în cadrul acestei interacțiuni. În esență, însuși sensul conceptului de comunicare este acela de împărtășire a înțeleșurilor de către partenerii de relație.

Pentru astfel de considerente educatorul școlar urmează să asimileze, în comportamentul său profesional, competente care să îl facă apt de a opera în mod eficient atât cu conținuturi școlare (al căror caracter obiectiv primează) cât și cu conținuturi interpersonale (cu un pronunțat caracter subiectiv și care întăresc efectele oricărei interacțiuni).

Fluxurile comunicaționale acționează convergent sau divergent generând efecte pozitive sau negative la nivelul interacțiunii, și în funcție de această favorizează sau nu atingerea scopurilor educaționale.

În consecință, față de o asemenea înțelegere a relației profesor-elev, este mai bine că elevul să dea un răspuns greșit decât să nu dea deloc pentru că în acel moment, devine necesar ce participanții să continue interacțiunea. Așa se explică faptul că, chiar și în cazul insuccesului obținut la nivelul interacțiunii cu caracter didactic, schimbul interpersonal poate continua până la rezolvarea problemelor care întârzie obținerea succesului în învățare. De fapt, profesorul se afla într-o poziție oarecum paradoxală. El este evident persoana cea mai activă și mai autoritară din clasă, dar succesul sau în interacțiune depinde de performanțele elevilor în învățare. Indiferent de activitatea sa în cadrul interacțiunii, eficiența profesorului se măsoară după cunoștințele dobândite de elevii săi. Pentru obținerea acestui efect este necesară o comutare a accentelor dinspre agenții relației educaționale investigați singular și dinspre procesele școlare concepute în mod distinct că predare (activitatea profesorului) și învățare (activitatea elevului), către înțelegerea, anticiparea și programarea modului de desfășurare a relației însăși. Este vorba despre o relație care angajează în același timp două registre: codul cognitiv-informational și codul afectiv-interpersonal, în funcție de care pot fi diferențiate două niveluri ale comunicării cu câte două ipostaze distincte:

- nivelul contactului interpersonal cu ipostazele:
 - a. recepția mesajelor și a interlocutorului;
 - b. percepția mesajelor și a interlocutorului.
- nivelul schimbului interpersonal cu ipostazele:
 - a. schimbul informațiilor;
 - b. schimbul stărilor și al atitudinilor.

Fiecare dintre aceste niveluri deține un potențial propriu, deloc neglijabil, de a alimenta funcționalitatea relației de comunicare.

BIBLIOGRAFIE:

1. Cucuș Constantin, *Comunicarea didactică*, în: Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1996.
2. Davitz R. Joel; Bell Samuel, *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.
3. Dumitriu Gheorghe, *Comunicare și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.
4. Soitu Laurențiu, *Pedagogia comunicării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.

ROLUL POVEȘTILOR ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII PREȘCOLARILOR

*Prof. Cristina Maria LINȚA
Grădinița cu Program Prelungit "Riki-Priki",
Reșița, jud. Caraș-Severin*

„La orice vârstă, omul este o ființă care se hrănește cu povești. De aceea, avuția povestirilor, pe care au strâns-o oamenii de pe tot globul, din casă în casă, din secol în secol, fie în vorbă, fie și în scris, a depășit celelalte avuții omenești.” spunea scriitorul și filosoful indian Rabindranath Tagore.

Adevăratul univers al vieții copiilor este leagănul de vis, și de joc, în care să se mlădieze zburdălnicia și gândul curat. Avem datoria de a modela cel mai fin și mai complex material – sufletul copilului, de a-i învăța cântecul curat, jocul nepoluat, limba corectă, muzicală și acea literatură care să lucreze armonios asupra zidirii sufletelor lor, care să le înaripeze gândurile, să trezească interesul cunoașterii, să-i apropie de lucrurile frumoase, de adevăr. Dorim o lume a copiilor bună, o împărăție a lor în care își proiectează visele pe nori, fără griji, fără interes, fără poveri, în care se joacă și sunt fericiți, o lume cu grădini și flori, în care își desfac aripile spre zone pure ale spiritului lor infantil.

Educația este cel mai frumos dar pe care îl poate dobândi omul, cel care-i formează demniitatea conduita etică și simțul estetic, îi dă împlinirea fizică și intelectuală. Este important ca educatoarea să-și orienteze întreaga activitate instructiv – educativă spre aspectul formativ al dezvoltării personalității copilului, către cultivarea capacității lui de cunoaștere și exprimare, spre formarea și dezvoltarea la acestea a calităților de voință caracter și a unor deprinderi de conduită morală prin mijloacele și modalitățile specifice actului educațional realizat în grădiniță.

Creațiile literare reprezintă o formă de cunoaștere de către aceștia a vieții, de înțelegerea unor particularități comportamentale și caracteriale, de însușire a cunoștințelor despre mediul înconjurător, de îmbogățire a vocabularului, de înțelegere a frumuseții limbii române, a muzicalității ei, de a cunoaște valorile literare din literatura noastră, scriitori renumiți. Prin aceste creații literare am urmărit dezvoltarea proceselor intelectuale ale copiilor, educarea gustului pentru frumos, să înțeleagă mesajul transmis de autor și să prețuiască valoarea unei cărți.

Ascultând povești, copiii cunosc și își însușesc noțiuni, convingeri și sentimente morale, se raportează la personajele pozitive și dezaprobă comportamente negative. Astfel, pentru ca ei să înțeleagă ce înseamnă bunătatea, prietenia, hărnicia și pentru a urâ răutatea, dușmănia, lenea, există "Fata babei și fata moșneagului" de I. Creangă, "Sarea în bucate" de P. Ispirescu, "Cenușereasa" și „Albă ca Zăpada și cei șapte pitici” de Frații Grimm. Peripețiile personajelor, răutatea celor negative, bunătatea celor principale îi înduioșează pe copii și îi conving că este bine să urmeze exemplul celor buni. Povești precum "Ionică mincinosul", "Puf Alb și Puf Gri" ne învață ce este sinceritatea și îi determină pe copii să spună adevărul și să urască minciuna. Neascultarea părinților, încăpăținarea și consecințele acestora sunt reliefate de povești precum "Capra cu trei iezi" de I. Creangă, "Scufița Roșie" de Charles Perrault, "Povestea măgărușului încăpăținat". Pățaniile personajelor i-au convins pe copii că trebuie să asculte sfatul părinților, că nu este bună încăpăținarea și trebuie să se adapteze la regulile impuse de societate. Educarea dragostei față de muncă a fost posibilă și prin prezentarea unor povești precum "Povestea unui om leneș".

Povestirile antrenează în mare măsură psihicul copilului. Acesta urmărește cu atenție datele povestirii, memorează, compară și analizează diferitele situații, stabilește pe plan mintal unele relații,

fapte și însușiri ale personajelor. Pătrund în limbajul copiilor forme de exprimare specifice atât ale limbii literare, cât ale celei populare, favorizând însușirea fără dificultate a unor forme stilistice, expresii poetice. Ascultând povestiri sau basme, copii nu numai că sesizează mijloacele verbale folosite de mine, dar memorează cuvintele cu care încep și se încheie basmele.

În aceeași măsură, poverstirile, ca gen al artei literare, prin realizarea lor artistică contribuie la educația estetică a copiilor. Prin înfățișarea a tot ce este mai frumos, mai uman în viață, povestirile influențează în mod indirect și estetica comportării copiilor. Importanța povestirilor constă în valoarea lor cognitivă, etică și estetică prin care se exercită o puternică înrâurire asupra întregii personalități a copilului.

Literatura pentru vârsta preșcolară trebuie să fie adecvată și accesibilă, să valorifice arta literară în funcție de interesele copilului. Copilul care ascultă cu neașteptare povestea se poate identifica pe plan imaginar eroului basmului: el rămâne în universul său infantil și, în același timp, se vede, în lumina basmului, crescut brusc și învingător. Mic și neajutorat, dar visând să ajungă repede mare și voinic, el „înțelege” pe nesimțite prin desfășurarea peripețiilor basmului, că va trebui să treacă el însuși prin încercări care să-i verifice înțelepciunea, curajul, îndrăzneala, puterea de a pastra o taină, de a-și impune legi de conduită, de a nu se lua după aparențe și a nu se lăsa amăgit, etc.

Literatura pentru copii dezvoltă și imaginația fiindcă îl face pe copil să se identifice cu personajul, să se vadă pe sine în lumina unui model. Acest model are universalitatea eroilor de pretutindeni copilul se clasează astfel într-o lume general umană. În același timp, lumea aceasta îi apare localizată. Rolul literaturii oferite în grădinița de copii este de prim ordin: „educatoarea îi antrenează pe copii la o viață imaginativă care prelungeste, colorează sau transfigurează faptele, domeniu al viselor și al entuziasmului încărcat de emoții, împodobit de ficțiuni și de simboluri... Sub influența acestora sensibilitatea fiecărui copil se deschide în fiecare clipă, sentimentele se dezvoltă și se exprimă mai clar” (Madelaine Faure)

Copii receptează cu egală plăcere poveștile lui Perault sau ale fraților Grimm, ca și basmele, poveștile și povestirile românești ale lui Creangă, Ispirescu, Sadoveanu, Slavici sau populare. Poveștile prin ecoul lor afectiv sunt menite să-l ancoreze pe copil în realul însuși, să nu rămână în țara zânelor decât spre a privi spre lumea din jurul său dintr-o perspectivă mai largă și mai accesibilă lor. Copilul trăiește imaginar acte asemenea eroilor săi preferați și, simțindu-se viteaz, deși se știe mic și fricos, încearcă să devină efectiv mai curajos. Putem contribui la stabilirea afectivă a imaginarului stimulând tendința firească a preșcolarului de a continua basmul sau povestea, întotdeauna cu o mai mult sau puțin constantă participare proprie. Preșcolarul nu „se alătură” lui Făt-Frumos, ci se confundă cu acesta, într-un fel de „condensare”, ca în vis, care-i permite să fie, imaginar, în același timp el și altul, după cum celălalt este în același timp distinct de sine și confundat cu sine. Literatura pentru copii ființează prin funcția poetică a limbajului și prin organizarea artistică a materialului verbal. Mai mult ca oricare altă, tocmai literatura pentru copii și evidențiază funcția poetică organizându-și cu pregnanță materialul verbal pentru că, copilul are nevoia și resimte plăcerea acestei funcții și a acestei organizări. Receptarea paralelismelor în structura prozei, prin basme, alte povestiri, este mai vie la preșcolari decât mai târziu. Numai preșcolarul simte nevoia să reia mereu același text, deși îl cunoaște prea bine. Numai preșcolarul este în stare să mai vrea să asculte „încă o dată încă o dată” aceeași poveste, delectându-se de „spunerea” ei organizată după tipare obligatorii. El se sesizează ori de câte ori „se sare ceva” sau într-un cuvânt „se schimbă ceva”. Spre deosebire de adult, el receptează spontan ceea ce adultul înregistrează conștient și cu un registru mult mai întins de percepție sensibilă. Copilul are o atitudine analogă celei estetice, capabil să se integreze unei lumi fictive, alături de lumea reală, fără să le confunde.

Hai-deți să dăruim povești copiilor și să-i aducem către „A fost odată ca niciodată...”, deoarece rolul acestor expresii este să facă lumea copilăriei mai frumoasă, mai fericită și să construiască un viitor mai optimist.

„Ce departe se află împărăția copiilor de lumea adulților! Ființele care o locuiesc par din altă specie... Ei au bogăția a tot ceea ce încă nu posedă, bogăția minunilor unui posibil. A imagina nu este, pentru ei, prima plăcere; e semnul libertății lor; este elanul lor vital...”(Paul Hazard).

BIBLIOGRAFIE:

1. Bianca Bratu, Preșcolarul și literatura, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
2. Curriculum pentru educația timpurie a copiilor.
3. Revista învățământul preșcolar nr.3-4/2004.

FAMILIA, FACTOR AL SUCCESULUI ȘI INSUCESULUI ȘCOLAR

*Prof. înv. primar Maria LUPU
Școala Gimnazială "Mihail Sadoveanu",
Fălticeni, jud. Suceava*

Un factor determinant asupra succesului și insuccesului școlar este cel familial. Cercetarea cauzelor insuccesului școlar s-a orientat mai mult către mediul de proveniență al copilului (familie, mediul comunitar restrâns), pe considerentul ca un mediu defavorizat nu poate să asigure referințele minime necesare pentru a valorifica eficient oferta școlară existentă. Această abordare este cunoscută sub numele de teoria handicapului sociocultural, care susține că inegalitățile socioculturale reprezintă cauza majoră a diferențierii traiectoriilor școlare. Școala nu face decât să reproducă inegalitățile sociale. În ciuda multor critici venite din partea celor ce susțin ideea egalității șanselor, orice investigație asupra eșecului școlar va găsi o relație între frecvența acestuia și mediul socioeconomic al copilului aflat în dificultate.

În momentul când se evaluează impactul familial asupra rezultatelor școlare ale copilului, se iau în considerare o serie de factori: situația economică a familiei și statutul socioprofesional al părinților, nivelul cultural, stilul educațional și tipul de coeziune familială. Situația economică precară și instabilă, nivelul scăzut al veniturilor familiei afectează traiectoria școlară a elevului în mai multe feluri. În primul rând, sărăcia face ca multe familii să nu poată suporta cheltuielile de școlarizare ale copilului (rechizite, îmbrăcăminte, transport), și atunci există riscul întreruperii școlarității. Se știe că în ultimii ani există o rata ridicată a abandonului școlar, cauzate de situația economică a familiei. Cel mai grav este faptul că abandonul se produce, în multe cazuri, înainte de finalizarea învățământului obligatoriu. În toate țările se înregistrează abandon școlar, numai că, în țările dezvoltate economic, abandonul este mai ridicat la nivelul învățământului postobligatoriu (liceu, învățământ superior), în timp ce în țările sărace rata abandonului este mai mare la nivelul învățământului școlar obligatoriu.

În al doilea rând, sunt situații în care familiile fac mari eforturi financiare și sacrificii pentru a-și trimite copiii la școală, dar lipsurile pe care trebuie să le suporte se transformă în conflicte intrafamiliale, în relații tensionate, în acumularea de către elev a unor frustrări legate de sărăcia familiei sale, toate acestea influențând negativ prestația lui școlară. În al treilea rând, copiii care trăiesc în familii sărace au șanse mai mici de a-și însuși o educație școlară completă, cheltuielile pe care le presupune școlaritate, face ca multe familii să se orienteze spre filiere școlare de scurtă durată și spre profesii solicitate imediat pe piața forței de muncă.

Sunt autori care susțin că reușita la învățătură depinde cu mult mai mult de factorii culturali sau de nivelul de pregătire al părinților decât de condițiile materiale. Este invocată influența deosebirilor în ceea ce privește nivelul de aspirație al părinților și atitudinea lor față de educație, dar mai ales bagajul cultural, exprimat în limbajul utilizat în familie, în practicile culturale ale acestuia și în sistemul de valori.

Atitudinile și performanțele școlare ale elevilor sunt influențate și de stilurile educative familiale. Stilul educativ al familiei desemnează natura și caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ. În literatura sociologică sunt identificate mai multe

modele de acțiune parentală, care se organizează în jurul următoarelor axe: restricție-toleranță, angajament-detașare, dependență-autonomie, respingere-acceptare.

Copilul trebuie să simtă că părinții se ocupă de el, că îl înțeleg și îl ajută. El are însă nevoie de un cadru de disciplină și de exigență, pentru a nu crede că libertatea lui este fără margini.

Familia influențează decisiv personalitatea copilului, dezvoltă spiritul de cooperare și de comunicare, transmite obiceiuri, atitudini și valori și orientează copilul din punct de vedere moral. Tot familia este cea care modelează personalitatea acestuia și face trecerea de la un comportament normativ (în care copilului îi sunt impuse din exterior anumite reguli) la un comportament normal (ce se bazează pe autoreglare și autonomie morală).

Datorită faptului că socializarea familială se realizează într-un cadru de afectivitate care permite transmiterea și însușirea valorilor și normelor sociale, în personalitatea și comportamentul copiilor sunt regăsite securitatea, îngrijirea, sprijinul material și moral asigurate de familie.

Noțiunea modernă de familie provine din latinescul *familia* (*ae*) care, inițial, a desemnat proprietatea cuiva, pământul, casa, banii, sclavii etc. și mai apoi, relațiile de rudenie sau afiliere.

Concepută ca „element fundamental și natural al societății”, în literatura juridică familia este privită ca o realitate biologică, prin uniunea ce se realizează între bărbat și femeie și prin funcția procreației, ca o realitate socială, prin comunitatea de viață ce se crează între soți, între părinți și copii, precum și între alte rude. În doctrină i s-a atribuit noțiunii de familie un înțeles restrâns, în sensul că familia este formată din soți și copiii lor minori, și un înțeles larg, familia cuprinzând pe lângă soți și copiii lor minori și alte persoane.

Astfel că, I. Imbrescu, în lucrarea “Tratat de dreptul familiei” face următoarea distincție între:

Familia nucleară formată din părinți și copiii lor necăsătoriți. Familia nucleară este structura preferată în prezent în cea mai mare parte a statelor. Se crede că familia nucleară a apărut recent, în ultimii 100 de ani și chiar mai puțin. În cadrul ei, poziția centrală aparține legăturii conjugale, indicată și de noțiunea de căsătorie/căsnicie sau cuplu conjugal. Familia nucleară reprezintă “nucleul” tuturor celorlalte forme de structuri familiale.

Familia extinsă sau lărgită, compusă cuprinde pe lângă nucleul familial și alte rude și generații, astfel încât alături de cuplul conjugal și copiii lui mai pot figura părinții soțului/soției, frații și surorile soțului și/sau soției (cu soții, soțiile și copiii lor), precum și un unchi sau mătuși de-ai cuplului. De regulă, într-o familie extinsă trăiesc și gospodăresc împreună trei generații: părinții, copiii acestora și părinții părinților.

Pentru a stabili specificul acțiunilor educative familiale aplicate la vârsta elevului este necesar să analizăm această perioadă de dezvoltare a copilului și să facem o trecere în revistă a particularităților ei prin prisma teoriilor ce redau maturizarea personalității umane.

Acțiunile educative familiale, raporturile elevilor cu părinți, ca parte integrantă a intercomunicării și relaționării dintre elevi și adulți, merită o atenție deosebită și o examinare minuțioasă la nivel interdisciplinar.

În ceea ce privește influența factorilor familiali - exteriori actului didactic propriu-zis - și mediul familial își pune amprenta asupra succesului și, mai ales, a insuccesului școlar. Această categorie de factori se exprimă prin mai multe moduri, cum ar fi:

- climatul educațional familial;
- valențele educative ale familiei;
- atitudinile proșcolare - educaționale ale familiei;
- gradul de înzestrare logistică (calculator, Internet etc.) și posibilități materiale - financiare;
- nivelul de instruire și preocupare în ceea ce privește pregătirea și autoeducația părinților;
- regimul de viață și stilul de viață al părinților.

BIBLIOGRAFIE:

1. Antonesei L., Fundamentele culturale ale educației. Iași: Polirom, 1966.
2. Bâran-Pescaru A., Familia azi. O perspectivă sociopedagogică. București: Aramis, 2004.
3. Bodrug-Lungu V., Rolul familiei în educația copiilor, în: Didactica Pro, 2001

PARTICULARITĂȚILOR FIZIOLOGICE ALE COPIILOR DE VÂRSTĂ CORESPUNZĂTOARE CLASEI A V-A

*Prof. Liviu MATEI
Liceul Tehnologic Topoloveni, jud. Argeș*

Caracteristica principală a creșterii și dezvoltării organismului elevilor din clasa a V-a și continuând cu celelalte clase, constă în parcurgerea unei etape de mari modificări morfologice și funcționale, care își lasă pregnant amprenta asupra întregii personalități viitoare a elevului. Această etapă este cunoscută sub denumirea de pubertate care transformă copilul de ieri în tânărul de mâine.

Vârsta de 11-14 ani constituie stadiul de trecere în care organismul suferă mari transformări, morfo-funcționale și o intensă dezvoltare psihică. Adolescenței îi sunt caracteristice dezvoltarea posibilităților intelectuale, intensificarea interesului pentru viața socială, stabilindu-se de asemenea trăsăturile morale și de voință.

Pubertatea este perioada de încheiere a copilăriei și trecere la fazele de maturizare. Se poate considera că această etapă este ultima în care se mai realizează un ritm al creșterii deosebit de intens, sub forma unor puseuri de creștere. Transformările ce au loc în dezvoltarea puberului se produc și se succed cu o foarte mare rapiditate. Pubertatea este dominată de schimbări biosomatice și psihologice care, bazate pe modificările anterioare, duc la echilibrarea unor fenomene apărute în mod inegal.

Odată cu dezvoltarea biologică au loc modificări importante în sfera psihologicului, cum ar fi: creșterea sensibilității, a responsabilității, diversificarea intereselor de cunoaștere, formarea capacităților de rezistență la efort fizic și intelectual.

Apar unele stângăcii în mișcări ca urmare a nesincronizării creșterii unor segmente.

Oasele la această vârstă cresc mult în lungime. Sistemul osos se fortifică, însă extremitățile oaselor lungi rămân fragile, expuse ușor traumatismelor. Prin depunerea de săruri minerale (Ca și P) ele devin mai rezistente în detrimentul elasticității. Ligamentele și articulațiile sunt încă slab dezvoltate, rezistența la tracțiuni este mică. Creșterea anuală a taliei la puberi este de 5-7 cm.

Musculatura se dezvoltă mai lent, ceea ce determină o lipsă de coordonare în mișcări.

Mușchii se dezvoltă mai ales prin alungirea fibrelor musculare, grosimea lor exprimată în suprafața de secțiune transversală este redusă față de adulți, și în consecință și forța musculară este mai mică. Aceste două particularități ale dezvoltării aparatului locomotor, dau aspectul caracteristic al puberului înalt și slab, datorită disproporției între talie și greutate. La acestea se mai adaugă și alte particularități cum sunt: schimbarea vocii în urma creșterii rapide a dimensiunilor laringelui, dezvoltarea inegală a segmentelor corpului.

Sistemul nervos se dezvoltă rapid la această vârstă, încheindu-se practic dezvoltarea morfologică a centrului cortical al analizatorului motric.

La nivelul scoarței cerebrale se produc puține modificări morfologice. Deoarece numărul neuronilor corticali este stabil și invariabil, modificările morfologice privesc creșterea celulelor, schimbarea caracterului, precum și perfecționarea celulelor subcelulare. Mărimea celulelor duce la creșterea continuă a greutateii creierului.

Din punct de vedere funcțional la vârsta pubertară, sistemul nervos central prezintă unele particularități importante, mai ales pentru practicarea educației fizice și sportului.

Aceste particularități pot fi sistematizate astfel:

- Marea plasticitate a sistemului nervos central se păstrează și în această etapă a vieții.
- Predominanța excitației față de inhibiția corticală este de asemenea evidentă la copiii de vârstă pubertară, dar și în acest domeniu se produce treptat o atenuare a diferenței dintre forța și energia celor două procese corticale fundamentale.
- Tendința spre iradierea procesului de excitație, de unde rezultă caracterul neuniform și chiar brusc al mișcărilor, activitatea motrică a acestor elevi fiind în general exagerată, excesivă.

Toate aceste particularități ale activității sistemului nervos central, la elevi de vârstă pubertară, influențează în mod direct viteza de formare și stabilitate a deprinderilor motrice, favorizează apariția oboselii, slăbește într-o oarecare măsură voința și perseverența.

Aparatul cardiovascular este oarecum dezechilibrat la puberi. Masa miocardului se dezvoltă rapid, însă diametrul vaselor rămâne redus, motiv ce generează tulburări ale ritmului cardiac, oscilații frecvente ale tensiunii arteriale, în special a celei sistolice. La aproximativ 30% din copii apar sulfuri funcționale la focarul pulmonarei, care dispar după vârsta de 16-17 ani. Bradicardia este rară la această vârstă. Masa și volumul inimii cresc, dar mușchiul cardiac nu se dezvoltă în același ritm, inima depunând un efort mai mare pentru asigurarea unei circulații optime a sângelui. Tulburările circulatorii se extind și asupra creierului și duc la scăderea capacității de muncă, la oboseală rapidă și lipsă de concentrare.

În ceea ce privește aparatul respirator vom lua în considerare următoarele aspecte. Toracele se dezvoltă mai mult în lungime și mai puțin în lărgime. Mișcările respiratorii sunt neregulate, având o frecvență medie de 20-22 respirații pe minut, cu ușoară creștere a amplitudinii, ceea ce mărește capacitatea funcțională a aparatului respirator, care totuși satisfac la un nivel redus necesitățile organismului în efort. Consumul de O₂ în repaus este inițial mai mare la fete, ca apoi să coboare sub nivelul constant la băieți.

În concluzie, transformările importante care apar în perioada pubertară, atât în ceea ce privește dezvoltarea fizică, cât și deosebiriile dintre sexe, plasează educația fizică în fața unor probleme deosebit de importante.

Dozarea efortului la elevii de vârstă pubertară:

Modificările endocrine, nervoase și neuropsihice accentuează discrepanța între dezvoltarea fizică și capacitatea funcțională reală de efort a organismului. Acestea se manifestă în mișcări stângace, dificultăți în coordonarea mișcărilor și în menținerea homeostaziei organismului, în tulburări neurovegetative vasomotorii (tendință la transpirație, roșesc ușor, tendință la lipotimie), irascibilitate, emotivitate, cu unele stări de timiditate excesivă, atitudini explozive, tendință spre jocurile competiționale zgomotoase etc.

Excitabilitatea și mobilitatea ridicată a activității nervoase în perioada pubertară explică rapiditatea reacțiilor proceselor nervoase, însă datorită instabilității echilibrului proceselor nervoase, coordonarea și viteza de deplasare nu beneficiază de condiții favorabile de dezvoltare: de aceea de multe ori dezvoltarea vitezei stagnează la puberi.

Nu se recomandă folosirea exercițiilor de forță și depunerea unor eforturi maxime cu încordări mari, deoarece aparatul locomotor este insuficient dezvoltat și maturizat.

În cadrul lecțiilor de educație fizică cu copii de vârstă pubertară conținutul principal al activității trebuie orientat spre folosirea unor mijloace variate, destinate realizării unei pregătiri fizice multilaterale. Folosirea în pregătirea copiilor de această vârstă a unui număr mare de jocuri dinamice, cu o structură diferită a mișcărilor și un caracter variat al efortului neuromuscular, va contribui la dezvoltarea stereotipurilor dinamice, care angrenează în activitate cele mai importante sisteme ale organismului (sistemele nervos, cardiovascular, respirator, endocrin etc.). În aceste condiții odată cu obținerea unui bagaj motric bogat se realizează și mobilizarea și dezvoltarea maximă a capacității funcționale a organismului.

9 MAI – ZI CU TRIPLĂ SEMNIFICAȚIE

*Tanți Isabela MĂRGINEANU
Liceul Tehnologic „Matei Basarab”,
Strehaia, jud. Mehedinți*

În fiecare an, pe data de 9 mai sărbătorim Ziua Europei, Independența României și sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial.

9 mai, Ziua Europei, marchează Declarația de la 9 mai 1950 a ministrului francez de externe, Robert Schuman prin care a propus un plan pentru realizarea unei colaborări economice între Franța și Germania eliminând astfel și divergențele dintre cele două state.

Ziua de 9 mai marchează și proclamarea independenței de stat a României.

Proclamarea independenței de stat la 9 mai 1877 a fost apogeul luptei de eliberare a romanilor de sub suzeranitate otomană.

În acea zi, Mihai Kogălniceanu, declara în Parlamentul țării: „suntem independenți, suntem o națiune de sine stătătoare”. Independența proclamată a fost consfințită pe câmpul de luptă prin participarea la război a României alături de Rusia. Numai astfel putea fi recunoscută de puterile europene.

Inițial Rusia nu a dorit intrarea României în război deoarece nu dorea să participe la tratatele de pace pentru împărțirea teritoriilor.

Dar lovindu-se de rezistența trupelor otomane ducele Nicolae s-a adresat principelui Carol I cerându-i ajutorul:

„Turcii, adunând cele mai mari mase de trupe la Plevna, ne zdrobesc. Rog să faci fuziune, demonstrațiune și, dacă se poate, să treci Dunărea cu armata după cum dorești. Între Jiu și Corabia demonstrațiunea aceasta este neapărat necesară pentru înlesnirea mișcărilor mele.”

Principele Carol a acceptat propunerea lui Nicolae și a devenit comandantul trupelor ruse și române de la Plevna. Fortificațiile de la Plevna ocupau o poziție strategică importantă. Asalturile Armatei de Vest s-au desfășurat în condiții grele. După al treilea asalt al Plevnei, românii au ocupat Reduta Grivița 1.

Se urmărea încercuirea fortificațiilor otomane iar Rusia trebuie să aducă trupe noi. După două zile de lupte, fortificațiile de la Rahova au fost cucerite cu ajutorul militarilor români.

Comandamentul otoman a hotărât părăsirea Plevnei. Otomanii au părăsit și reduta Grivița 2. Apoi au capitulat.

Armata română s-a deplasat în zona Vidinului. Deplasarea trupelor române spre Vidin s-a făcut în condiții grele datorită frigului. Vidinul asigură accesul spre interiorul Peninsulei Balcanice. După cucerirea fortificațiilor exterioare, armata română s-a pregătit pentru asaltul final asupra Vidinului.

După cucerirea Vidinului armata română a intrat victorioasă în București.

Independența României a fost recunoscută de marile puteri în vara anului 1878.

9 Mai 1945 reprezintă ziua când Aliații din cel de-al doilea Război Mondial au obținut victoria împotriva Germaniei naziste. Acțiunea militară a României desfășurată în cadrul coaliției anti-hitleriste a fost foarte importantă grăbind victoria asupra armatei naziste.

În istoria poporului român evenimentele de la 9 mai 1877 și 9 mai 1945 reprezintă momente de glorie ale luptei romanilor pentru libertate, unitate și independență.

Sărbătorirea zilei de 9 MAI este pentru noi românii un prilej de bucurie și recunoștință față de generațiile de eroi careau luptat pentru dreptate, libertate, unitate și independentă.

BIBLIOGRAFIE:

Nicolae Iorga – *Războiul pentru independența României. Acțiuni diplomatice și stări de spirit, 1927.*

Academia Republicii Populare Române – *Dicționar Enciclopedic Român*, Editura Politică, București, 1962-1964.

enciclopedia.romaniei.ro

EDUCATION IN THE VICTORIAN AGE

*Prof. lb. engleză Giorgiana-Cristina MIRICĂ
Liceul Pedagogic „Matei Basarab”,
Slobozia, jud. Ialomița*

The early part of the nineteenth century had seen Britain consolidate its position as a world power following the defeat of Napoleon. At home the Industrial revolution was well under way and a new urbanized society was being created. The rest of the nineteenth century was to see Britain reach heights of wealth, power and prestige that were unmatched at any other time in its history. The golden age is often referred to as the “Victorian era” because it corresponded with the reign of one of the country’s best-loved queens; Victoria. Victoria became a symbol of all that was good and glorious in nineteenth century Britain. She managed to create such a rapport with her people that the members of the Royal Family became treasured representatives of the country.

Schools were not free until 1891. Up until then children had to pay to go to school. Queen Victoria's reign brought many improvements to the education of children, especially for the poor children. The Victorians came up with the idea that all children should go to school, and they checked to make sure the schools were up to scratch too. They were the first people to ask whether it was right to allow children to work. They introduced laws saying what you could and could not expect children to do. The Victorians soon realised that it was important for people to be able to read and write and education became more important. The Church of England became active in the field and erected 'National Schools' which taught children reading, writing, arithmetic and religion. It wasn't until 1880 that schooling became mandatory. All children had to attend a school until they were 10 years old. In 1889, the school leaving age was raised to twelve, and in 1891, the school's pence fee was abolished and schools became free.

There is a tendency to believe that education came to England in 1870 with the Education Act. In fact, the state had been involved since at least the 1830s and the debate over education for the the poor had been going for many many years prior to that. In Scotland every parish had had a school since the seventeenth century, and as early as 1807 a bill was introduced in England's Parliament which would have replicated that system. The bill was passed in the Commons but defeated in the House of Lords where it was argued that the interests of the Established Church were not protected.

Education in nineteenth-century England was not equal - not between the sexes, and not between the classes. Gentlemen would be educated at home by a governess or tutor until they were old enough to attend Eton, Harrow, Rugby, Winchester, Westminster, Charterhouse, or a small handful of lesser schools. They were maintained by private endowment and not carried on for profit. The Taunton commission, which found that only 8% of male children (after the 1870's there were growing numbers of girl's public schools) were getting any sort of secondary education, later took all endowed secondary schools into consideration, and attempted both to redistribute endowments and to create uniform statutes in order to maintain standards of teaching, discipline, and organization, establishing house systems, stressing school spirit, emphasizing muscular Christianity and games like football and cricket as means of improving character, became a model for other Victorian public schools. The whole educational process was designed to mold the student into a young Christian Gentleman. Students from these elite institutions provided Oxford and Cambridge with nearly all of their own students, and graduates of those Universities, as a matter of course, dominated the British political and administrative elite.

The curriculum was heavily weighted towards the classics - the languages and literature of Ancient Greece and Rome. After that, they would attend Oxford or Cambridge. Here they might also study mathematics, law, philosophy, and modern history. Oxford tended to produce more Members of Parliament and government officials, while Cambridge leaned more towards the sciences and produced more acclaimed scholars. However, it was not compulsory, either legally or socially, for a gentleman to attend school at all. He could, just as easily, be taught entirely at home. However, public school and University were the great staging grounds for public life, where you made your friends and developed the connections that would aid you later in life.

A lady's education was taken, almost entirely, at home. There were boarding schools, but no University, and the studies were very different. She learned French, drawing, dancing, music, and the use of globes. If the school, or the governess, was interested in teaching any practical skills, she learned plain sewing as well as embroidery, and accounts

Many children in early Victorian England never went to school at all and more than half of them grew up unable even to read or write. Although some did go to Sunday schools which were run by churches. Children from rich families were luckier than poor children. Nannies looked after them, and they had toys and books.

Only the upper and middle class children went to school. Children from rich families were taught at home by a governess until they were 10 years old. There were very few schools available for girls, however, until near the end of the Victorian time wealthy girls were mostly educated at home.

A governess would teach the children at home. Then, when the boys were old enough, they were sent away to a public school such as Eton or Rugby. The daughters were kept at home and taught singing, piano playing and sewing. Slowly, things changed for poorer children too. By the end of the Victorian age all children under 12 had to go to school. Now everybody could learn how to read and write, and how to count properly.

Here in England, an elementary education isn't free. Schools were and continue to be financed by private individuals, churches, charitable organizations and businesses. One can expect to pay between one and nine pence per child per week. As a result of the Education Act things are beginning to change, and some schools are now able to obtain assistance through government grants. Then, as now, the standard of life depended a good deal upon the number of members of the family or household actually at work. This often tended to put the middle and working classes more nearly on a level, so far as money was concerned, than either side would have supposed. For workers' children usually left school as soon as possible—at some point between the eleventh and thirteenth birthday; those who had reached the top standard were allowed to leave early, and the factories could take on any child as a half-timer at eleven (up to 1893, at ten). They therefore contributed something to the family budget at an age when the perhaps more fortunate children of the middle class were only about half-way through their education and training.

There were several kinds of school for poorer children. The youngest might go to a "Dame" school, run by a local woman in a room of her house. The older ones went to a day school. Other schools were organised by churches and charities. Among these were the "ragged" schools which were for orphans and very poor children.

The school could be quite a grim building. The rooms were warmed by a single stove or open fire. The walls of a Victorian schoolroom were quite bare, except perhaps for an embroidered text. On the walls hangs a "bible" sampler and a picture of Queen Victoria. The teacher sits at a desk resembling a podium and before the iron-framed wood desks which we use now, students used to sit on benches.

Curtains were used to divide the schoolhouse into classrooms. The shouts of several classes competed as they were taught side by side. There was little fresh air because the windows were built high in the walls, to stop pupils looking outside and being distracted from their work. Many schools

were built in the Victorian era, between 1837 and 1901. In the country you would see barns being converted into schoolrooms. Increasing numbers of children began to attend, and they became more and more crowded. But because school managers didn't like to spend money on repairs, buildings were allowed to rot and broken equipment was not replaced.

There could be as many as 70 or 80 pupils in one class, especially in cities. The teachers were very strict. Children were often taught by reading and copying things down, or chanting things till they were perfect. In many Victorian schools pupil-teachers helped with the teaching. The pupil-teachers were boys and girls of 13 and over. After five years of apprenticeship they could themselves become teachers and by using older children to teach the younger, and by carrying on education in one large room, it was possible to justify fewer teachers and lower building costs.

Children were often scared of their teachers because they were very strict. Children as young as thirteen helped the teacher to control the class. These "pupil teachers" scribbled notes for their lessons in books. They received certificates which helped them qualify as teachers when they were older. In schools before 1850 you might see a single teacher instructing a class of over 100 children with help of pupils called "monitors". The head teacher quickly taught these monitors, some of them as young as nine, who then tried to teach their schoolmates. Salaries were low, and there were more women teaching than men. The pale, lined faces of older teachers told a story. Some taught only because they were too ill to do other jobs. The poor conditions in schools simply made their health even worse. Sometimes, teachers were attacked by angry parents. They shouted that their children should be at work earning money, not wasting time at school. Teachers in rough areas had to learn to box!

After 1870, all children from five to thirteen had to attend school by law. In winter in the countryside, many children faced a teeth chattering walk to school of several miles. A large number didn't turn up. Lessons lasted from 9 am to 5 pm, with a two hour lunch break. Because classes were so large, pupils all had to do the same thing at the same time. The teacher barked a command, and the children all opened their books. At the second command they began copying sentences from the blackboard. When pupils found their work boring, teachers found their pupils difficult to control.

Victorian lessons concentrated on the "three Rs"-Reading, wRiting and aRithmetic. Children learnt by reciting things like parrots, until they were word perfect. It was not an exciting form of learning! Science was taught using objects. Snails, models of trees, sunflowers, stuffed dogs, crystals, wheat or pictures of elephants and camels were placed on each pupil's desk as the subject for the lesson. The object lesson was supposed to make children observe, then talk about what they had seen. Unfortunately, many teachers found it easier to chalk up lists describing the object, for the class to copy. Geography meant yet more copying and reciting - listing the countries on a globe, or chanting the names of railway stations between London and Holyhead. If you look at a timetable from late in the 1800s and you will see a greater number of subjects, including needlework, cookery and woodwork. But the teacher still taught them by chalking and talking.

Children learned to write on slates, they scratched letters on them with sharpened pieces of slate. Paper was expensive, but slates could be used again and again. Children were supposed to bring sponges to clean them. Most just spat on the slates, and rubbed them clean with their sleeves. Older children learned to use pen and ink by writing in "copybooks". Each morning the ink monitor filled up little, clay ink wells and handed them round from a tray. Pens were fitted with scratchy, leaking nibs, and children were punished for spilling ink which "blotted their copybooks". Teachers also gave dictation, reading out strange poems which the children had to spell out correctly.

Slates showing pictures and names of different objects hang from the walls of the infants class. The children chant the name of each object in turn. When they can use these words in sentences they will move on to read a book. This would probably be the Bible. For reading lessons, the pupils lined up with their toes touching a semi-circle chalked on the floor. They took it in turns to read aloud from the bible. The words didn't sound like everyday words, children stumbled over the

long sentences. Quicker readers fidgeted as they waited for their turn to read. School inspectors slowly realised that the bible language was too difficult and introduced other books to be read.

The pupils used an abacus to help them with their maths. Calculations were made using imperial weights and measures instead of our simpler metric system. Children had to pass inspections in maths, reading and writing before they could move up to the next class or “standard”. Teachers were also tested by the dreaded inspector, to make sure that they deserved government funds.

Teachers handed out regular canings. Look inside the “punishment book” that every school kept, and you will see many reasons for these beatings: rude conduct, leaving the playground without permission, sulkiness, answering back, missing Sunday prayers, throwing ink pellets and being late. Boys were caned across their bottoms, and girls across their hands or bare legs. Some teachers broke canes with their fury, and kept birch rods in jars of water to make them more supple. Victims had to choose which cane they wished to be beaten with!

Punishment did not end with caning. Students had to stand on a stool at the back of the class, wearing an arm band with DUNCE written on it. The teacher then took a tall, cone-shaped hat decorated with a large “D”, and placed it on the boys head. Today we know that some children learn more slowly than others. Victorian teachers believed that all children could learn at the same speed, and if some fell behind then they should be punished for not trying hard enough.

When its time for PE or “drill”, a pupil teacher starts playing an out-of-tune piano . The children jog, stretch and lift weights in time to the awful music. It is like a Victorian aerobics class! Even when the teacher rings a heavy , brass bell to announce the end of school, the pupils march out to the playground in perfect time.

In the Victorian Age the people took the rules of propriety very seriously. It is who they were. If one did not conform, they were considered outcasts in proper society. The educating of young women would not be complete without the teachings of refined deportment. Social living and decorum was as much a part of their curriculum as were math, literature and other academic subjects. There have been many books written to instruct both young women and men on the proper rules of conduct. They knew that proper conduct and decorum was not only a measure of social standing and success, but was necessary to be looked upon as a means of entering the growing upper classes. Victorians are perfectionists and the fact that one had material goods and money did not insure them a place in "The Most Refined Society". Thousands turned to instruction manuals for advice. In the earlier part of the century, these manuals were filled with strong religious overtones which attempted to mold the moral character of their young readers. But the second half of the century brought with it a different type of advice manuals more focused on all-purpose household advice than social etiquette. Still manuals such as *"The Habits of Good Society: A Handbook of Etiquette for Ladies and Gentlemen"*, Hills' *"The Essential Handbook of Victorian Etiquette"* and *"A Guide to the Manners, Etiquette, and Deportment of the Most Refined Society"* defined the proper etiquette in all types of social situations (engagements, weddings, conversation, table manners, visiting).

The years of Victoria's reign were years of educational ferment. In perspective, however, it should be noted that it was not until 1899 and the establishment of the National Board of Education that free public education was available to all children in England. And it was not until 1902, after Victoria's death, that public secondary education was available. In that same year, the school boards were abolished and the responsibility for education was placed in the hands of local government.

SOURCES:

1. Costello, K. "Victorian Schools."
2. <http://www.nettleworth.durham.sch.uk/time/victorian/vschool.html> (accessed March 17, 2011).
3. <http://www.victorianweb.org/history/education/index.html>
4. Content created 1987; last modified April 1997; links added 27 July 2007.
5. Deac, Livia; Nicolescu, Adrian , *British Life and Civilization* in this book Derry,TK, Jarman, T.L. *The Making of Modern Britain* Bucharest, EDP, 1983 p.235-236.

DROBETA TURNU SEVERIN

CADRUL NATURAL ȘI IMPORTANȚA SA PENTRU DEFINIREA IMAGINII URABNE

*Prof. Gabriela MORARU
Colegiul Național "Traian",
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

Definirea imaginii urbane este expresia situației existente ce cuprinde o evaluare a cadrului general în care au fost analizate istoria și geografia locului, care se constituie în resursele esențiale și identitare ale teritoriului - *POEZIA, ESTE CÂND AI DUNĂRE ȘI TURN LA SEVERIN* (Nichita Stănescu).



Fig. 1. Așezarea geografică a Municipiului Drobeta Turnu Severin

Municipiul Drobeta Turnu Severin situat în România, (fig.1) este poziționat în extremitatea vestică a Olteniei, în sud-vestul României și al județului Mehedinți, a cărei reședință este. Centrul orașului este plasat pe coordonatele $22^{\circ}65'16''$ longitudine estică și $44^{\circ}63'19''$ latitudine nordică. Orașul este situat pe malul stâng al Dunării, la ieșirea fluviului din defileul pe care îl formează între Baziaș și Gura Văii, în depresiunea subcarpatică a Topolniței, pe drumul european E70, la 113 km de Craiova, 210 km de Timișoara și 353 km de București.

„Destinul european al Severinului este urmarea directă a așezării sale geografice, acest spațiu reprezentând o adevărată punte de legătură între Centrul European și Orientul Apropiat, între nordul continentului și lumea mediteraneană. Pe aici s-au deschis “Porțile de Fier” pentru ape și pentru oameni, Drobeta antică și Drobeta modernă devenind și simbolul intrării Balcanilor în Europa și a Europei în Balcani. Dar mai întâi, Drobeta înseamnă începutul neamului românesc, inaugurat prin intrarea lui Traian, care aducea cu el cultura romană, după cum, peste secole, prin intrarea tot pe aici,

la Turnu Severin, a regelui Carol I, a pătruns pe pământul românesc lumea occidentală, care va duce la nașterea României moderne”. (M. Butnariu, 2012, pag.5). Orașul își datorează întreaga sa existență așezării geografice, propice unui port dunărean, atât de trafic comercial cu Oltenia, cât și cale de acces către Marea Neagră sau Viena. Așa cum preciza scriitoarea Ileana Roman, “*la Drobeta Turnu Severin este demn de văzut cum spațiul a creat timp sau, mai terestru spus, cum geografia a creat istorie*”.

Municipiul are drept vecini comunele Izvoru Bârzii (N-NE), Șimian (E), Breznița Ocol și Ilovița (NV), iar în partea de vest se învecinează cu orașul Orșova. Dunărea determină întreaga graniță de sud a municipiului, reprezentând, în același timp, porțiunea aferentă de frontieră a României cu Serbia.

Planul orașului (Fig.2) este un dreptunghi cu latura mare de la est spre vest, dispus pe un platou înclinat ușor, de la nord spre sud. În punctul cel mai înalt din oraș, altitudinea este de 104 m, iar punctul cel mai jos se află situat lângă gară, unde altitudinea este de 48,75 m față de nivelul mării.

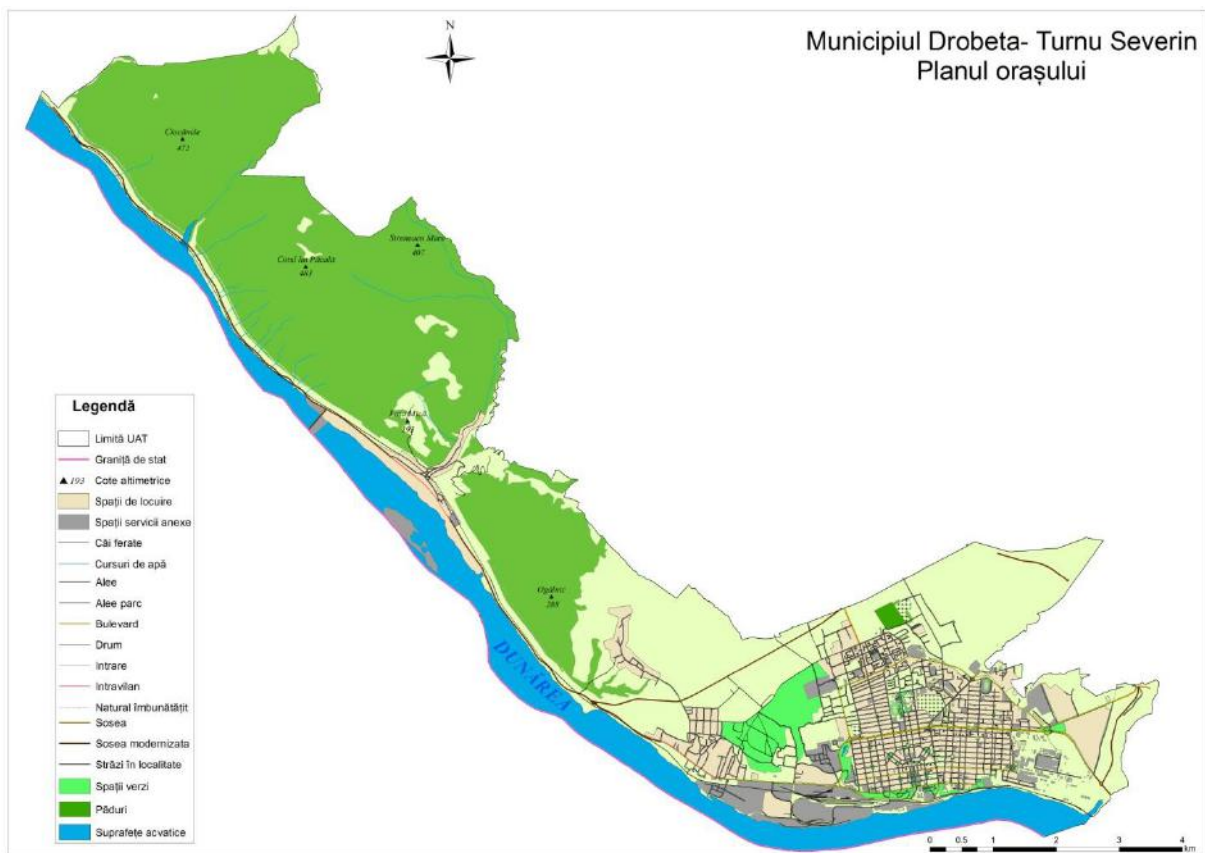


Fig.2 Planul orașului Drobeta Turnu Severin

BIBLIOGRAFIE:

Badea L., Bugă D., (1992), *Geografia României*, vol.IV, Edit.Academiei Române, București.
Cucu V., Cucu-Popova Ana (1980), *Județul Mehedinți*, Editura Academiei, București.

ASPECTE PRIVIND METODELE COMPLEMENTARE DE EVALUARE FOLOSITE ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI ÎN ȘCOALĂ

*Prof. Florentina NĂSULEA
Colegiul Tehnic "Alexandru Ioan Cuza",
Suceava, jud. Suceava*

Metodele de evaluare complementare în raport cu metodele tradiționale de evaluare (probe orale, probe scrise, probe practice) așează în centru actului evaluării elevul, prin posibilitatea pe care acesta o are în a-și aprecia propria activitate desfășurată. În același timp, metodele complementare de evaluare au o utilitate sporită mai ales în cazul adoptării unor metode de învățare centrate pe elev.

În categoria metodelor complementare de evaluare, literatura de specialitate include (Gabriela C. Cristea-2003; Eliza Dulamă-2002; N. Ilinca-2002):

- observarea sistematică a activității și comportamentului elevului (care permite o analiză destul de complexă asupra nivelului la care se află elevul, dacă este realizată periodic și constant);
- investigația (are la bază studierea unei probleme pe baza unui plan stabilit de către profesor);
- proiectul (presupune analiza mai în detaliu a unei probleme comparativ cu investigația, care se poate continua și în afara orelor de curs);
- portofoliul (ansamblu de produse ale activității elevului, care este util pentru o evaluare finală);
- autoevaluarea, grila de evaluare/autoevaluare (permite obținerea unei imagini asupra activității desfășurate de elev, prin raportarea la aprecierile profesorului; poate avea la bază „modele de automăsurare – autoapreciere – autodecizie obiectivă” - Gabriela C. Cristea - 2003);
- scările;
- chestionarul (poate oferi informații legate de derularea procesului instructiv – educativ, opinii, păreri, etc);
- referatul;
- evaluarea activității experimentale;
- chestionar cu termeni de vocabular;
- scriere și interevaluare în grupuri mici;
- examenul de film etc.

Deși unele dintre aceste metode sunt mai puțin utilizate sau chiar cunoscute, ele câștigă teren în fața celor tradiționale, prin faptul că permit o evaluare de grup sau individuală mai obiectivă și mai eficientă. Pentru unele dintre aceste metode am considerat necesară o particularizare și o analiză mai detaliată, pe care o redăm în rândurile următoare.

Model de fișă de autoevaluare:

Criterii de autoevaluare:	Punctaj (1-10p)
1. capacitatea de a reține, selecta sau prelucra informația 2. cunoașterea vocabularului specific 3. capacitatea de explicare a unor procese, fenomene geografice 4. localizare geografică 5. argumentarea răspunsurilor și formularea unor discursuri scrise sau orale 6. capacitate de analiză, sinteză a informațiilor geografice din surse diferite 7. creativitate, originalitate 8. exprimarea în scris 9. exprimarea orală 10. participarea activă la oră	

Această fișă de evaluare poate fi utilă la final de semestru sau de an școlar, dar în aceeași măsură ea poate fi aplicată și la sfârșitul unui capitol, în limita timpului disponibil.

Model de chestionar privind reușita lecției și realizarea feed-back-ului:

1. Pe parcursul orei ai simțit că ai nevoie în plus de atenția profesorului?
2. Care dintre sarcinile de lucru ți s-a părut mai dificilă?
3. La solicitarea profesorului, lucrul în echipă cu colegul de bancă a fost dificil?
4. Ai fost mai atras de activitățile de grup decât de activitatea individuală?
5. Au existat momente când explicațiile profesorului nu au fost suficiente sau satisfăcătoare?
6. Cel mai mult la lecția de azi ți-a plăcut.....
7. Cel mai mult la lecția de azi nu ți-a plăcut.....
8. Pentru lecția următoare profesorul ar putea să
9. Dacă ar trebui să apreciezi pe o scară de la 1 la 5 obiectivitatea profesorului în notare atunci nota ta ar fi.....
10. Consideri că ar fi utilă introducerea în lecțiile de geografie viitoare și a

Chestionarul prezentat vizează atât activitatea desfășurată de elevi dar și cea a profesorului pe parcursul orei, rezultatele obținute putând fi cuantificate pentru evidențierea aspectelor negative dar și a celor pozitive, în vederea creșterii eficienței lecțiilor viitoare.

Referitor la metoda de evaluare prin intermediul proiectului, propunem o listă de teme pentru o asemenea modalitate de evaluare, tematica fiind din domeniul geomorfologiei:

1. Studiarea unor procese geomorfologice actuale din orizontul local (exemplu: analiza unei alunecări de teren);
2. analiza impactului antropic asupra reliefului în orizontul local;
3. analiza geomorfologică a unui bazin hidrografic;
4. rolul reliefului în definirea potențialului turistic al subunități de relief;
5. analiza potențialului economic al reliefului din orizontul local.

Pentru oricare dintre temele de mai sus, planul de lucru propus de către profesor trebuie să cuprindă: studiarea bibliografiei existente, analiza materialelor grafice și cartografice legate de temă, cercetare de teren, selectarea, prelucrarea și sinteza informațiilor, realizarea produsului final. Experiența didactică personală a demonstrat că cele mai bune rezultate s-au obținut în cazul realizării unor asemenea proiecte, prin implicarea elevilor în realizarea unor proiecte pe grupuri. De asemenea pentru obținerea unei evaluări obiective, este necesar ca produsul final, proiectul, să fie prezentat în clasă, lăsând la opțiunea elevilor modalitatea de prezentare a acestuia, stimulând astfel creativitatea.

Prezent la orice disciplină portofoliul elevului, reprezintă și în cazul geografiei o modalitate optimă de evaluare. Pe parcursul studierii capitolului *Relieful terestru* la clasa a IX a, portofoliul individual al elevului, poate cuprinde pe lângă produse legate de alte capitole și produse ale activității elevilor legate strict de studiarea reliefului.

Materialele realizate de elevi pot fi următoarele:

1. Referat bibliografic legat de activitatea unui vulcan;
2. Studiul unor procese geomorfologice din orizontul local (o alunecare de teren, o prăbușire etc);
3. Analiza unui tip de relief pe bază de bibliografie suplimentară;
4. Curiozități legate de relief (aspecte din orizontul local, din România, sau din lume);
5. Analiza după un plan oferit de profesor, a reliefului orizontului local;
6. Schițe de hartă geomorfologică realizate pe baza hărții topografice și a analizei și observației pe teren;
7. Realizarea unor profile geomorfologice;
8. Poster cu imagini ale unui tip de relief (la alegere);
9. Poster cu imagini ale unități de relief din lume (la alegere);
10. Articole din ziare, reviste pe tema degradării reliefului sau a intervenției antropice asupra reliefului.

Evaluarea portofoliului elevului se realizează în raport de obiectivele propuse și de descriptorii corespunzători.

Produse, descriptori, obiective ale portofoliului elevului (realizat după modelul oferit de

Eliza Dulamă, 2002)

(Unitatea de învățare – Relieful terestru, clasa a IX a) :

Produse:	Descriptori:	Obiective:
1. Referat bibliografic legat de activitatea unui vulcan	-respectarea structurii de realizare a unui referat -includerea celor mai reprezentative informații -utilizarea unor surse bibliografice diferite - respectarea tematicii	-să realizeze un referat tematic -să folosească surse diferite de informare -să surprindă esențialul
2. Studiul unor procese geomorfologice din orizontul local(o alunecare de teren, o prăbușire etc)	-încadrarea în temă -studierea bibliografiei și a materialelor cartografice și grafice -analiza, sinteza și prelucrarea informațiilor -modalitatea de prezentare	-să realizeze cu ajutorul profesorului un proiect de studiere a unor procese geomorfologice -să analizeze și selecteze informații diferite -să folosească procedee diferite pentru analiza proceselor studiate
3. Analiza unui tip de relief pe bază de bibliografie suplimentară	-evidențierea aspectelor esențiale -diversitatea bibliografiei folosite	-să redea caracteristicile esențiale ale tipului de relief analizat -să surprindă particularități regionale, locale ale acestuia
4. Curiozități legate de relief(aspecte din orizontul local sau din România, lume)	-cele mai originale aspecte din orizontul local, țară, lume	-să identifice cele mai interesante aspecte
5. Descrierea după un plan oferit de profesor a reliefului orizontului local	-respectarea planului -originalitatea materialului -utilizarea unor surse de informare diferite	-să realizeze o descriere structurată -să utilizeze corect informațiile
6. Schițe de hartă geomorfologică pe baza hărții topografice și pe teren	-executare fără greșeli -includerea tuturor elementelor specifice hărții geomorfologice	-să realizeze o schiță de hartă -să localizeze elemente redată pe hartă

7. Profile geomorfologice	-înscrierea titlului,scării,orientării -includerea toponimelor	-să realizeze un profil geomorfologic -să localizeze pe hartă elemente
8. Poster cu imagini ale unui tip de relief(la alegere)	-diversitatea imaginilor folosite -originalitate	-să identifice cele mai importante caracteristici ale tipului de relief -să utilizeze imagini reprezentative
9. Poster cu imagini ale unități de relief din lume(la aleger)	-diversitatea imaginilor folosite -originalitate	-să identifice esențialul geomorfologic al unității de relief -să realizeze un poster original
10. Articole din ziare, reviste pe tema degradării reliefului sau a intervenției antropice asupra reliefului	-varietatea articolelor -respectarea tematicii -numărul de articole	-să utilizeze surse diferite de documentare -să respecte tematica propusă
11. Bibliografie	-realizare corectă	-să întocmească corect o bibliografie

Grila de evaluare a portofoliului poate avea următoarea formă:

GRILĂ DE EVALUARE A PORTOFOLIULUI		
<i>PRODUS:</i>	<i>CRITERIU DE EVALUARE:</i>	<i>PUNCTAJ(1 – 10 PUNCTE)</i>
1.Referat-activitatea unui vulcan	Conținut	
	Aspect	
	Selecția ,analiza informațiilor	
2.Studiul unui proces geomorfologic actual	Elaborarea planului	
	Realizarea analizei și cercetării de teren	
	Folosirea bibliografiei și a materialelor cartografice	
	Originalitate	
3.Analiza unui tip de relief	Documentarea bibliografică	
	Surprinderea esențialului	
4. Curiozități	Esențialitatea și importanța	
5.Descrierea reliefului orizontului local	Relevanța aspectelor redactate	
6.Schiță de hartă	Conținut corect realizat	
	Inscrierea elementelor :titlu,scară legendă,	
7.Profil geomorfologic	Conținut corect realizat	
	Inscrierea titlului,scărilor, orientării	
8.Poster tip de relief	Originalitate	
	Aspect	
9.Poster unitate de relief	Originalitate	
	Aspect	
	Conținut și varietatea imaginilor	
10. Bibliografie	Ordonare corectă	

BIBLIOGRAFIE:

- Cristea Gabriela C. (2003) – *Managementul lecției*, Ed. Didactică și pedagogică, București.
- Cucuș C. (1999) – *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași.
- Dulamă Maria Eliza (1996) – *Didactică geografică*, Ed. Clusium, Cluj Napoca.
- Dulamă Maria Eliza (2002) – *Modele, strategii și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*, Ed. Clusium, Cluj Napoca.
- Ilinca N. (2000) – *Didactica geografiei*, Ed. Corint, București.
- Popescu Valentina Manuela (2004) – *Geografie, manual pentru clasa a IX a*, Ed. Aramis, București.
- Posea Gr., Mândruț O. (1996) - *Geografie fizică generală, manual pentru clasa a IX a*, Ed. Didactică și pedagogică, București.
- Strat Daniela (1999) – *Geografie fizică, manual pentru clasa a IX a*, Ed. Teora, București.
- Tomescu Viorica (2007) – *Didactica geografiei*, Ed. Universitară, Craiova.

CREȘTEREA PERFORMANȚEI ȘCOLARE ȘI DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII PRIN FOLOSIREA METODELOR INTERACTIVE DE GRUP

-Studiu-

*Prof. Angela-Adriana NIȚOIU
Colegiul Tehnic "Decebal",
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

Decizia asupra metodelor de învățare utilizate pentru atingerea obiectivelor propuse este influențată de tipul de abordare didactică pe care fundamentăm proiectarea lecției. Noua paradigmă curriculară impune o reevaluare a rolului profesorului de matematică la clasă și reșezarea raporturilor profesor - elev.

Profesorul devine moderator al unor dezbateri de idei în clasă, motivează și stimulează elevii, îi încurajează să își formuleze opiniile, devine un ghid al elevilor pentru punerea în valoare a abilităților lor.

M-am oprit la prezentarea a două metode activ- participative care se pot folosi la ora de matematică, cu rezultate foarte bune în stimularea creativității și creșterea gradului de înțelegere a fenomenelor matematice și anume: metoda *Turul galeriei* la o lecție din capitolul *Șiruri* - clasa a XI-a și metoda *Mozaicului*, la o oră de *Recapitulare a funcțiilor* - clasa a XI-a.

Aceste metode permit elevilor să-și valorifice cunoștințele și deprinderile dobândite anterior, să ajungă să descopere și să înțeleagă fenomenele matematice independent de profesor, având posibilitatea de a le exprima argumentat, de a-și asuma riscuri și responsabilități, de a comunica, atât în cadrul grupului, cât și cu profesorul. Prin intermediul acestor metode, elevii ajung individual sau în grup la noi achiziții, precum și la exersarea și dezvoltarea competențelor de a lucra în grup.

Astfel, întreaga strategie didactică este pusă sub semnul conceptului de învățare interactivă, centrată pe elev. Acesta are șansa de a se implica nemijlocit în activitatea de dobândire de noi cunoștințe și deprinderi, de a gândi liber, independent. Metodele interactive sunt consumatoare de timp, dar, în final, achizițiile elevilor contează cel mai mult și merită efortul.

Turul galeriei este o tehnică de învățare prin colaborare, în cadrul căreia elevii, divizați în microgrupuri, lucrează la rezolvarea unei probleme controversate ce are mai multe soluții posibile.

Etapele acestei tehnici sunt următoarele:

1. Constituirea microgrupurilor: elevii sunt împărțiți pe grupuri de câte 5-6 membri; pentru fiecare grup se distribuie foi de flip-chart și markere.

2. Prezentarea sarcinilor de lucru: cadrul didactic prezintă grupurilor de elevi sarcina pe care trebuie să o soluționeze, menționând că rezolvarea problemei trebuie realizată pe foile de flip-chart; se precizează faptul că unul dintre membrii fiecărui grup va avea rolul de *ghid*.

3. Cooperarea pentru realizarea sarcinilor de lucru: elevii interacționează în cadrul microgrupurilor pentru a realiza sarcina propusă; soluțiile se notează pe foaia de flip-chart.

4. Expunerea produselor: fiecare grup își afișează produsul, la fel ca într-o galerie de artă (acest aspect explică și denumirea metodei); elevii care au rolul de *ghid* se vor plasa în locul unde este expus produsul grupului din care fac parte.

5. „Turul galeriei”: membrii grupurilor „vizitează”, compară, examinează fiecare produs, adresează întrebări de clarificare ghidului și pot face comentarii, pot compara ideile sau pot propune alte soluții pe care le consemnează în subsolul foii de flip-chart.

6. Reexaminarea (evaluarea) rezultatelor: fiecare grup își reexaminează propriile produse, prin comparație cu celelalte și valorificând comentariile „vizitatorilor”.

Avantajele metodei Turul galeriei:

- formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă;
- formarea și dezvoltarea capacității reflectivă;
- dezvoltarea gândirii critice;
- stimularea creativității;
- cultivarea respectului față de ceilalți și a toleranței;
- formarea și dezvoltarea competențelor emoționale;
- dezvoltarea competențelor de relaționare;
- dezvoltarea competențelor de comunicare;
- promovarea interînvățării și a învățării active;
- participarea activă, implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor de învățare;
- stimularea eforturilor de intercunoaștere și autocunoaștere;
- formarea și dezvoltarea capacității de cooperare, a spiritului de echipă;
- dezvoltarea capacității argumentative;
- formarea și dezvoltarea competențelor de evaluare și autoevaluare;
- dezvoltarea competențelor instrumental-aplicative;
- formarea și dezvoltarea competențelor metacognitive etc..

Limitele acestei metode pot fi următoarele(dacă activitatea nu este atent monitorizată de către profesor):

- tendința de conformare la opinia grupului;
- tendința de dominare a grupului manifestată de anumiți elevi, erijați în lideri;
- marginalizarea sau autoizolarea elevilor care împărtășesc alte opinii;
- nonimplicarea unor elevi;
- aparentă dezordine;
- dezvoltarea unei posibile dependențe de grup în rezolvarea sarcinilor;
- apariția unor conflicte între elevi;
- generarea unei „gândiri de grup”.

Metoda Turul Galeriei - prezentare metodică

Clasa: a XI-a

Disciplina: Matematică/ Analiză matematică

Unitatea de învățare: Șiruri

Competențe specifice: înțelegerea noțiunii de limită a unui șir, aplicarea corectă a definiției cu vecinătăți, demonstrarea corectă a convergenței, folosind monotonia și mărginirea șirurilor

Resurse umane: 24 elevi

Resurse procedurale: conversația, explicația, metoda *Turul Galeriei*, exercițiul;

Resurse materiale: coli de flip-chart, markere, post-it-uri

Forme de organizare a colectivului: pe grupe

Tehnici de evaluare: evaluare orală, interevaluare, observarea sistematică

Cerința: Să se demonstreze că șirul $a_n = \frac{3n-1}{2n}$, $n \geq 1$ are limită și apoi să i se calculeze

limita.

Elevii vor fi împărțiți în 4 grupe. Se vor realiza trei postere corespunzătoare următoarelor sarcini:

1. demonstrația cu vecinătăți;
2. demonstrarea monotoniei șirului;
3. demonstrarea mărginirii șirului;
4. calculul limitei.

Pe rând, fiecare grupă va trece și va completa/ corecta posterele cu cele trei sarcini.

Apoi, fiecare grupă își va vedea sarcina cu adnotările colegilor.

În final, se vor trage concluziile.

Mozaicul (Metoda Jigsaw) (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă *mozaic*) sau „metoda grupurilor interdependente” este o strategie bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină *expert*. În același timp, au și responsabilitatea transmiterii celorlalți colegi a informațiilor asimilate. În cadrul acestei metode, rolul profesorului este mult diminuat. El intervine semnificativ la începutul lecției când împarte elevii în grupurile de lucru și trasează sarcinile și la sfârșitul activității când va prezenta concluziile activității.

Metoda *Mozaic* cere ca elevii să se ajute unii pe alții, să învețe conținuturile împreună. Ea poate fi utilizată atunci când elevii citesc un text, ascultă o prezentare sau realizează un studiu de grup, în orice domeniu din curriculum și cu orice grupă de vârstă. Metoda *Mozaic* îi ajută pe toți elevii să studieze și să învețe întregul material, ei devin *experți* pe măsură ce- și *predau* unul altuia părți din materialul care trebuie învățat. În acest mod, fiecare elev are un rol activ în procesul de predare și învățare și experimentează înțelegerea și gândirea la nivel înalt. Există mai multe variante ale metodei *mozaic*. Voi prezenta varianta standard a acestei metode care se realizează în cinci etape.

Etapa 1: Pregătirea materialului de studiu

Profesorul stabilește tema de studiu și o împarte în sub-teme. Opțional, el poate stabili pentru fiecare sub-temă și elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul atunci când studiază materialul în mod independent. Acestea pot fi formulate fie sub formă de întrebări, fie afirmativ fie un text eliptic care va putea fi completat numai atunci când elevul studiază materialul. Profesorul realizează o fișă-expert în care trece cele 4 sau 5 sub-teme propuse și care va fi oferită fiecărui grup. Apoi organizează colectivul în echipe de învățare de câte 5-6 elevi (în funcție de numărul elevilor din clasă). Fiecare elev din echipă primește un număr de la 1 la 4/5 și are ca sarcină să studieze în mod independent o sub-temă corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină *expert* în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învățare formate vor aprofunda sub-tema cu numărul 1, cei cu numărul 2 vor studia sub-tema cu numărul 2 și așa mai departe.

Faza independentă: fiecare elev studiază sub-tema lui și citește textul corespunzător. Acest studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă de casă și realizată înaintea organizării *mozaicului*.

Etapa a 2-a: Constituirea grupurilor de experți

După ce au parcurs faza de lucru independent, *experții* cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1 părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda sub-tema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți elevi cu numerele 2, 3, 4 sau 5.

Faza discuțiilor în grupurile de experți: elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membri din echipa inițială. Fiecare elev este membru într-un grup de *experți* și face parte dintr-o echipă de învățare. Din punct de vedere al aranjamentului fizic, mesele de lucru ale grupurilor de *experți*

trebuie plasate în diferite locuri ale sălii de clasă, pentru a nu se deranja reciproc. Scopul comun al fiecărui grup de *experți* este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

Etapa a 3-a: Reîntoarcerea în echipa inițială de învățare - faza raportului de echipă *Experții* transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, *experți* în alte sub-teme. În tot acest timp, cadrul didactic va monitoriza predarea, pentru ca achizițiile să fie corect transmise. În acest moment se pot realiza posterele, punând cap la cap informațiile cuprinse la toate sub-temele legate de tema mare a fiecărei grupe principale. Modalitatea de transmitere trebuie să fie scurtă, concisă, atractivă, putând fi însoțită de diverse materiale și suporturi audio-vizuale. La sfârșitul activității, fiecare elev trebuie să stăpânească, să facă dovada că are cunoștință de tot ceea ce s-a predat și nu doar de partea la care a participat ca *expert*.

Răspunderea individuală și de grup: grupurile sunt responsabile de însușirea întregului material de către toți membrii.

Etapa a 4-a: Sinteza / prezentarea în fața clasei a posterului care cuprinde toate sub-temele referitoare la tema mare pe care a avut-o fiecare grupă.

Se poate face o prezentare de sinteză, sub forma unui tabel mare, în care *experții*, pe rând, completează informațiile, tabel ce are ca linii temele mari propuse spre rezolvare și drept coloane sub-temele respective.

Etapa a 5-a: Evaluarea

Elevilor li se poate cere să demonstreze ce au învățat în mai multe feluri: printr-o prezentare a informațiilor *predat* de colegi în fața clasei, prin răspunsuri orale la întrebări reciproce (*experții* adresează colegilor din alte grupe și care au avut o cu totul altă sub-temă decât ei, câte o întrebare la care trebuie să răspundă fără ajutorul echipei lor).

Avantajele metodei:

- dezvoltarea competențelor psihosociale;
- dezvoltarea competențelor cognitive;
- dezvoltarea competențelor de comunicare;
- dezvoltarea inteligenței interpersonale;
- promovarea interînvățării;
- participarea activă, implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor de învățare;
- analiza, compararea modurilor de a învăța, a achizițiilor realizate;
- formarea și consolidarea deprinderii de ascultare activă;
- dezvoltarea gândirii critice și creative;
- dezvoltarea bazei motivaționale a învățării;
- consolidarea încrederii în propriile forțe;
- formarea și dezvoltarea capacității reflective;
- dezvoltarea responsabilității individuale etc.

Limitele metodei (în absența monitorizării atente a lucrului în grup):

- abordarea superficială a materialului de studiu;
- înțelegerea și însușirea greșită a unor idei, concepte etc.;
- apariția unor conflicte între membrii grupurilor;
- crearea unui climat educațional caracterizat printr-o aparentă dezordine etc.

Metoda *Mozaicului* - prezentare metodică

Clasa: a XI-a

Disciplina: Matematică/ Analiză matematică

Unitatea de învățare: *Recapitulare funcții elementare*

Competențe specifice:

- stabilirea corectă a domeniului/ codomeniului de definiție pentru funcțiile elementare
- stabilirea monotoniei funcțiilor elementare
- stabilirea bijectivității funcțiilor elementare
- stabilirea semnului pentru funcțiile elementare
- trasarea corectă a graficului, precum și lectura grafică a proprietăților funcțiilor elementare

Resurse umane: 25 elevi

Resurse procedurale: conversația, explicația, metoda *Mozaicului*, exercițiul;

Resurse materiale: coli de flip- chart, markere, post-it-uri

Forme de organizare a colectivului: pe grupe

Tehnici de evaluare: evaluare orală, interevaluare, observarea sistematică

Cerința: Faceți o prezentare a proprietăților funcțiilor elementare: domeniu/ codomeniu, monotonie, bijectivitate, semn, grafic.

Elevii vor fi împărțiți în 5 grupe.

Cele 5 grupe au, respectiv, următoarele teme principale:

- 1) Funcția polinomială
- 2) Funcția rațională
- 3) Funcția putere/ radical
- 4) Funcția exponențială
- 5) Funcția logaritmică

În cadrul grupelor, elevii vor primi câte un număr de la 1 la 5. Aceștia vor avea de studiat funcțiile de la grupa lor din punctul de vedere al următoarelor aspecte(respectiv): domeniu/ codomeniu, monotonie, bijectivitate, semn, grafic.

Elevii pot studia acasă, individual, partea ce le revine, realizând chiar planșe, prezentări power- point.

În cadrul orei, elevii cu numărul 1 vor forma grupa de *experți* în domeniu/ codomeniu de definiție al funcțiilor elementare. Fiecare *expert* va prezenta colegilor modul de stabilire a domeniului și codomeniului funcției din grupa sa. Se pot face comparații, conexiuni, se pot stabili moduri în care se greșește stabilirea domeniului/ codomeniului unei funcții elementare. La fel se întâmplă lucrurile și la grupele de *experți* în monotonie, bijectivitate, semn, grafic.

Revenind în cadrul grupei inițiale, pe rând, *experții* vor prezenta colegilor sub- tema pe care au avut-o la funcția elementară a grupei lor. Se realizează o planșă a funcției respective, cu proprietăți și grafic.

La finalul orei, în funcție de timp, se realizează o sinteză a tuturor funcțiilor elementare și a proprietăților acestora, într-un tabel comun.

BIBLIOGRAFIE:

1. Suport curs Didactino - Formare inovativă pentru valoare și performanță în cariera didactică.
2. Crenguța-Lăcrămioara Oprea – Strategii didactice interactive, ed. a III-a, EDP, București, 2008.
3. Ioan Cerghit - Metode de învățământ, EDP, București, 2005.
4. Ion-Ovidiu Pânișoară - Comunicarea eficientă, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 2006.
5. Venera Mihaela Cojocariu – Teoria și metodologia instruirii, EDP, București, 2004.

COPILUL ÎN CENTRUL SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Prof. Elida-Vasilica PACIOGA
Școala Gimnazială Nr. 3,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți

The child welfare is a multidimensional process that includes both objective and subjective data of their lives (aspirations, perceptions, assessments of their own lives). This does not limit to social, physical, emotional, spiritual functioning, but also to the adaptive status of the child and, where appropriate, of his / her family. Thus, school-parents partnership becomes essential to find the most appropriate solutions. The family represents the main factor of the school- local community partnership. In this sense, one of the prerequisites for creating a school-family partnership is to succeed in engaging parents and school in a genuine and positive relationship.

Fericirea este visul și scopul oricărei ființe umane. Fericirea este cauza unei vieți împlinite și rezultatul unei mentalități potrivite. Este dovedit faptul că oamenii fericiți au relații mai strânse, mai mulți prieteni, câștigă mai mulți bani și au cariere de succes. Fericirea este starea firească a copilului și paradisul pierdut al adultului după care veșnic aleargă sau pe care veșnic încearcă să îl păstreze.

Paul Ekman, cunoscut psiholog american, renumit pentru lucrările sale privind expresiile faciale, definește fericirea ca *starea în care omul se simte bine și care îi generează emoții și trăiri pozitive*. Atrage după sine noțiunea de bunăstare interioară.

Bunăstarea interioară îi ajută pe copii să învețe mai ușor. De exemplu, copiii învață mult mai repede anumite lucruri dacă le găsesc (sau le sunt prezentate) într-un mod distractiv, interesant. Emoțiile pozitive pe care ei le trăiesc, de la recunoștință, bucurie, optimism, dragoste, încredere în sine, curiozitate, inspirație, speranță, amuzament și până la pacea interioară, joacă un rol important asupra întregii lor bunăstări, contribuind, printre altele, la îmbunătățirea modului în care gândesc, a capacității de concentrare, a condiției fizice și intelectuale.

Fericirea elevilor este obținută și dacă este direct proporțională cu succesul școlar. Un elev care are note bune, care primește apreciere va fi un copil fericit. Pentru a obține această fericire a elevilor noștri, este esențial ca școala, părinții, societatea, în general, să definească și să aplice o serie de concepte și de tehnici care să poată fi folosite în procesul instructiv – educativ și care să ducă la progresul școlar și implicit la satisfacția, la fericirea elevilor.

Bunăstarea copiilor este un construct multidimensional, care cuprinde atât datele obiective, cât și cele subiective ale vieții acestora (aspirații, percepții, evaluări proprii ale vieții lor) incluzând, dar nelimitându-se la funcționarea socială, fizică, emoțională, spirituală, statutul adaptativ al copilului și atunci când este indicat, al familiei acestuia. Bunăstarea este sensibilă la schimbările care au loc în cadrul procesului de dezvoltare a copiilor și este influențată de mediu și de condițiile socio-culturale, iar indicatorii prin care se măsoară trebuie să ia în considerare în special dimensiunea pozitivă a acestor aspecte, adică în ce măsură copilul își atinge potențialul maxim.

Deci, fericirea este o stare mentală de bine, fiind caracterizată de emoții pozitive sau plăcute, de la mulțumire la bucurie intensă. Diferite abordări biologice, psihologice, religioase și filozofice s-au străduit să definească fericirea și să identifice sursele care o alimentează. Potrivit profesorului doctor Lucian Ciolan, decanul Facultății de Psihologie și Științele Educației din București, "Fericirea este un concept simplu. E vorba de faptul că oamenii, pentru a putea să învețe și să aibă rezultate prin

învățare, trebuie să aibă o stare de bine, să fie mulțumiți, fericiți și să se simtă confortabil. Niciunul dintre noi nu poate să învețe dacă avem foarte multe griji și stres".

Sunt oare uneori copiii stresați? Cum identificăm acest stres și care sunt soluțiile de a-l combate?

În cazul unui copil, stresul apare atunci când acesta este incapabil să se adapteze la nou, sau este copleșit de situații sau de responsabilități. Chiar și un copil foarte mic poate resimți stresul la nivel emoțional, comportamental sau fizic. Ca urmare, el poate să devină mai agresiv, să se izoleze mai mult, să își schimbe rutina de mâncare și de somn, să se plângă mereu că are un disconfort fizic sau să refuze să se despartă de părinți.

De cele mai multe ori, copiii nu inițiază discuții în care să spună ce îi deranjează sau ce îi neliniștește, așa că se poate lua inițiativa unei astfel de discuții, ca prim pas din procesul de rezolvare a problemelor. Nu este tocmai ușor pentru părinți să accepte că cel mic poate fi stresat și, mai ales, să știe cum să acționeze.

În acest sens, parteneriatul școală – părinți devine esențial pentru a se găsi soluțiile cele mai potrivite. Familia reprezintă principalul factor al parteneriatului școală-comunitate locală. Pe de o parte, familia este un factor de educație informală, pe de altă parte, aceasta are obligații și drepturi care decurg din statutul ei în sistemul formal de educație. În ceea ce privește relația dintre școală și părinți cele mai frecvente forme de organizare a acestei relații sunt: ședințele cu părinții, discuții individuale între cadrele didactice și părinți, organizarea unor întâlniri cu părinții, implicarea părinților în manifestări culturale ale școlii și activități recreative, voluntariat, asociațiile de părinți.

La nivelul școlii, părinții sunt implicați în mai mult tipuri formale de organizare: consiliul reprezentativ al părinților / asociația de părinți, consiliul clasei, comisia pentru evaluarea și asigurarea calității în școală, comitetul de părinți ai clasei. Conform noii legi a educației, relațiile dintre instituțiile școlare și familiile elevilor îmbracă noi dimensiuni formale, în Art. 14, de exemplu, se stipulează că: "MEN proiectează, fundamentează și aplică strategiile naționale în domeniul educației și prin consultarea structurilor asociative reprezentative ale părinților". Părinții se pot implica și în alegerea disciplinelor din curriculum la decizia școlii.

Conform legii, învățământul preuniversitar este centrat pe beneficiari, iar toate deciziile majore vor fi luate atât prin consultarea reprezentanților beneficiarilor primari (Consiliul Național al Elevilor) și prin consultarea obligatorie a reprezentanților beneficiarilor secundari și terțiari, respectiv a structurilor asociative reprezentative ale părinților.

Din păcate, aceste aspecte rămân uneori doar la capitolul teorie sau deziderate, cei mai mulți dintre părinți neimplicându-se activ în viața școlară a propriilor copii, considerând că responsabilitatea educației revine în totalitate școlilor.

În acest sens, una dintre premisele creării parteneriatului școală-familie este să reușim să angajăm părinții și școala într-o relație autentică și pozitivă. În acest mod, părinții devin parteneri activi și nu doar spectatori la procesul educațional și la ce se întâmplă în școală.

Angajarea părinților este văzută ca implicare motivată și diferă foarte mult de simpla participare. Spre exemplu, atunci când părinții asistă la serbarea copiilor, vorbim despre participare. Însă atunci când părinții contribuie cu mici idei și se implică în organizarea evenimentului, atunci putem vorbi de angajare. Angajarea presupune ca cel implicat să devină parte esențială a procesului, nu pentru că trebuie, ci pentru că îi pasă și dorește. În acest fel, autoritatea este împărțită, scopurile și eforturile sunt comune, iar beneficiile se răsfrâng direct asupra copilului.

Principiile care stau la baza construirii unei relații de colaborare școală-părinți sunt:

- Încrederea. Construirea unui mediu securizant atât în planul relațiilor cu părinții cât și în cel al organizării spațiului. Încrederea reciprocă se construiește cu argumente fără a depăși limitele respectate și asumate reciproc.
- Respectul pentru părinți. Abilitățile, valorile, interesele părinților vor fi evidențiate în mod necondiționat, fără a încălca regulile de comunicare stabilite de comun acord.

- Abilitarea părinților. Este necesar ca metodele și tehnicile de consiliere să fie centrate pe identificarea punctelor tari și a resurselor pentru depășirea situațiilor critice în relația părinte-copil-școală, cu efecte concrete în ceea ce privește autoresponsabilizarea și autodezvoltarea părinților.
- Comunicarea eficientă. Tipurile de limbaj verbal, nonverbal, paraverbal sunt adecvate nivelului de înțelegere al părinților.
- Informarea părinților. Activitățile propuse vor avea în vedere, pe de o parte, actualitatea și corectitudinea informațiilor, iar pe de altă parte, modul în care activitățile sunt transmise (cuvinte simple, imagini concrete, vizibilitatea mesajelor, cromatică adecvată etc.).
- Confidențialitatea. Toate informațiile oferite în cadrul activităților de consiliere sunt confidențiale (spre exemplu, informațiile personale despre venituri, situația familială). Este necesar consimțământul părintelui, de exemplu pentru înregistrarea activităților sau postarea pe diferite site-uri a pozelor (cu părinții sau copiii) din timpul activităților derulate.

De asemenea, se cunoaște faptul că orice copil este într-un proces continuu și accelerat de învățare și transformare (biologică, socio-emoțională și cognitivă). Chiar dacă „problemele” copiilor pot să pară adultului ca fiind irelevante, minore, pentru cel mic ele reprezintă de multe ori dileme sau lecții de viață. Mai mult, copiii sunt întotdeauna în imediata apropiere a problemelor cu care se confruntă adulții din viața lor. Astfel, cu toate eforturile acestora din urmă de a-i proteja pe cei mici, nu există nicio formulă magică pentru a crește copiii într-o lume lipsită de griji (și, de altfel, nici nu ar fi bine să existe). Iată de ce este foarte important să ne amintim mereu că, pentru copiii pe care îi iubim și îi îngrijim, copilăria nu este lipsită de provocări și de dificultăți, că e normal să apară poticneli sau schimbări bruște uneori, că se întâmplă alteori ca schimbările așteptate să întârzie și că cei mici au nevoie de sprijin în formarea lor.

Este important să înțelegem că înainte de a crea elevi instruiți este esențial ca ei să fie fericiți! De aceea, școlile trebuie să planifice și să implementeze programe de parteneriat, pentru a amplifica implicarea părinților. Scopul educației este de a forma un om cu o gândire liberă, creativ și sociabil.

BIBLIOGRAFIE:

- Ciolan, L., Stîngu, M. & Marin, E. (2014), The Human Factor. Training and professional development as a policy tool. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 43/E, 48-67. ISSN 18422845.
- Ciolan, L. (2012). Better Teachers for Better Schools. The Position and Role of Higher Education in the Training Process. *Proceedings of the 6th International Conference EduWorld – Educational Facing Contemporary World Challenges*. Pitesti, 29 nov.2012, vol. 76 (2013), ISSN 1877-0428.

MIHAI EMINESCU - POET NAȚIONAL ȘI UNIVERSAL

*Anda Valeria PANDURU
Școala Gimnazială Nr.3,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

Mihai Eminescu este în literatura română *poetul nepereche a cărui operă învinge timpul*, după cum afirmă George Călinescu. El este cel mai mare poet național, care exprimă cel mai bine și cel mai complet spiritualitatea românească. Eminescu reprezintă o valoare și pe plan internațional, el îmbogățind trăsăturile romantismului prin elemente noi ale creației lui. Operele sale stau alături, în literatura universală, de cele ale altor romantici ca Victor Hugo, Novalis și Byron.

Romantismul este un curent literar artistic ce apare la sfârșitul secolului al XVIII-lea în Anglia și Germania și se dezvoltă pe parcursul secolului următor în toată Europa. Estetica romantică neagă clasicismul evidențiind spiritul de revoltă și dorința de înnoire a lumii.

Opera eminesciană marchează în literatura română apogeul romantismului, Mihai Eminescu fiind considerat ultimul poet romantic european. Poetul și-a marturisit apartenența la acest curent în poezia „Eu nu cred nici în Iehova”:

„Nu ma-încantați nici cu clasici,
Nici cu stil curat și antic
Toate-mi sunt de o potrivă
Eu raman ce-am fost, romantic.”

Eminescu a preluat din romantismul german teme și motive precum și teoria romantică a geniului din opera „Lumea ca voință și reprezentare” a lui Arthur Schopenhauer. În concepția filozofului german, omul de geniu se detașează de omul obișnuit prin dorința de absolut, prin capacitatea de a-și depăși interesele, de a armoniza fantezia cu rațiunea. În opoziție cu acesta omul obișnuit duce o existență limitată, efemeră, pe când omul de geniu poate fi eternizat prin creație. Filozofia germană a reprezentat una dintre cele mai importate surse de inspirație pentru Eminescu, ipostaza omului de geniu aparând în numeroase poezii. În poemul „Luceafărul”, geniul este Hyperion ce dorește să renunțe la nemurire pentru a se împlini pe plan erotic. El constientizează, în final, caracterul imposibil al dorinței sale datorită incompatibilității dintre lumea sa și cea omenească. Astfel, omul de geniu al lui Eminescu este înzestrat și cu capacitate afectivă pe lângă cea de cunoaștere așa cum apare în literatura germană.

O altă sursă de inspirație o reprezintă filozofia indiană. Un concept preluat din Upanisade este „tat twam asi” prezent în poezia „Memento mori”, ce presupune identificare sinelui subiectiv cu sinele universal. De asemenea, imnurile Rig-Veda au stat la baza concepției poemului „Luceafărul”.

Din filozofia greacă, Eminescu a apelat la operele lui Platon, Aristotel și Socrate unde a preluat conceptul de tip stoic „Cunoaște-te pe tine însuți” ce apare în poezia „Glossa”.

Scriitorul a valorificat și sursele de inspirație națională cum ar fi miturile, legendele, folclorul. Criticul literar Eugen Simion identifică opt mituri fundamentale în opera eminesciană: mitul cosmogonic („Memento mori”), mitul istoriei („Scrisoarea III”), mitul intelptului („Memento mori”), mitul erotic („Floare albastră”), cel oniric („Sarmanul Dionis”), mitul regresiei la elementar („Mai am un singur dor”), mitul creatorului („Epigonii”) și cel al poeziei („Numai poetul”). Folclorul a reprezentat un important element în operele scriitorului. Eminescu a știut să culegă și să valorifice motivele folclorice ducând la desăvârșire cântecul popular. El a intuit că limbajul poetic trebuie să pornească de la operele folclorice și de la texte vechi, care conservă formele cele mai rezistente de

limbă. Astfel, tipul de poet pentru care optează Eminescu este cel de tip bard care este capabil să creeze un limbaj liric paradisiac având la baza miturile, legendele și folclorul.

Temele romantice cel mai des întâlnite în poeziile lui Eminescu sunt natura, viața, moartea, iubirea, istoria și timpul. Tema naturii este strâns legată de cea a iubirii, natura fiind element rezonator al trăirilor poetului care își proiectează de fiecare dată sentimentele în universul inconjurator. Astfel în poezia „Floare albastră” natura este una a începutului de lume, nealterată de prezența umană. Ea ocroteste cuplul adamic de ochii profani :

„Acolo-n ochi de pădure,
Langa balta cea senină
Și sub trestia cea lina
Vom sEDA în foi de mure.”

Idealul de iubire se proiectează într-un paradis terestru. Trecerea de la regimul diurn la cel nocturn sugerează, în corespondența natură-iubire, accentuarea intimității:

„Pe carare-n bolți de frunze,
Apucând spre sat în vale,
Ne-om da sărutări pe cale,
Dulci ca florile ascunse.”

O supratema este reprezentată de cea a timpului. O întâlnim însă în diferite dimensiuni: timp ambivalent-timpul universal în antiteză cu timpul individual („Luceafărul”), prezentul etern („Glossa”), timpul mitic („Sara pe deal”).

Motivele romantice prezente în opera eminesciană sunt pe cât de numeroase pe atât de complexe: luna, floarea albastră, noaptea, teiul, codrul, lacul, viața ca vis, identitatea oamenilor în fața morții, raul în lume, panorama desertăciunilor, geniul, întoarcerea la cosmogonie, lumea ca teatru.

În poezia „Glossa”, capodopera de factură clasică, cu valoare gnomică, apar motivele *fortuna labilis*

„Nici înclină a ei limba
Recea cumpană-a gândirii
Înspre clipa ce se schimbă
Pentru masca fericirii,
Ce din moartea ei se naște
Și o clipă tine poate;
Pentru cine o cunoaște
Toate-s vechi și noua toate.”

și motivul lumii ca teatru. Acesta din urmă este preluat din opera lui Shakespeare și sugerează că lumea este un imens spectacol în care oamenii interpretează un rol. Fiecare individ poartă o mască, toți sunt superficiali și ipocriți.

Poezia „Memento mori” mai este intitulată „Panorama desertăciunilor”, motivul *vanitas vanitatum* exprimând cel mai bine mesajul textului.

Un alt motiv bine reprezentat este viața ca vis. Acesta apare în „Luceafărul”, „Memento mori”, „Glossa”.

În viziunea lui Eminescu visul reprezintă posibilitatea de cunoaștere a sinelui sau de a călători în alte lumi, către origini. În „Luceafărul” comunicarea dintre fața de împărat și stea nu se poate realiza decât într-un cadru nocturn, într-o stare de reverie. Elementul oniric este foarte bine definit și în nuvela „Sarmanul Dionis” unde limita dintre vis și realitate nu este definită „Fost-au vis sau nu, asta-i întrebarea”.

Printre modalitățile compoziționale folosite pentru a valorifica motivele și temele sunt anteteza, evocare și lirismul măștilor. Primele două sunt folosite în poeziile „Epigonii” și „Memento mori” cu rolul de a evidenția diferențele dintre gloria înaintașilor și decaderea contemporanilor.

Criticul Tudor Vianu socoteste personajele poemului „Luceafarul” drept „voci” ale poetului, in sensul ca eul poetic se proiecteaza in diverse ipostaze lirice, corespunzatoare propriilor contradictii. Poetul s-a proiectat astfel sub chipul lui Hyperion-geniul, al lui Catalin - aspectul teluric al barbatului, al Catalinei – murioarea care doreste sa-si depaseasca limitele si al Demiurgului-creatorul universului.

Zoe Dumitrescu-Busulenga scria despre marele poet „Toate motivele romantismului european se afla in Mihai Eminescu si in poezia lui, care e un intreg univers de idei si imagini, unitar, personal, desi toate ideile lui au circulat inaintea lui. Modalitatea innoirii a oricarui motiv, a integrarii lui intr-o conceptie si o viziune noua este modalitatea cu care oricare poet mare al lumii se afirma. Si Eminescu este unul dintre acestia.” Mihai Eminescu nu este o valoare doar la nivel national, el demonstrandu-si universalitatea in toate creatiile sale.

BIBLIOGRAFIE:

1. Fănică N. Gheorghe, Mihai Eminescu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
2. Florea Firan, Constantin M. Popa, Eminescu, Editura Macedonski, Craiova, 1992.
3. Antologia poeziei românești, Editura Donaris, Sibiu, 2004.

MUNȚII CĂLIMANI - RUINA LOR, COMOARA UNEI GENERATII

*Prof. Dr. Marcel POROF
Prof. Daniela PASCARIU
Clubul Copiilor Fălticeni, jud. Suceava*

Pădurea, “eternă ședință a copacilor” (Valeriu Butulescu) este deseori un alt cuvânt din lexicul românesc, însă de multe ori uităm ce semnifică aceasta cu adevărat. Pădurea nu este „o adunătură de copaci”! Ea este o ființă vie, poate chiar fantastică, ce pare că doarme, numai că aceasta este o formă aparentă... De câte ori, stând pe genunchii bunicului, când eram mici, nu auzeam de „codrul” ce era întotdeauna prietenul lui Ștefan cel Mare sau al haiducilor ce luptau pentru dreptatea țării?

Pădurea este o energie coplesitoare ce stârnește uimirea sau emoția chiar și celor mai nestrămutați oameni pentru că ea ascunde în tainele sale comori nebănuite. Pe lângă arborii seculari, cărora le simți răsuflarea și pulsul doar atingându-i, pădurea adăpostește în ea vietăți ce îi înfrumusează aspectul atât estetic, cât și științific.

Cu o dezvoltare semeață, detașându-se de formele de relief din zonă, masivul Călimani este un adevărat dar al naturii. Prin existența celui mai înalt vârf vulcanic din țară, a pădurii de zâmburu, a smârdarului, a enigmaticilor apostoli, a diversității formelor de relief, masivul Călimani este un adevărat loc de pelerinaj pe care turistii îl inchina naturii.

În urmă cu un an am fost în Munții Călimani și am fost profund impresionati de impactul activităților antropice și de modificările majore aduse în peisajul geografic, prin efectele asupra tuturor componentelor mediului, de modul în care omul poate modifica ireversibil mediul.

Ne-am propus să evidențiem impactul negativ ce l-au avut asupra mediului activitățile antropice desfășurate în zonă și să propunem metode viabile economic și tehnic de recuperare a acestor areale afectate.

Metodologia de cercetare a debutat cu faza de documentare ce a presupus studierea materialelor bibliografice. A urmat o fază de culegere a datelor în timpul deplasărilor în Munții Călimani unde am luat probe de apă și de sol pentru a fi analizate și unde ne-am realizat experimentele propuse.

Mediul geografic reprezintă spațiul de interferență și convergență, în care se întrepătrund *litosfera, atmosfera, hidrosfera, biosfera, pedosfera și antroposfera*. Prin urmare, mediul geografic cuprinde șase subsisteme: *relieful, clima, apele, plantele și animalele, solul și omul, împreună cu activitățile specifice*.

Datorită altitudinilor ridicate, de peste 1500 m, putem afirma cu siguranță că mediul specific zonei Munților Călimani este *Mediul Munților Înalți*. Odată cu creșterea altitudinii se constată scăderea presiunii și a temperaturii, creșterea cantităților de precipitații și a intensității vânturilor. Calitatea mediului scade odată cu altitudinea și, de aici, succesiunea mediilor către zona rece a Terrei. În zona temperată, la limita superioară a pădurilor, din cauza aspririi climatului, se instalează vegetația ierboasă și arbustivă, care încetează la limita înghețului permanent. În acest caz, impactul antropic este redus și, ca urmare, organizarea, structura și funcționarea mediului sunt mai aproape de starea naturală.

DE CE RUINA LOR? Deoarece exploatarea rezervelor de sulf din Masivul Negoiiul Românesc a dus la distrugerea completă a unor ecosisteme în urma decopertării materialului excavat care a fost depozitat în 4 halde de steril. Aici au fost depozitate deșeurile solide compacte și în lacuri de decantare pentru deșeurile lichide. Deși activitățile de exploatare s-au închis în anul 1997, impactul omului asupra peisajului natural inițial se resimte și astăzi, Cariera Negoiiul Românesc reprezentând o rană deschisă în Munții Călimani.

DE CE COMOARA UNEI GENERATII? Deoarece, pentru noi, adevărata comoară se găsește în inima munților Călimani, în enigmaticii apostoli, în rezervația biologică Pinus Cembra și în existența magnetitului. Dacă rezervele de sulf se vor termina, arborii vor fi defrișați, vegetația distrusă, aerul poluat și speciile faunistice pe cale de dispariție noi cu ce rămânem? Cu un pământ murdar care ține comoara unor generații. Ruina lor de astăzi va fi ruina viitorului de mâine dacă noi, oamenii, nu intervenim... benefic de data aceasta.

Managementul mediului reprezintă modalități de organizare a activităților umane care afectează mediul, în vederea maximizării bunăstării sociale și pentru prevenirea și micșorarea posibilelor efecte generate asupra mediului, prin tratarea cauzelor generatoare. Problemele mediului nu pot fi privite izolat, ci trebuie abordate împreună cu cele de dezvoltare, luând în considerare importanța esențială a menținerii unui echilibru adecvat între dezvoltarea economică, utilizarea rațională a resurselor naturale, protecția și conservarea mediului.

Așa cum am afirmat deja, zona Călimani este puternic afectată de emisii de poluanți de natură fizică și chimică ce conțin în structura lor sulf, fier și carbon, determinând o amplificare a efectului de seră și în același timp, apariția ploilor acide ce amenință vegetația naturală și producția agricolă.

Soluțiile la aceste probleme nu sunt puține, dar de cele mai multe ori sunt costisitoare, acesta fiind și motivul pentru care implementarea lor se face cu greutate.

În primul rând, ar trebui ca principalele surse de emisie să fie eradicate. Vorbim despre cele patru halde de steril ce constituie un risc pentru întreaga zonă. Acestea ar trebui amenajate prin practici moderne, anume acoperirea lor cu o peliculă cauciucată impermeabilă peste care să fie depus un strat de sol pe care să se dezvolte un covor vegetal. Acest lucru ar împiedica emanarea altor compuși sau antrarea particulelor de către vânt.

Mai mult, o implicare activă a comunității este necesară. Se impun programe de educare a populației pentru a conștientiza amploarea poluării, importanța pădurilor în circuitul ecologic al carbonului și metodele la nivel individual și colectiv ce pot fi luate pentru ca fenomenul de poluare a aerului să fie diminuat iar în cele din urmă, stopat.

Data fiind situația analizată mai sus, este limpede că se cer măsuri urgente care să aibă un impact pozitiv imediat și major asupra calității apelor din zonă. Cele două mari probleme identificate de noi, aciditatea lacului de decantare Dumitreleu și a râului Neagra Șarului, alături de posibila contaminare a apelor subterane, au soluții comune.

Sursa comună de poluare sunt din nou, cele patru halde de steril. Ca și în cazul aerului, soluția este modernă și testată. De menționat este faptul că această tehnică se folosește cu succes în cazul gropilor de gunoi ecologice: peste materialul poluant, se așează o membrană sintetică, cauciucată, cu precizarea că aceasta trebuie să fie impermeabilă pentru a nu lăsa apa să se dizolve sau să spele compușii contaminanți.

Mai mult, în cazul lacului Dumitreleu, se poate merge mai departe: neutralizarea solurilor puternic acide este o măsură sinequanon pentru reîntegrarea în peisajul natural. Însă cea mai importantă investiție în domeniul protecției mediului ar fi Realizarea unei stații de epurare, care să monitorizeze calitatea apei și să o filtreze dacă este cazul. Filtrarea se poate face folosind osmoza, o tehnologie larg folosită în diverse domenii, peste tot cu același scop: purificarea apei. Osmoza presupune trecerea activă a apei prin membrane pentru ca în final, apa obținută să aibă o puritate ridicată. O astfel de stație de filtrare ar rezolva și poluarea râului Neagra Șarului, dat fiind că aceasta este poluat datorită scurgerilor din lacul de decantare.

O măsură mai radicală ar fi neutralizarea imediată a apelor folosind compuși bazici, similar cazului de acum un an de la Ajka (Ungaria), cu precizarea însă că atunci procesul a fost aplicat cu succes în cazul apelor bazice.

Izvor de apă minerală, natural carbonată, de la Voivodeasa, nu este folosit în prezent la potențialul pe care îl deține. Îmbutelierea apei minerale sub un brand propriu P.N. Călimani, ar aduce profituri rapide și substanțiale, susținând luarea de măsuri pentru protecția parcului, și mai departe, promovarea lui și atragerea de turiști, ceea ce ar aduce și mai multe profituri, ambele părți având de câștigat.

Atât flora cât și fauna Călimanilor sunt deosebite, prezentând specii unice în țară, precum zâmbrul (*Pinus cembra*), element relict, localizat în special pe versantul Nordic al Rețișului, ce coboară până pe valea Negrii Șarului. Din păcate însă, biocenoza a fost afectată, în unele zone sever afectată, ajungându-se până la eradicarea ei. Acest lucru se datorează exploatarea din zonă dar și managementului defectuos, privind depozitarea sterilului sau întreținerea Parcului Național Călimani.

În primul rând, se impune eradicarea poluării prin stoparea scurgerii de la surse, anume de la haldele de steril și din zona lacului de decantare Dumitreleu, prin aceleași metode enunțate în cazul managementului apei sau a aerului. Mai mult, amenajarea haldelor ar putea ajuta la reînegrarea în peisajul natural, iar în cele din urmă, la refacerea acestuia.

În zona carierei de exploatare, se poate observa cum specii pionere de copaci au prins deja rădăcini pe terasele existente. În cazul acestui areal, cel mai bine este ca natura să fie lăsată să își urmeze cursul.

Implicarea socială este deosebit de importantă pentru eradicarea agenților dăunători biosferei. Turiștii ar trebui instruiți corespunzător înainte de intrarea pe domeniul Parcului Național, acest lucru prevenind riscurile de incendii sau poluarea.

Chiar dacă omul, prin iscusința sa ar putea reface vestigii ale unor civilizații antice, el nu va putea niciodată să refacă măcar un singur canion pe care l-a sculptat în milioane de ani, aerul, vântul și apa pentru că natura este manifestarea tainică a frumosului. Concluzia... nu distruge natura, pentru că este singurul lucru pe care omul nu îl poate reface!

BIBLIOGRAFIE:

1. Bojoi I., Brânduș C. (1984) - *Influențe antropice asupra modelării reliefului Masivului Călimani*. Studii și cercetări de geologie, geofizică, geografie, Geogr., XXXI, Bucharest, pag. 14-18
2. Brânduș C., Dițoiu V. (2003) - *Impactul exploatării și prelucrării minereului de sulf din Masivul Călimani asupra calității mediului*. Analele Universității „Ștefan cel Mare”, secț. geografie, anul X (2001), Suceava, pag. 25-31
3. Cenușă, R., 1993, *Cercetări privind protecția mediului înconjurător în exploatarea sulfului în Cariera Călimani și în atmosfera adecvată în care funcționează centrala termică de cărbune solid brut – ICAS Câmpulung Moldovenesc*;
4. Codoreanu, V., 1952, *Contribuțiuni la studiul florei lichenologice a Munților Călimani*. Studii și cercet. St. Acad. RPR., fil. Cluj, 1-2, 170-178;
5. Dincă I., 2004, *Apa și peisajele din Munții Călimani*, Editura Dacia, Cluj Napoca
6. Dițoiu V., Brânduș C. (2003) - *Dinamica precipitațiilor acide în arealul Călimani comparativ cu alte zone ale județului Suceava*. Analele Universității „Ștefan cel Mare”, secț. geografie, anul X (2001), Suceava, pag. 38-44
7. Gubesch, L., 1971, *Răspândirea relictului glaciatic zâmbrul (Pinus cembra) pe versanții sudici ai unor masive montane din Călimani*, Ocrotirea Naturii, t. 15, nr. 2, pag. 149-159, București;
8. Naum, T., Butnaru, E. (1989) - *Munții Călimani*, Ed. Sport - Turism, București
9. Posea, G., Popescu, N., Ielenicz, M., (1974) - *Relieful României*, Ed. Științifică, București
10. Vlad, R., Cenușă, R., 1992, *Studiu de reconstrucție ecologică a zonei Exploatării Miniere Călimani*, ICAS Câmpulung Moldovenesc

CÂTEVA CONSIDERAȚII PRIVIND DOTAREA MATERIALĂ A ȘCOLILOR DIN TURNU SEVERIN ÎN PERIOADA INTERBELICĂ

*Prof. Virginia TRĂILOIU PELE
Liceul Teoretic "Traian Lălescu",
Orșova, jud. Mehedinți*

Interesul pentru învățarea scrisului, cititului și socotitului, acasă, dar și la școală, cu ajutorul unor pedagogi a existat din timpuri îndepărtate.

Primele reglementări legislative care au avut în vedere înființarea de școli datează de la sfârșitul secolului al XVIII-lea și mai ales începutul secolului al XIX-lea¹. De asemenea, în 1838, în Țara Românească au fost înființate școli publice în satele din cuprinsul Principatului. Ulterior, s-au inițiat alte reorganizări și modernizări, culminând cu cele din timpul domniei de luminoasă amintire a lui Alexandru Ioan Cuza, din rândul cărora s-a detașat Legea instrucțiunii publice din anul 1864, bazată pe principiile obligativității și gratuității. După 1864, legea instrucțiunii publice a suportat alte revizuri în anii 1893, 1896, 1899².

Forul tutelar pentru organizarea, coordonarea și desfășurarea actului educațional și gestionarea problemelor învățământului mehedințean a fost **Revizoratul Școlar** al județului înființat în noiembrie 1837 sub denumirea de "comitet de inspecție", cu sediul la Cerneți, reședința Mehedinților la acea vreme³.

În perioada 1886-1939, Revizoratul Școlar Mehedinți a funcționat fără întreruperi, având unul sau mai mulți subrevizori în funcție de numărul unităților de învățământ, pentru ca din anul școlar 1939/1940 să funcționeze până la 1 aprilie 1949 sub denumirea de Inspectorat Școlar.

La nivelul anului 1900, în Turnu Severin existau toate tipurile de învățământ preuniversitar, școli primare, gimnaziale, liceale, învățământ de specialitate, comercial, transporturi, școli normale, dar și instituții particulare și confesionale de învățământ recunoscute de stat: Institutul de Fete „Santa Maria” cu 73 de eleve, Institutul „Model” de Fete Turnu Severin cu 15 fete și 9 băieți, școala romano-catolică cu 114 elevi, școala comunității evanghelice cu 41 de elevi, școala israelită cu 37 de elevi și școala sârbo-slavă cu 33 de elevi⁴, ultimele două desființate la sfârșitul Primului Război Mondial. Până în anul 1929, în Turnu Severin au mai rămas doar două școli confesionale: cea romano-catolică cu 76 de elevi și Institutul de Fete „Santa Maria”.

Școala Primară de Băieți Romano-Catolică a pornit ezitant, în 1857, cu două posturi de învățători ocupate de Martin Kejik și Franz Kessler, ambii români naturalizați⁵. În toată perioada de funcționare, școala s-a bucurat de un corp didactic calificat, bine pregătit și specializat în țară și străinătate⁶, cu contribuții publicate în reviste din străinătate.

¹ Nicolae Andrei, Gh. Pârnuță, *Istoria învățământului din Oltenia*, vol. I, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1977, p. 114, 117 și 185.

² Nicolae Chipurici, Tudor Rățoi, *Îndrumător în arhivele statului județul Mehedinți*, vol. II, București, 1993, p. 7.

³ C. Pajură, *Istoria Școalei primare mehedințene*, Turnu Severin, 1940, p. 24.

⁴ SJANMh, *fond Revizoratul Școlar Mehedinți*, dosar nr. 16/1914, f. 55-56.

⁵ *Ibidem*.

⁶ SJANMh, *fond Școala Primară de Băieți Romano-Catolică Turnu Severin*, dosar nr. 4/1934, f. 1.

Localul școlii, proprietatea comunității catolice, era într-o stare bună, format din 4 săli de clasă, suficient de încăpătoare ca lungime, lățime și înălțime. Tot în seama comunității s-a aflat și sarcina asigurării veniturilor financiare pentru achiziționarea materialului didactic și plata drepturilor salariale. Dintr-o statistică întocmită în 1933, aflăm că, pe lângă materialul didactic necesar în desfășurarea actului instructiv-educativ, inventarul școlii menționa existența unui pian, unui muzeu propriu, a unei biblioteci cu 173 de volume în 1938 și a unei grădini cu pomi fructiferi⁷.

În ordinea activității specifice, școala a avut o prestație deosebită în privința disciplinei interne și s-a înscris prompt în acțiunile culturale și sociale, contribuind, la solicitarea ministerului de resort și a Crucii Roșii, cu suma de 600 lei la ajutorarea elevelor din județele afectate de secetă și mizerie⁸.

Correspondentul feminin al Școlii Primare de Băieți Romano-Catolică a fost **Institutul de Fete „Santa Maria”**, înființat, tot ca școală particulară, în 1894, sub patronajul Congregației Damelor Engleze, „pentru fetele severinene de condiție bună”⁹. Ca for tutelar, se subordona Direcțiunii Învățământului Secundar și Superior din Ministerul Cultelor¹⁰, având în frunte o maică superioară.

Localul Institutului se afla în strada Antonini nr. 2, într-o stare de funcționare bună, dotat cu 8 săli de clasă, suficient de încăpătoare cu lungimi de 7-8 m, lățime de 6 m și înalte de 4 m, practic realizate după un tipar anume. Inventarul școlii menționează ca zestre o baie, internat, săli de meditație, săli de recreație, sufragerie, garderobă, curte interioară. Bombardamentul aviației aliate din mai 1944 a produs avarii serioase clădirii Institutului, distrugând complet o aripă a imobilului¹¹.

Cât privește dotarea, aceasta s-a înscris într-o notă bună, școala dispunând de 109 bănci cu două locuri, 5 bănci cu trei locuri, 48 de bănci cu trei locuri în sala de lucru, alte 24 de bănci cu trei locuri în sala de desen, 7 catedre, 8 table negre și foarte multe tablouri cu exerciții de scriere, scene din basme, scene biblice, tablouri de intuiție, Istoria Românilor, tablouri geografice, planigloburi, păsări împăiate, hărți geografice etc., precum și o bibliotecă cu 340 de volume. Școala, care a funcționat până în 1948, când, sub efectul reformei învățământului din acel an s-a desființat, lăsând un minus în învățământul severinean, niciodată până în prezent neacoperit, a dobândit un real prestigiu în conștiința severinenilor prin disciplina severă și corectă impusă elevelor. Expresie a acestei discipline este notabil interzicerea participării la spectacole de orice natură, cinematografe, piese de teatru, conferințe, șezători¹² etc., cu excepția celor vizionate în cadru organizat¹³.

La sfârșitul secolului al XIX-lea condițiile în care se desfășura actul educațional în Turnu Severin, dar și în județ, erau în mare măsură inadecvate, din șase unități de învățământ doar două având local propriu, mobilierul era învechit și deteriorat. Conducerea școlilor solicita, constant, fonduri pentru reparații, achiziționarea de bănci, mese, scaune, table, putini pentru apă, călimări etc.

În privința alimentării cu apă, din cele șase unități de învățământ, doar școlile primare de fete nr. 1 și 2 aveau puțuri proprii cu apă potabilă¹⁴.

În octombrie 1922, de pildă, **Școala Normală de Fete**, ridicată în anul 1919 în timpul mandatului ministrului de resort dr. C. Angelescu, se găsea într-o situație extremă din cauza lipsei de apă potabilă și industrială.

⁷ SJANMh, fond Școala Primară de Băieți Romano-Catolică Turnu Severin, dosar nr. 4/1934, f. 54.

⁸ *Ibidem*, dosar nr. 6/1936, f. 41.

⁹ Ileana Roman, Tudor Rățoi (coord.), *Dicționarul Enciclopedic al județului Mehedinți*, editura Prier, Drobeta Turnu Severin, 2003, p. 204.

¹⁰ SJANMh, fond Institutul „Santa Maria” Turnu Severin, dosar nr. 1/1898-1930, f. 1.

¹¹ *Ibidem*, dosar nr. 18/1943-1944, f. 29 și 21/1946-1947, f. 84.

¹² *Ibidem*, dosar nr. 8/1935-1936, f. 21.

¹³ În cadru organizat s-a participat la concertul Corului Asociației Generale a Învățătorilor din România din 11 iunie 1939 (n.n.).

¹⁴ *Idem*, fond Primăria orașului Turnu Severin dosar nr. 7/1906, f. 158.

La înființare unitatea de învățământ a funcționat în imobilul G.G. Gărdăreanu din b-dul Carol I, nr. 10, închiriat cu suma de 14 000 lei anual. În anul următor, școala a primit un teren în suprafață de 6 ha la periferia de nord a orașului pentru construirea unui local propriu. Cum lucrurile au evoluat extrem de lent în acest sens iar populația școlară a crescut, începând cu anul școlar 1920/1921, imobilul Gărdăreanu din b-dul Carol I a rămas doar cu funcția de internat, în timp ce cursurile școlare s-au desfășurat în imobilul Școlii Primare de Fete nr. 1¹⁵, abia în octombrie 1928 desfășurându-și întreaga activitate didactică în localul propriu¹⁶.

Revenind la problema alimentării cu apă potabilă și menajeră, din motive de igienă obișnuită, conducerea solicita primarului să fie aprovizionată pe cheltuiala proprie cu o saca de apă „pentru a face față necesităților stricte ale celor 200 de eleve cazate în internat”¹⁷, în caz contrar, pe fondul necurăteniei, nespălatului rufelor și al closetelor, instalarea tifosului exantematic s-ar fi realizat cu mare ușurință.

De altfel, cele 200 de eleve, temporar, au rămas fără posibilitate de cazare deoarece internatul școlii, situat într-o clădire închiriată, a fost evacuat, întregul mobilier compus din bănci, paturi și saltele fiind aruncat în stradă într-o zi de sâmbătă după amiază, pe 1 aprilie 1926¹⁸.

Chiar dacă la momentul respectiv intervenția autorităților a rezolvat situația, Școala Normală fiind racordată la rețeaua de alimentare cu apă ozonizată din bazinul orașului¹⁹, condițiile igienico-sanitare precare de la internat s-au reinstalat, din păcate, într-un interval de timp nu foarte lung.

S-a ajuns ca, în anii 1933-1935, unitatea de învățământ și internatul acesteia să se transforme în „focar de râie, oftică, paralizie infantilă” și tifos exantematic, cauzele fiind determinate de mizerie, lipsa băilor cu apă caldă, aprovizionarea cu lemne pentru fierberea apei realizându-se greu pentru a face față nevoilor de spălare la timp a rufelor și lenjeriei, lipsuri la care se adăugau regimul alimentar de cele mai multe ori insuficient și subcaloric, dormitoarele și sălile de clasă fiind încălzite mai mult cu respirația elevilor²⁰.

Din noiembrie 1935 a fost depistată în școală și paralizia infantilă, care alături de celelalte maladii au făcut șase victime din care două eleve au decedat²¹. Cele care au fost retrase de la școală, la casa părinților, au avut de înfruntat o nouă maladie, bacilul Koch, care se instalase cu repeziciune în lumea satelor.

Nevoia imperioasă de localuri de școală a făcut ca autoritățile locale, din împrumutul de un milion ce va fi contractat în 1893, să aloce suma de 240.000 lei²² pentru construcția de școli, apreciindu-se, pe bună dreptate, că „una din primele datorii pentru oricare comună este a procura copiilor localuri de școli sănătoase și spațioase, că localurile ce sunt azi închiriate pentru școli constituiesc un adevărat pericol pentru sănătatea copiilor”²³.

¹⁵ *Idem*, fond Școala Normală de Fete Turnu Severin dosar nr. 1/1919-1922, f. 62-64, 142.

¹⁶ *Ibidem*, ds. 4/1928, f. 78-79.

¹⁷ SJANMh, fond Primăria orașului Turnu Severin, dosar nr. 3/1922, f. 58.

¹⁸ „Universul”, anul. XLIII/1 aprilie 1926, f. 4.

¹⁹ „Tribuna”, anul XVII, nr. 356/15 februarie 1936, p. 3.

²⁰ *Idem*, anul XVII, nr. 355/15 ianuarie 1936, p. 2. La începutul anului școlar 1928/1929, Școala Normală de Fete a fost implicată într-un scandal pentru ocuparea catedrei de istorie-geografie. Ecoul a ajuns până la ministerul de resort, a cărui decizie arbitrară a defavorizat pe doamna Sofia Andreescu, cadru didactic titular și definitiv în detrimentul doamnei Lucia Gheață, suplinitoare, darsoția nepotului prefectului de Ilfov și nora unui senator de Mehedinți („Vremea Nouă”, anul I, nr. 4/ 15 octombrie 1928, f. 2).

²¹ Au decedat Popescu Angela din clasa a VI-a și eleva Hălălău din clasa a II-a, Simcelescu Maria, Cuțitoiu, Chirtoc Elena și Godeanu Nicolita au fost retrase. (*Tribuna*, anul XVII, nr. 355/15 ianuarie 1936, f. 2.)

²² SJANMh,, fond Primăria orașului Turnu Severin dosar nr. 23/1899, f. 117.

²³ *Ibidem*, dosar nr. 1/1893, f 63-64.

La nivelul anului 1900 în oraș patru școli din șase nu aveau localuri proprii, funcționau în case închiriate „...în mediocre condițiuni Elevii și elevele stau îngrămădiți în camere mici, cu tavane scunde, spre cea mai mare pagubă a dezvoltării lor fizice²⁴.”

Într-o astfel de situație s-a aflat și Școala de Băieți nr. 1, prima școală publică din Turnu Severin după înființarea orașului, care din în ianuarie 1910 era amenințată cu ruina „acoperișul și tavanele amenințau să cadă”²⁵ din cauza sumelor insuficiente alocate de Casa Școalelor pentru întreținere și reparare.

În anii 1922-1923 în județul Mehedinți, sub prefectoriatul lui Marius Vorvoreanu, fruntaș liberal care va pieri asasinat la 25 octombrie 1935, s-a declanșat o susținută campanie de construcții de localuri de școli sătești, de reparare și extindere a celor existente, dar și în mediul urban, astfel că la începutul lunii februarie 1923 în Turnu Severin existau 17 unități de învățământ cu 93 de săli de clase unde învățau aproximativ 5 663 de elevi²⁶ dintr-un total de aproape 20.000 de locuitori cât avea orașul.

Școlile Primare de Băieți și Fete, câte trei din fiecare categorie au reprezentat primele instituții de educare și școlarizare pentru populația juvenilă a urbei. O parte dintre unitățile de învățământ își continuau activitatea din secolul al XIX – lea²⁷, altele s-au înființat la început de secol XX ca urmare a reformei ministrului Spiru Haret, dar și ca o necesitate dictată de creșterea demografică înregistrată.

Dacă până la 1900, la fel ca majoritatea școlilor din oraș, acestea au funcționat în spații închiriate, uneori improprii și cu multe neajunsuri, după 1910 și chiar 1921, toate unitățile de învățământ urbane din ciclul primar au beneficiat de localuri proprii, solide, încăpătoare, câteva aflate în picioare și astăzi²⁸.

Datorită sprijinului financiar acordat de primărie, familiile din cartierele limitrofe, societatea „Solidaritatea” sau fundația Victor Măldărescu, pe de o parte, localurile școlilor au fost renovate ca urmare a distrugerilor provocate de războaie, iar pe de altă parte, elevii de condiție socială precară au beneficiat de sprijin financiar, manuale gratuite, îmbrăcăminte și chiar hrană, Școala Primară de Băieți nr. 1 având bibliotecă, muzeu, farmacie și cantină, iar Școala Primară de Băieți nr. 2 a fost singura din Turnu Severin care a beneficiat de grădiniță cu pomi fructiferi²⁹.

De regulă, imobilele cuprindeau în medie patru săli de clasă, cancelarie și locuința directorului, în timpul războaielor aceste spații servind drept cazarmă pentru armatele de ocupație.

Cea mai prestigioasă unitate de învățământ liceal din Turnu Severin a fost **Liceul „Traian”**. Cursurile școlare au debutat la 1 septembrie 1883, cu o singură clasă gimnazială având 79 de elevi. Gimnaziul Real Turnu Severin³⁰, așa cum s-a numit liceul la început, funcționa în regim de chirie, într-un spațiu impropriu, amenajat într-o fostă cârciumă din Piața de fân a orașului, fără un plan și o pregătire prealabilă în acest sens³¹.

Mobilierul școlar era vechi și necorespunzător, achiziționat cu titlu de împrumut de la Școala Normală „Traian” și Școala de Meserii, ambele din Turnu Severin, și de la Societatea de Istorie și Arheologie a județului, toate desființate între timp³². Ulterior, din anul școlar 1885/1886, cursurile școlare s-au desfășurat până în 1893 în localul primăriei.

²⁴ *Ibidem*, dosar nr. 23/1899, f. 14-16.

²⁵ SJANMh, *fond Revizoratul Școlar Mehedinți* dosar nr. 18/1910, f. 12.

²⁶ *Idem*, *Colecția de documente*, XXIV/32, f. 1-15.

²⁷ Școlile Primare de Băieți nr. 1 și 2 și toate cele trei Școli Primare de Fete (n.n.).

²⁸ Ileana Roman, Tudor Rățoi (coord.), *op. cit.*, p.424-425.

²⁹ SJANMh, *fond Școala Primară de Fete nr. 1 Turnu Severin*, dosar nr. 12/1922, f. 1-2, dosar nr. 68/1934-1935, f. 164, 202.

³⁰ *Idem*, *fond Liceul „Traian” Turnu Severin*, dosar nr. 1/1885, f.22.

³¹ *Ibidem*, dosar nr. 1/1905, f. 99.

³² *Idem*, f. 100-101.

Contractul de închiriere se încheia între primărie și proprietar pe durata a trei ani și trei luni. Textul contractului obliga primăria la plata chiriei, întreținerea imobilului, efectuarea de reparații, întreținerea curățeniei, ridicarea gunoiului, deșertarea latrinelor, pe când proprietarul se obliga să achite taxele către stat și construirea de latrine satisfăcătoare³³.

Deși nu era prevăzut în contracte, primăria urbei se îngrijea de asigurarea materialului lemnos pentru sezonul rece. Școlile din oraș, în majoritatea cazurilor, erau dotate cu sobe, consumul zilnic fiind de 30 kg lemne pentru fiecare sală de clasă³⁴. Suma sumarum, pentru sezonul rece, doar pentru unitățile de învățământ se alocau 370 000 kg de masă lemnoasă. Tăierea lemnului se executa de cei 22 de tăietori de lemne din oraș, de regulă în pădurea primăriei din satul Degerați din apropiere, mobilizați la apelul primarului și cu ajutorul poliției³⁵.

Disponând de cele 21 de milioane³⁶ alocate de primăria orașului, s-a proiectat construcția unui nou imobil ce cuprindea 10 săli de clasă cu vestiare, o sală prevăzută ca amfiteatru, laborator de chimie, cabinet de fizică, muzeu pentru științele naturii, sală de gimnastică, bibliotecă, cancelarie, cabinetul directorului, secretariat, spațiu de arhivă³⁷.

Proiectul a aparținut arhitectului Alexandru Săvulescu, cel care a proiectat și fostul Palat al poștei centrale din București. În 1889 a fost ales amplasamentul, cel pe care se află și astăzi, lucrările fiind inaugurate în 1890 și finalizate peste alți doi ani³⁸.

Astfel, de la 1 septembrie 1893, Gimnaziul Real Turnu Severin a început să funcționeze ca liceu clasic cu secțiile reală și modernă, sub denumirea de liceul „Traian” Turnu Severin, păstrându-și această titulatură până la reforma învățământului din 1948³⁹.

Odată cu mutarea în noul local, liceul a dispus de mobilier nou: pupitre, table și catedre în toate clasele, dulapuri pentru arhivă, mobilier pentru bibliotecă, muzeu, laborator și cabinet, mese și scaune pentru cancelaria profesorilor, bănci pentru elevi⁴⁰.

Dat fiind faptul că timp de peste două decenii localul liceului nu a mai beneficiat de reparații capitale, la 12 martie 1911, directorul liceului informa ministrul Instrucțiunii Publice că localul se află într-o „stare de dărăpănare de nedescris”⁴¹, cu instalația electrică complet deteriorată⁴².

De asemenea, cu fiecare an școlar a crescut numărul de elevi, atât pentru învățământul la zi cât și pentru frecvență redusă, formă de învățământ introdusă din 1897⁴³, matricolele școlare consemnând pentru anul școlar 1924/1935, 20 de clase cu 729 de elevi⁴⁴. Ca pondere, mai mult de jumătate din elevi proveneau din mediul rural, din familii de agricultori, urmând în ordine, fiii de funcționari, proprietari sau moșieri, clerici, comercianți, liber profesioniști, învățători⁴⁵.

Din acest considerent, conducerea liceului s-a preocupat pentru construirea unui internat, dat în folosință în toamna anului 1897⁴⁶. Până în anul 1925 a funcționat și acesta în regim de chirie în case particulare, subvenționat de administrația județului și de cea a orașului.

³³ SJANMh, *fond Primăria orașului Turnu Severin* dosar nr. 14/1916, f. 66.

³⁴ *Ibidem*, dosar nr. 15/1918, f. 320.

³⁵ *Ibidem*, dosar nr. 29/1919, f. 119-120.

³⁶ SJANMh, *fond Liceul „Traian” Turnu Severin*, f dosar nr. 1/1905, f. 99-100.

³⁷ *Ibidem*, dosar nr. 3/1889, f. 1-56, 2/1891, f. 1-35.

³⁸ *Ibidem*, dosar nr. 2/1891, f. 1-20. Clădirea și împrejmuirea liceului au costat 410 000 lei, grădina 48 717 și instalațiile de apă 10 162, totalul cheltuielilor ajungând la o jumătate de milion de lei.

³⁹ *Ibidem*, dosar nr. 2/1947, f. 132-134.

⁴⁰ *Ibidem*, dosar nr. 3/1890, f. 1-59, 3/1896, f. 1-16, 2/1910, 46-48.

⁴¹ *Ibidem*, dosar nr. 1/1910, f. 191

⁴² *Idem*, f. 32.

⁴³ Vezi registrele matricole 3/1897, 2/1918, 3 și 15/1919, 8, 9 11/1920, 15 și 16/1921, 8 și 9/1922

⁴⁴ *Ibidem*, dosar nr. 4/1939, f. 114. La 21 martie 1928 matricolele școlare consemnează 930 de elevi.

⁴⁵ *Ibidem*, dosar nr. 2/1906, f. 92-99, 1/1910, f. 83-84, 1/1912, f. 46, 1/1925, f. 473, 4/1939, f. 114 și 284, 3/1944, f. 13.

⁴⁶ *Ibidem*, dosar nr. 5/1897, f. 1-37.

Internatul liceului, condus de un profesor delegat de director sub tutoratul unei comisii de cenzori, a luat ființă pentru a înlesni întreținerea, alături de solvenți, a elevilor bursieri eminenti și lipsiți de mijloace, de a asigura întreținerea, din beneficiile realizate, a grădinii botanice, inaugurată în 1900⁴⁷, a fanfarei și orchestrei liceului⁴⁸.

Funcționalitatea internatului în case particulare lipsite de minimele dotări sanitare specifice au avut drept consecințe contactarea de către elevii cazați a unor boli.

Raportul medicului orașului, dr. Gărdăreanu, din 27 ianuarie 1903, evidențiază prezența unor epidemii ca: difterie, scarlatină, febră tifoidă, epilepsii, acnee, onanismul, blenoragia, șancrul, scabia (râia)⁴⁹. Același raport constată că, în general, elevii școlarizați în Turnu Severin nu erau supravegheați corespunzător nici de părinți, nici de pedagogi, pentru cei cazați în internate și nici de gazdele unde locuiau.

Așa se explicau contractarea unor boli transmisibile „numeroși elevi sunt lăsați în deplină libertate să cutreiere orașul, să frecventeze localuri rău reputeate, să acosteze pe strade, prin parc, grădini și bulevarde, prostituate clandestine și servitoare care nu sunt supuse vizitelor medicale”⁵⁰. După orele de curs, unii elevi, nesupravegheați, mergeau în Grădina publică și dădeau dovadă de un comportament necivilizat prin degradarea băncilor, scrierea de cuvinte obscene, lăsarea de gunoaie, murdării și excremente în rondurile de flori⁵¹.

În ceea ce-i privește pe elevii care locuiau cu gazdă, prin ordonanțe repetate anual, consiliul comunal al orașului a dispus ca medicul orașului să efectueze periodic inspecții sanitare la aceste domiciliu, urmare a faptului că flagelul tuberculozei atinsese cote alarmante, mai cu seamă în „locuințele de la mahala – adevăratele focare de tuberculoză”⁵².

Inaugurat în 1925, monumentalul local al Internatului propriu (astăzi sediul Muzeului Regiunii Porților de Fier – n.n.), construit între 1923-1925, a fost, în fapt, un liceu internat, dotat cu toate cele necesare: săli de curs și meditație, ateliere de lucru pentru tâmplărie, de mecanică, legătorie, împăiere păsări și animale, litografie, o sală festivă pentru conferințe, o sală de spectacole pentru elevi cu 400 de locuri, șezători, proiecții și activități artistice, dormitoare, spălătoare, băi, bucătărie⁵³.

Revenind la Internatul Liceului „Traian”, de menționat că, la doi ani după darea lui în folosință, dotările logistice de care dispunea au permis ca aici să fie găzduită și Școala Normală de Fete din Turnu Severin și în paralel, până la 1 septembrie 1939, Muzeul Național al Porților de Fier⁵⁴.

Permanentele preocupări ale conducerii liceului de a asigura un standard educațional ridicat au făcut ca în 1931, în ciuda crizei economice resimțite, unitatea de învățământ să dețină în inventar bunuri în valoare de 1.760.009 lei⁵⁵, reprezentând material didactic și mobilier.

De regulă, în bună parte, elevii care au locuit în internat au beneficiat de condiții decente de cazare și alimentație, însă nu au lipsit nici momentele de nemulțumire. Unele au avut în centru atenției „greva foamei”, declanșată de către elevi nu pentru lipsa alimentelor, ci pentru că acestea le-au fost servite „în nenumărate rânduri” alterate, în special carnea⁵⁶.

⁴⁷ Autorul moral al parcului botanic al Liceului „Traian”, existent și astăzi, este regele Carol I, care s-a implicat direct în finanțarea lucrărilor de amenajare (n.n.).

⁴⁸ *Ibidem*, dosar nr. 3/1907, f. 1-2.

⁴⁹ SJANMh, *fond Primăria orașului Turnu Severin* dosar nr. 9/1903, f. 16-17 și 28.

⁵⁰ *Ibidem*,

⁵¹ *Ibidem*, dosar nr. 1/1927, f. 169.

⁵² *Ibidem*, dosar nr. 13/1928, f. 424-425^v.

⁵³ SJANMh, *fond Liceul „Traian” Turnu Severin*, dosar nr. 14/1920-1935, f. 86-87.

⁵⁴ *Ibidem*, dosar nr. 1/1938, f. 162.

⁵⁵ *Ibidem*, dosar nr. 6/1931, f. 1-129.

⁵⁶ „Tribuna”, anul XVI, nr. 345/8 februarie 1935, p. 6.

Într-un raport transmis ministrului de resort în iulie 1933 se preciza că „Liceul nostru a atins aproape idealul de organizare și ca înzestrare pentru educație integrală: două mari localuri proprii de liceu și internat, cu parcuri, stadion propriu, bogat material didactic, laboratoare, bibliotecă cu 10.395 de volume⁵⁷, ateliere de lucru, societăți școlare, două cabinete medicale”⁵⁸. Nicolae Iorga s-a dovedit însă mult mai critic, am spune chiar pe nedrept, dar de înțeles la o personalitate cu un subiectivism adesea bizar. Despre biblioteca liceului el consemna, de pildă, că „este mărișoară. O compun însă mai multe cărți franțuzești, uneori nefolositoare, ba chiar vătămătoare. Literatura română e mai la coadă. Știința, vai de capul ei. Gustul de citit pare destul de puțin răspândit chiar între profesori, care ar trebui să dea exemplu”⁵⁹.

Nu e de omis că strădaniile conducerii liceului au fost ruinate, în două rânduri, de repercusiunile celor două războaie mondiale. Ca mai toate clădirile și instituțiile din Turnu Severin, nici Liceul „Traian” nu a fost ocolit de bombardamentele aviației inamice. În dimineața de 4 septembrie 1916 un avion a aruncat bombe asupra orașului, din care două au căzut în apropierea liceului și o parte din geamuri s-au spart⁶⁰.

Liceul Industrial de Fete Turnu Severin a reprezentat una dintre vechile unități de învățământ profesional din Turnu Severin. Din inițiativa administrației locale și cu acceptul Ministerului Instrucțiunii Publice, a luat ființă la 11 ianuarie 1893 ca Școală Profesională de Fete⁶¹.

În ceea ce privește baza materială, și această unitate de învățământ și-a inaugurat cursurile într-o clădire particulară închiriată⁶². Până în anul 1939 acesta a fost regimul în care a funcționat, fiecare nou contract de închiriere aducând o nouă destinație.

Mutările repetate au fost determinate de condițiile improprii ale clădirilor și de chiriile greu de acoperit, ceea ce a făcut ca direcția școlii să fie într-o permanentă căutare de sediu stabil, eventual și achiziționat la un preț acceptabil.

În fine, problema localului s-a rezolvat în 1939 prin desființarea Școlii Normale de Fete și Liceul Industrial de Fete se va muta în sediul acesteia din str. Căpitan Coravu nr. 46⁶³. Însă nu aceasta a fost singura problemă de natură materială, ci și internatul, materialul didactic, biblioteca și celelalte dotări.

Din acest punct de vedere, în 1893, în inventarul școlii erau de găsit doar trei cărți beletristice și alte 38 de publicații⁶⁴.

Profilul inițial fiind croitoria, se lucra la trei mașini de cusut care se defectaseră și școala solicita avizul ministerului pentru a vinde două și a cumpăra una nouă, iar cealaltă să rămână pentru practica începătoarelor⁶⁵.

Prin implicarea directă a lui Teodor Costescu, profesor de matematică la această școală până în 1930, zestrea materială s-a îmbogățit cu șase mașini de cusut, iar activitatea s-a diversificat prin înființarea atelierului de ucenicie în 1921, cel de țesut covoare și pânze în 1923, cel de „mode și flori” în 1924 și încă unul de croitorie⁶⁶. Din produsele finite realizate în aceste ateliere, valoric, jumătate erau alocate pentru ajutorarea elevelor sărace.

După plecarea lui Teodor Costescu, la conducerea Liceului a venit d-șoara Maria Radoș, de numele căreia nu s-a legat, din păcate, o activitate pedagogică onorabilă, ci mai degrabă o conduită

⁵⁷ SJANMh, *fond Liceul „Traian” Turnu Severin*, dosar nr. 4/1939, f. 90-96 și 284.

⁵⁸ *Ibidem*, dosar nr. 2/1932, f. 602.

⁵⁹ *** *Texte literare despre Mehedinți. Itinerar mehedințean*, vol. I, Drobeta Turnu Severin, 1974, p. 37-38.

⁶⁰ SJANMh, *fond Liceul „Traian” Turnu Severin*, dosar nr. 1/1916, f. 9 și 23.

⁶¹ SJANMh, *fond Liceul Industrial de Fete Turnu Severin* dosar nr. 25/1905-1906, f. 26 și 32.

⁶² *Ibidem*, dosar nr. 4/1896-1897, f. 69.

⁶³ *Ibidem*, dosar nr. 89/1930-1948, f. 40, 42 și 44

⁶⁴ *Ibidem*, dosar nr. 3/1895-1896, f. 77^v.

⁶⁵ *Ibidem*, dosar nr. 2/1894-1903, f. 78.

⁶⁶ *Ibidem*, dosar nr. 3/1895-1896, f. 77^v și 25/1904-1905, f. 32.

imorală în societate, nedemnă de a se afla în fruntea unei instituții de cultură. Aceeași atitudine imorală o manifesta și la școală, permițând lipirea de afișe „pline de obscenități” pe geamurile liceului⁶⁷.

Liceul Industrial de Băieți Turnu Severin s-a înființat în octombrie 1921⁶⁸ cu statut de școală elementară cu trei clase. Prin profilul său continua o școală de meserii înființată în 1873. În funcție de legislația de specialitate a funcționat sub diferite denumiri până în 1948.

Ca dotare, începuturile școlii au fost extrem de modeste. Despre localurile în care a funcționat în 1873 sau 1921 nu se cunoaște nicio informație, ci doar că erau spații închiriate.

Abia în 1925, unitatea de învățământ s-a mutat în localul propriu situat pe soseaua Viilor, care inițial fusese fabrică de cărămidă⁶⁹. Situat la 1 km depărtare de oraș, imobilul a fost cumpărat de primărie de la viitorul prefect de Mehedinți, Pompiliu Băbeanu, în schimbul sumei de 3,5 milioane lei, satisfăcând necesitățile de spațiu pentru asigurarea actului educațional.

Celor șapte corpuri de clădire existente în anul 1929, chiar dacă suntem în plină criză economică, direcțiunea școlii le va adăuga un internat pus la dispoziție de primărie, o cantină, o bibliotecă școlară, un laborator și o colecție necesară pentru studiul științelor naturii. Cu toate aceste realizări, problema spațiilor de desfășurare normală a cursurilor și practicii elevilor nu a fost niciodată rezolvată, în ciuda preocupărilor permanente ale direcției școlii.

Cele șapte corpuri de clădire erau dispersate pe o suprafață relativ mare de teren, neracordate la rețeaua de apă a orașului, iar instalația electrică era defectuoasă. Acestor neajunsuri li se adăugau depărtarea de oraș, fapt ce implica o frecvență redusă, dar și lipsa unor dotări auxiliare necesare, precum sală de desen și de educație fizică⁷⁰.

Problema localului s-a pus din nou în discuție odată cu desființarea Școlii Normale de Fete în 1938. Solicitarea directorului Gimnaziului Industrial de Băieți adresată Ministerului Instrucțiunii Publice se întemeia pe faptul că era „cea mai săracă școală din oraș”⁷¹. Demersul nu s-a transpus în practică, singurul folos de care a beneficiat gimnaziul de pe urma desființării Școlii Normale de Fete fiind preluarea unei părți a mobilierului și inventarului de cărți⁷².

Cu toate condițiile grele în care și-a desfășurat activitatea, inclusiv lipsa cronică a personalului pedagogic, dificil de atras atâta vreme cât salariul ce putea fi asigurat era destul de mic, Liceul Industrial de Băieți din Turnu Severin, indiferent de titulaturile sub care a funcționat, a găsit resurse să reziste concurenței a încă șase unități de învățământ similare din județ, să se extindă constant și să atragă în rândurile sale un număr crescând de elevi⁷³, cu deosebire copii de oameni cu o situație materială modestă, interziși unor școli cu profiluri mai pretențioase.

Liceul Teoretic de Fete din Turnu Severin a fost înființat prin Hotărârea Ministerului Instrucțiunii Publice nr. 99 171 din 10 septembrie 1919⁷⁴, prin care se aproba funcționarea unei școli secundare de fete gradul I, adică cu clasele I-IV secundare, iar din anul școlar 1922/1923 a devenit Școală secundară de fete gradul II⁷⁵. Din 1926 și-a modificat denumirea în Liceul de Fete Turnu Severin⁷⁶, funcționând sub această titulatură până în 1948, deși în unele documente din 1929 apare

⁶⁷ „Tribuna”, anul XII, nr. 302/marți 19 mai 1931, p. 4. Comportamentul inadecvat a avut drept consecință declanșarea de către Ministerul Instrucțiunii a unei anchete, condusă de profesorul și inspectorul secundar Tomescu din cadrul Direcției V Craiova. („Tribuna”, anul XII, nr. 30/marți 26 mai 1931, p. 4.)

⁶⁸ SJANMh, *fond Liceul Industrial de Băieți Turnu Severin* dosar nr. 2/1921, f. 1.

⁶⁹ *Ibidem*, dosar nr. 2/1921, f. 20.

⁷⁰ *Ibidem*, f. 21.

⁷¹ *Ibidem*, dosar nr. 44/1938, f. 1-2.

⁷² *Ibidem*, dosar nr. 45/1938, f. 136-145.

⁷³ *Ibidem*, dosar nr. 27/1934, f. 399.

⁷⁴ SJANMh, *fond Liceul Teoretic de Fete Turnu Severin* dosar nr. 1/1919, f. 1.

⁷⁵ *Ibidem*, dosar nr. 9/1922, f. 1-39.

⁷⁶ *Ibidem*, dosar nr. 18/1926, f. 1.

sub denumirea de Liceul de Fete „Principesa Mamă Elena”⁷⁷, având cursuri de zi la clasele I-VII, dar și cursuri de fără frecvență pentru clasele I-VIII, începând cu anul școlar 1925/1926⁷⁸.

Baza materială a fost anevoios asigurată și integral pierdută în urma bombardamentului din 6 mai 1944. Liceul nu a dispus de un local propriu de școală, ci a funcționat într-un imobil din Piața Ștefan cel Mare, proprietate a Primăriei orașului Turnu Severin, plătind o chirie de 2 000 de lei⁷⁹. În acest imobil s-au prevăzut opt camere ce serveau drept săli de clasă, două camere pentru colecțiile didactice, sală de sport și trei încăperi pentru cancelarii, dar localul continua să rămână neîncăpător pentru numărul de eleve și cerințele didactico-pedagogice⁸⁰.

Documentele menționează că an de an baza materială și didactică baza materială s-a îmbogățit, totuși, liceul dispunând de mobilier școlar nou în valoare de 349.718 lei, bibliotecă proprie cu peste 3.380 de volume, laborator de fizică-chimie, muzeu de științele naturii, cabinet medical, iar din 1940 s-a achiziționat un imobil în str. Calomfirescu nr. 94, pentru a servi drept internat⁸¹, în timpul războiului aici fiind cazate 43 de eleve. Deși dispunea de mobilier necesar, în procesul-verbal de inspecție din 13 martie 1944 se consemna că localul liceului era vechi, pe alocuri igrasios, afectat de cutremurul din septembrie 1940. Dacă în 1919 s-au deschis cursurile școlare cu 74 de eleve și două cadre didactice, în 1944, matricolele școlare aveau înscrise 573 de eleve și un corp profesoral format din 24 de profesoare din care 17 cu statut de titular. Din acest considerente se concluziona că spațiul era neîncăpător și, în consecință, se propunea construirea unui local nou și propriu de liceu⁸².

În urma bombardamentului din toamna anului 1944, Liceul de Fete din Turnu Severin, puternic afectat, și-a mutat activitatea în sediul Liceului de Băieți, care a pus la dispoziție și suportul logistic. Internatul, situat într-o altă zonă a orașului, deși a fost ocolit de bombardamente, totuși, a fost rechiziționat și pus la dispoziția unei unități a armatei sovietice, începând cu 10 iunie 1945⁸³.

Liceul Comercial din 1903, primăria urbei a pus la dispoziția școlii un nou imobil, donat de către Mihai Polihronie, mare filantrop de origine greacă, unde a funcționat până în 1912.

Localul, situat la marginea orașului, pe str. Traian colț cu str. Destinului, era „rău împărțit”⁸⁴, nefrecventat de elevi pe timp nefavorabil, deoarece strada și curtea interioară erau nepavate și deveneau impracticabile pe timp ploios. După acest moment, sediul școlii s-a mutat până în 1937 în casa Ghiculescu. A revenit în str. Decebal nr. 53, odată cu mutarea în casele lui Franț și Elisa Milescu, donate la 27 ianuarie 1899⁸⁵ Casei Școalelor și de aceasta școlii comerciale în 1920.

Din anul 1937/1938, școala, devenită liceu, a dispus de două clădiri, vechiul sediu din str. Decebal și un imobil în str. Traian, pentru care plătea o chirie destul de mare, ce ajungea la 20.000 lei anual.

Comitetul școlar, care avea în visteria proprie un fond de două milioane de lei, a dispus construirea unui etaj cu șase săli de clasă, un coridor și o cancelarie, context în care s-a renunțat la clădirea din str. Traian, care va fi închiriată. S-a ajuns astfel ca averea imobiliară a liceului să dispună de clădire cu subsol, unde erau 9 camere și două pivnițe, parter cu două săli de clasă, cancelarie, cameră pentru material didactic, două camere pentru materiale și două pentru infirmerie, precum și etajul nou construit cu 1303 m.p. locuibil, avere a cărei valoare a atins suma de 3.211.700 de lei⁸⁶.

⁷⁷ *Ibidem*, dosar nr. 35 b, f. 65.

⁷⁸ *Ibidem*, dosar nr. 18, f. 1 și ds. 158, f. 423.

⁷⁹ *Ibidem*, dosar nr. 1,9 f. 83-86.

⁸⁰ *Ibidem*, dosar nr. 35 b, f. 72-74.

⁸¹ *Ibidem*, dosar nr. 98, f. 6 bis și ds. 95, f. 18

⁸² *Ibidem*, f. 19.

⁸³ *Ibidem*, dosar nr. 95, f. 456.

⁸⁴ *Ibidem*, dosar nr. 5/1905, f. 109.

⁸⁵ Nicolae Chipurici, Tudor Rățoi, *Îndrumător in.....*, vol. II, București, 1993, p. 133.

⁸⁶ SJANMh, *fond Liceul Comercial Turnu Severinean*, dosar nr. 14/1938, f. 5.

Până în anii Primului Război Mondial mobilierul școlii a fost insuficient, învechit, uzat și necorespunzător.

După mutarea în localul donat de Casa Școalelor, s-a asigurat mobilier și material didactic necesar ce cuprindea 519 piese în valoare de 80.618 lei⁸⁷.

În procesul-verbal de inspecție încheiat la 3 mai 1934 se preciza că școala era înzestrată cu un bogat material didactic și cu o bibliotecă ce număra 5.768 de lucrări⁸⁸, iar baza materială s-a îmbogățit cu un laborator, cabinet medical și infirmerie⁸⁹.

La capitolul neajunsuri se poate adăuga lipsa unui internat propriu și a cantinei pentru elevi, majoritatea dintre aceștia, proveniți din mediul rural, fiind nevoiți să locuiască cu gazdă în oraș, de cele mai multe ori în condiții precare și mizere. De fapt, acesta a fost o realitate general valabilă pentru toți elevii care locuiau în gazdă, adesea conducerea școlilor solicitând efectuarea de controale pentru inspectarea condițiilor de igienă.

Această întreagă bază materială a fost distrusă de bombardamentele aviației inamice din 15-16 aprilie 1944.

Cu profil asemănător, timp de 12 ani, între aprilie 1926 și iunie 1936 a funcționat **Școala Superioară de Comerț** din Turnu Severin.

Găzduită în primii trei ani de Școala Comercială Elementară din Turnu Severin, școala superioară de comerț s-a instalat și a funcționat, din 1927 și până la desființare în 1936, într-un local al primăriei orașului, pentru care se plătea o chirie anuală de 20 – 30.000 de lei.

În local s-au amenajat patru săli de clasă, trei încăperi pentru cancelarie și colecțiile de material didactic, două camere pentru laborator și două pentru personalul de serviciu.

Deși se afla în centrul orașului, imobilul era impropriu și neadecvat pentru școală, clasele erau prea mici, neîncăpătoare pentru elevi, dispunerea și compartimentarea spațiului nefiind corespunzătoare.

Referitor la baza materială, procesul-verbal de inspecție din 29 mai 1929 consemna că: „Neajunsurile, dacă se poate vorbi de ele, privesc numai nepotrivirea localului din a cărui cauză școala nu se poate înzestra cu mobilierul și aranjamentul corespunzător.

Întrucât și acest inconvenient s-ar înlătura, școala s-ar putea număra între cele mai de frunte”⁹⁰.

Școala Urbană de Gospodărie gradul I și II Turnu Severin s-a înființat la 1 ianuarie 1931 prin contopirea școlilor elementare de menaj din Strehaia și Vârciorova,

Încă de la început, școala a beneficiat de local propriu, funcționând în imobilul desființatei Școli Normale de Învățători “Domnul Tudor”.

Localul a fost pus la dispoziție în mod gratuit împreună cu mobilierul în valoare de un million lei⁹¹, internatul, sera de flori, grădina de zarzavat și trandafiri, dar și 20 de pogoane de pământ⁹². Inventarul a fost îmbogățit cu 26 de pupitre⁹³ preluate dela fosta Școală de Menaj din Strehaia și un război de țesut⁹⁴ de la Școala de Menaj din Vânjuleț.

Disponând de 5 ateliere specializate în menaj, spălat-călcat, bucătărie, de lucru și țesut, la 15 octombrie 1931, școala a deschis, pentru autofinanțare, în Turnu Severin, un restaurant cu masă

⁸⁷ *Ibidem*, dosar nr. 11/1937, f. 1-107.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ *Ibidem*, dosar nr. 118/1940, f. 2-3.

⁹⁰ *Ibidem*, dosar nr. 9/1929, f. 4.

⁹¹ *Ibidem*, dosar nr. 4/1931, f. 4.

⁹² *Ibidem*, f. 214.

⁹³ *Ibidem*, f. 110.

⁹⁴ *Ibidem*, f. 113.

zilnică pentru 15-25 de persoane, și o brutărie care, în mai puțin de două luni și jumătate, a fost închisă din cauza lipsei stocului de făină și a neplății taxei de timbru⁹⁵.

Din veniturile extrabugetare încasate din taxe de școlarizare și examinare, taxa de internat, servitul mesei la cantină pentru funcționarii din oraș, restaurantele din Turnu Severin și Orșova, brutărie, veniturile fermei, grădină etc., s-a reușit plata corpului profesoral, plata grădinarului, mecanicului, îngrijitorului, asigurarea hranei pentru cele 40 de eleve bursiere, achiziționarea combustibilului, deschiderea unui al doilea atelier de bucătărie.

Deși baza materială era una de excepție, dat fiind statutul material al școlilor din oraș, practic, în 1941, școala avea un local foarte încăpător cu 28 de camere din care: trei dormitoare, o sufragerie, o infirmerie, șapte săli de clasă, două ateliere de bucătărie, două de spălat-călcat, două de țesut, cancelarie, cămară, baie, birou director etc., totuși, dependențele esențiale lipseau, căldura și curentul electric, deoarece imobilul se afla la mare depărtare de sursa de alimentare⁹⁶.

Această întreagă bază materială a fost deteriorată deoarece, începând cu luna octombrie 1941, la etajul I al clădirii s-a amenajat un spital militar de campanie pentru răniții de front, iar din 20 iunie 1945 imobilul a fost pus la dispoziția unei unități militare sovietice⁹⁷.

Evenimentele militare au determinat evacuarea școlii în satul Valea Copcii într-o cameră închiriată și apoi la Ciovârnașani. Își va relua cursurile la Turnu Severin câte trei zile pe săptămână, începând cu 29 octombrie 1945, în clădirea Liceului Industrial de Fete.

Drept concluzie cu privire la învățământul severinean în perioada de referință, este de subliniat că, în general, infrastructura școlară s-a dezvoltat concomitent cu extinderea orașului. Dacă în primii ani ai existenței sale unitățile de învățământ erau concentrate în partea de vest a orașului, după extinderile din anii 1865, 1893 și 1921, în fiecare din cartierele nou înființate au apărut noi școli.

Documentele școlare arată, de la caz la caz, că fiecare unitate de învățământ avea un regulament propriu, potrivit căruia absenteismul era un indicator de bază al activității instructiv – educative desfășurate, cei aflați în această situație fiind sancționați cu amenzi. Multe din astfel de cazuri întâlnite și la Turnu Severin, ca peste tot, s-a încercat a fi motivate medical, nu întotdeauna justificat, dar de acceptat într-un oraș cunoscut pentru gradul ridicat al tuberculozei, situațiile nejustificate fiind sancționate cu amenzi oscilând de la 40 la 90 de lei, în funcție de numărul zilelor de absență⁹⁸.

Nici cadrele didactice care s-au făcut vinovate de abateri disciplinare n-au fost scutite de sancțiuni. În funcție de gravitatea faptei, de regulă, învățătorii au fost pedepsiți cu observații, avertismente confidentiale, avertismente publice, anularea înaintării la gradul I, suspendarea drepturilor salariale pe o perioadă de trei până la șase luni, transfer în altă localitate. Pedepsele se aplicau pentru neîntocmirea documentelor solicitate de Revizorul Școlar, absențe nemotivate până la 30 de zile din școală, reclamații neîntemeiate, acuzații fără motive reale la adresa inspectorilor școlari, slabă pregătire didactică, insulte aduse colegilor, aplicarea de pedepse corporale elevilor, consum de băuturi alcoolice⁹⁹ etc.

Cât privește frecvența elevilor, ea a fost în permanență dependentă de mentalitatea de foarte multe ori retrogradă a părinților cu privire la știința de carte a copiilor. După 1900 conștientizarea părinților în legătură cu necesitatea științei de carte a copiilor a evoluat greu. De prisos să mai spunem că obligativitatea și gratuitatea legiferate sub Cuza au rămas multă vreme, chiar după 1900,

⁹⁵ *Ibidem*, f. 187 și 209.

⁹⁶ *Ibidem*, dosar nr. 3/1941, f. 41-42.

⁹⁷ *Ibidem*, dosar nr. 60/1945, f. 19.

⁹⁸ SJANMh, *fond Școala Primară de Fete nr. 1 Turnu Severin*, dosar nr. 72/1935-1936, f. 190-192. Nu am întâlnit cazuri concrete care să demonstreze că amenziile s-au achitat.

⁹⁹ *Idem*, *fond Revizorul Școlar Mehedinți*, dosar nr. 393/1941-1948, f. 4-6, 29.

simple deziderate. În plus, a existat mereu o discriminare între băieți și fete cu privire la nevoia de școală. Matricolele școlare arată că fetele au fost cert defavorizate în raport cu băieții.

Ceea ce le-a atras cu adevărat pe fete au fost școlile profesionale și mai ales Institutul Santa Maria, acesta din urmă accesibil îndeosebi fetelor din familiile cu stare socială mai bună. Se învățau aici nu numai meserii cu propensiune feminină, ci și limbi străine. Nu întâmplător, în anii '60-70 ai secolului trecut în memoria locuitorilor orașului încă stăruia amintirea bunului renume al școlii, la câteva decenii de la desființarea ei.

Este incontestabil însă că, în pofida greutăților și a mentalităților, știința de carte a progresat totuși. Copiii urmând școlile de diferite grade au intrat definitiv în peisajul cotidian, autoritățile urmărind să le creeze condiții normale, pe măsura creșterii orașului. Ca dovadă, imediat după Primul Război, în partea estică s-a înființat o a patra școală primară de băieți, din dorința și necesitatea de a scurta distanța parcursă de copii până la unitatea de învățământ și, evident, pe fondul creșterii populației școlare în cartierele mărginașe.

N-a fost scăpată din vedere nici situația sanitar-veterinară a cazării copiilor, mai ales a celor mari, liceeni, mulți veniți din mediul rural. Cum unii locuiau la gazde, prin ordonanțe repetate ale primăriei s-a dispus verificarea condițiilor de cazare de la gazde, atrăgându-se atenția mai ales asupra situațiilor în care se constatau focare de tuberculoză, când trebuiau arse integral articolele de lenjerie și chiar mobilier, pentru a se preveni noi îmbolnăviri.

În același timp, în afara procesului instructiv desfășurat, școlile s-au impus ca instituții sigure și solide de educație moral-cetățenească. Cu deosebire marile evenimente ale istoriei locale și naționale au fost de neconceput în absența elevilor. Tradițional și anual elevii au participat la Ziua Eroilor, la zilele sădării pomilor, economiei, la cele marcând zilele de naștere ale membrilor familiei regale sau cu prilejul vizitelor regale de la Severin (la 3 iunie 1928, când, potrivit preseii timpului, Regele Mihai a ieșit pentru prima dată în această calitate într-o vizită în provincie, sau în 1933 la Centenarul orașului și Semicentenarul Liceului „Traian” etc.), ca să nu mai vorbim despre vizitele unor personalități străine precum abatele Zavoral, generalii Joffre și Gamelin, congresele științifice și manifestările culturale.

Exceptând situațiile, rare, de încălcare a disciplinei școlare, elevii au fost un factor de distincție a orașului, remarcat, după cum se știe, și de Caragiale în cunoscuta schiță ce-i evocă pe elevii de la „Traian” și pe directorul lor, Teodor Costescu, rămas în conștiința publică a locului, între altele, și pentru faptul că a introdus uniforma școlară pentru a estompa, dacă nu pentru a șterge, diferențele sociale dintre copii și pentru a facilita accesul cât mai multor tineri la formele de educație și instrucție superioare.

Așadar, purtarea uniforme școlare, cel puțin până la începutul celui de al Doilea Război Mondial, era obligatorie pentru toate ciclurile de învățământ. De pildă, elevii de liceu purtau număr matricol pe mâneca stângă a hainei, iar fetele pe mâneca stângă a bluzei. În plus elevii purtau șapcă, iar cei din ciclul gimnazial, pentru a fi deosebiți de cei din ciclul inferior, aveau adăugată o tresă.

Expresie a disciplinei și bunului simț dobândit, în perioada interbelică, centrul orașului delimitat de străzile maior Strehăianu (azi Teodor Costescu) și I.G. Bibicescu ce încadrau, la fel ca și astăzi, parcul central Tudor Vladimirescu, reprezenta un loc interzis pentru elevii, întrucât în acea zonă, o parte din profesorii lor își serveau cafeaua sau își petreceau timpul liber pe terasele cafenelelor Europa și Imperial¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Informații furnizate de domnul arhitect Petrică Dănescu.

BIBLIOGRAFIE:**I. IZVOARE:****a) ARHIVE:****Serviciul Județean Mehedinți al Arhivelor Naționale, Drobeta-Turnu Severin, fondurile:**

1. Colecția de Documente;
2. Institutul „Santa Maria” Turnu Severin;
3. Liceul Comercial Turnu Severin;
4. Liceul Industrial de Băieți Turnu Severin;
5. Liceul Industrial de Fete Turnu Severin;
6. Liceul Teoretic de Fete Turnu Severin;
7. Liceul „Traian” Turnu Severin;
8. Primăria orașului Turnu Severin;
9. Revizoratul Școlar Mehedinți;
10. Școala Normală de Fete Turnu Severin;
11. Școala Primară de Băieți Romano - Catholică Turnu Severin;
12. Școala Primară de Fete nr. 1 Turnu Severin.

b) JURNALE, MEMORII

13. *** *Texte literare despre Mehedinți. Itinerar mehedințean*, vol. I, Drobeta-Turnu Severin, 1974, volum îngrijit de Victor Pîrvănescu.

II. PRESA:

14. „Tribuna” (1931, 1935-1936);
15. „Universul” (1926);
16. „Vremea Nouă” (1928).

III. LUCRĂRI GENERALE:

17. Andrei Nicolae, Pârnuță Gh., *Istoria învățământului din Oltenia*, Editura Scrisul Românesc, Craiova, 1977;
18. Pajură C., *Istoria școlii primare mehedințene*, Turnu Severin, 1940.

IV. LUCRĂRI SPECIALE:

19. Chipurici Nicolae, Rățoi Tudor, *Îndrumător în Arhivele Statului județul Mehedinți*, vol. II, București, 1993.

V. INSTRUMENTE DE LUCRU:

20. Roman Ileana, Rățoi Tudor (coord.), *Dicționarul enciclopedic al județului Mehedinți*, Editura Prier, Drobeta Turnu Severin, 2003.

MODALITATI DE REALIZARE A ACTIVITATILOR DE LECTURA

Mihaela Alina POPA
Seminarul Teologic Ortodox "Sf. Ioan Gură de Aur",
Slobozia, jud. Ialomița

Munca cu cartea - citirea expresivă

Metodologia lecțiilor de limba și literatura română urmărește nu numai formarea deprinderilor de citire ci și consolidarea acestora până la citirea expresivă. Citirea expresivă se bazează pe însușirea tehnicilor de citire ca urmare a unor exerciții susținute. Realizarea unei citiri expresive implică toate celelalte calități ale citirii: corectă, conștientă, cursivă. Ea se bazează, în primul rând pe modelul oferit de învățător și pe alte surse de influențare.

Lucrul cu cartea este de neînlocuit pe parcursul școlarizării. Este necesar să- l apropiem pe copil, în mod conștient de universul cărții. El trebuie să simtă bucuria lecturii, fiecare carte fiind „ o călătorie prin suflete, gânduri și frumuseți” afirma Mihail Sadoveanu.

Pentru a- i familiariza pe elevi cu instrumente ale muncii cu cartea, trebuie apelat la o metodă ce urmează calea parcursă de cititorul cu experiență atunci când citește. Această metodă este lectura explicativă. Ea este o îmbinare a cititului cu explicațiile necesare, împreună ducând la înțelegerea mesajului textului.

Etapele sau componentele lecturii explicative, prin care se face receptarea mesajului textului, sunt următoarele:

- citirea integrală a textului;
- citirea pe fragmente și analiza acestora;
- întocmirea planului de idei a textului;
- conversația generalizatoare;
- reproducerea textului pe baza planului;
- citirea de încheiere.

Recenzia unor cărți

Constituie un alt mijloc de îndrumare a lecturii particulare, fiind rezumatul pe scurt al propriilor păreri despre lecturile citite. Fiind vorba de o formă de activitate mai dificilă pentru școlarii mici, învățătorul va dirija cu atenție „comentariul” respectiv prin întrebări adecvate. Elevii pot fi solicitați să-și formuleze părerile asupra „operei” respective, pe caietul de lectură sau pe foi de hârtie separate, fișe de carte, după un plan dat de învățător care poate cuprinde:

- numele autorului și titlul cărții;
- despre ce se povestește în cartea respectivă (conținutul foarte pe scurt);
- ce episod sau fragment le-a plăcut mai mult și de ce;
- reprezentarea printr-un desen a unei scene care i-a plăcut mai mult.

Lecțiile de popularizare a cărților

Lecțiile de popularizare a cărților, a unor scriitori, constituie, de asemenea, un mijloc de îndrumare a lecturii particulare. O carte pentru copii nou apărută se citește mai întâi de învățător și apoi se prezintă elevilor. În final se poartă o scurtă discuție generalizatoare despre scriitorul și operele respective, iar copiii își notează în caiete titlurile acestora, pentru a le procura de la bibliotecă sau din alte surse.

Organizarea expozițiilor de carte

Asemenea manifestări se pot organiza pe baza unei tematici(de exemplu : Din viața elevilor, Din trecutul de luptă al poporului nostru, Povestiri despre necuvântătoare, Povestiri despre ființe dragi, etc. sau se expun cărțile nou apărute).

Pentru completarea expoziției, învățătorul împrumută pe termen scurt cărți de la biblioteca școlii. Cărțile noi expuse sunt însoțite de scurte prezentări sau se extrag unele fragmente mai interesante. Expoziția va fi mai atrăgătoare dacă vor fi și materiale ilustrative.

Ghicitorile literare

Sunt mijloace pasionante ce-i invită pe copii la lectură. Acestea se pot desfășura astfel : se citește un fragment și se cere elevilor să indice opera și autorul sau să recunoască lectura în care eroul principal este un personaj cunoscut. Foarte apreciat de elevi este și jocul cu versurile: învățătorul recită unul-două versuri dintr-o poezie, iar elevii continuă.

Dramatizările

Făcute după unele texte literare, i-au stimulat pe elevi să citească mai mult din dramaturgia românească. Pentru învățător este important de știut nu numai ce și cât citesc elevii, ci și cum înțeleg ei să citească o carte. Este important ca elevii să înțeleagă ceea ce citesc, să fie în măsură să deosebească ceea ce este bun, util, constructiv și educativ, de ceea ce poate fi dăunător și, în sfârșit, să-și poată formula clar o opinie despre cartea citită.

Șezătorile literare

Șezătorile invită din nou elevii la lectură. Ele se organizează în cadrul clasei sau cu clase diferite. În cadrul acestor manifestări se invită și părinții elevilor. Se recită poezii, se dramatizează povestiri, se povestesc episoade mai interesante din opera unui scriitor. Se cântă în cor sau individual unele melodii pe versuri ale unor poeți.

Medalionul literar (consacrat aniversării unui scriitor)

Se organizează din timp, știindu-se precis ce se prezintă : cine recită, cine cântă, cine prezintă referatul despre viața și opera scriitorului sărbătorit. Cu ocazia aceasta se prezintă de către mai mulți elevi fraze din critica literară ce elogiază opera și activitatea scriitorului.

Concursuri

Concursurile de genul: „Cine știe, câștigă!” pe temă literară se organizează în cadrul clasei sau cu elevi din serii paralele. Se pot organiza și pe grupuri de școli, din cadrul unor cartiere. Se fixează bibliografia ce trebuie studiată de elevi pe un timp mai îndelungat. Concursul e bine să fie sponsorizat cu premii pentru stimularea câștigătorilor.

Valorificarea textelor literare în serbari școlare, montaje literare, șezători literare, teatru literar, procese și jocuri literare, constituie nu numai o splendidă activitate artistică, ci și o formă de cunoaștere a cât mai multor opere literare.

Prezentările PPT, filmele și reprezentările animate

Constituie un alt important mijloc de îndrumare a lecturii. Ele prezintă operele literare în imagini vizuale și auditive. După lectură, elevii pot face comparații, stabilind asemănări și deosebiri între întâmplările prezentate. Se pretează mai mult la clasa pregătitoare și clasa I, atunci când elevii încă nu au învățat să citească. Acum se pun bazele stimulării interesului pentru lectură, formării preferințelor și gusturilor în materie de literatură.

BIBLIOGRAFIE:

- Bernat, E.S., (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Manolescu, N., (2004), *Lectura pe înțelesul tuturor*, Editura Aula, Brașov.
- Onojescu, M. (coordonator), (2005), *Lecturiada, Cercuri de lectură*, Editura Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Onojescu, M., Pamfil, A., (2004), (coordonatori), *Lectura. Repere actuale*, Lucrările Simpozionului de didactica limbii și literaturii române, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Pamfil, A., (2003), *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Pamfil, A., (2006), *Studii de didactica literaturii române*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
- Pamfil, A., (2009), *Limba și literatura română în școala primară – perspective complementare*, Editura Paralela 45, Pitești.
- Sita, A., Toader, A.V., Ursache, A., (2005), *Caietul meu de lectură*, Editura Soteria Didact, Cluj-Napoca.
- Șerdean, I., (1993), *Metodica predării limbii române la clasele I-IV*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

PROFILUL COPILULUI PREȘCOLAR

*Prof. inv. preșcolar Mihaela RACoviȚĂ
Grădinița "Așchiuță", Pitești, jud. Argeși*

Copilăria este o perioadă de încercări și presupune emoții trăite în mod intens, precum și curiozitate cognitivă profundă. În viața copiilor, vârstele se succed în mod organizat, iar trăsăturile care dispar fac loc altora, de o nouă calitate.

Preșcolăritatea este o etapă ce presupune o dezvoltare psihică foarte accentuată. Conceptul de dezvoltare psihică se referă la existența unui întreg proces de elaborare și fundamentare continuă a unor elemente ce țin de sfera psiho-comportamentală. Acest lucru se realizează cu scopul perfecționării capacității de adaptare la mediu a organismului, trecând experiența social-istorică printr-un filtru subiectiv.

Din punct de vedere psiho-social, dezvoltarea copilului presupune constituirea unei multitudini de abilități și competențe ce îl vor ajuta să se adapteze, să se integreze, devenind astfel un membru al societății.

Dezvoltarea psihică a omului este stadială, fiecărui stadiu fiindu-i caracteristic un set de însușiri specifice. Trecerea de la un stadiu la altul asigură atât dezvoltarea unor procese complexe, precum gândirea și imaginația, cât și a relațiilor dintre ele, astfel dezvoltându-se întreg sistemul de personalitate: temperamentul, aptitudinile, inteligența, caracterul.

După cum susține L. S. Vîgotsky, în perioadele timpurii ale copilăriei, dezvoltarea se produce ascendent, adică procesele psihice complexe se formează pe baza celor elementare, pentru ca în perioadele mai avansate dezvoltarea să se producă descendent, procesele psihice complexe influențându-le pe cele elementare.

Personalitatea copilului preșcolar se formează stadial, printr-un proces complex, cu elemente și însușiri specifice fiecărui stadiu de dezvoltare în parte. Astfel, dezvoltarea reprezintă un proces de o complexitate fascinantă, ce presupune înlocuirea elementelor vechi sau inferioare cu altele noi, sau superioare. Avansând la o nouă etapă, copilul devine posesorul unor informații numeroase, care nu sunt valoroase numai cantitativ, ci mai ales calitativ. În consecință, copilul preșcolar își dezvoltă personalitatea, acumulând atitudini și conduite noi, acestea servindu-i la o bună adaptare la exigențele mediului natural, la grupul din care face parte, adică la mediul socio-cultural – grădinița.

Dezvoltarea psiho-socială îi permite copilului să formeze relații noi și diversificate cu cei din jurul lui, aceste realități ajutându-l să își compună diverse subsisteme psihice, ce îi vor fi de folos în drumul său spre viața de adult.

J. J. Rousseau vedea copilăria ca pe o etapă specială și hotărâtoare în viața unui individ, considerând ideea potrivit căreia copilul este un „adult în miniatură” ca fiind total greșită. Opera sa, „Emil sau despre educație”, a stabilit premisele unei multitudini de cercetări de-a lungul timpului. El considera că alterarea parcursului firesc al dezvoltării copilului va disturba echilibrul psihic al acestuia, conducând la imaturitate sau stagnare.

Cu toate că profilul psihic al copiilor preșcolari are elemente asemănătoare, dezvoltarea psihică a acestora este cu siguranță unică și distinctă, profilul psihologic indicând ce nivel de dezvoltare al comportamentului și psihicului îi este specific unei vârste.

Chiar dacă putem vorbi de caracteristici generale ale vârstei preșcolare care îi fac asemănători pe copii, modul în care aceștia le manifestă îi face incontestabil diferiți. Astfel, unele caracteristici afective generale se regăsesc la toți copiii preșcolari, însă unii dintre ei pot manifesta o toleranță

ridicată la stimuli externi perturbatori, alții se alarmează ușor, intră în stare de panică, fiind mai ușor impresionabili, fapt ce poate duce la tulburări comportamentale. Începe, deci, să se evidențieze individualitatea psihică a fiecărui copil. Rezultă faptul că dezvoltarea psihică este caracterizată nu numai de stabilitate, ci și de individualitate.

În timpul preșcolarității, se intensifică activitatea de cunoaștere, se elaborează relațiile copilului cu ceilalți, el schimbându-și atitudinea față de aceștia sau de mediul de viață. Tot acum, se creionează trăsăturile de caracter ale preșcolarului, valorificându-se în același timp și preocupările sale.

Dezvoltarea psihică a preșcolarului se poate realiza printr-o formă de activitate care să se bazeze pe întipărirea sistematică de cunoștințe noi și pe exercițiu. Este vorba despre *învățarea de tip preșcolar*, care cuprinde activități obligatorii planificate conform programei de învățământ: predarea de cunoștințe și formarea deprinderilor legate de dezvoltarea vorbirii, desenatul, număratul, modelajul, socotitul și alte activități care contribuie la dezvoltarea psihică a copilului.

La vârsta preșcolară mică, activitățile de învățare sunt inseparabile de joc, copilul având constant tendința de a metamorfoza sarcinile date de educatoare într-un joc. Astfel, lui îi place foarte mult să mânuiască creionul pe hârtie, dar nu are intenția de a desena ceva, fiind captat de însuși actul de folosire a creionului.

În preșcolăritatea mijlocie și mare, procesul de însușire a cunoștințelor începe să se despartă treptat de joc, interesul copilului pentru desen, observarea imaginilor, socotit sau ascultarea de informații este într-o continuă creștere. El ascultă atent indicațiile și povestirile educatoarei și începe să înțeleagă faptul că este important să rețină ceea ce poate din cele relatate și văzute.

De asemenea, educația și mediul de viață își lasă amprenta asupra dezvoltării copilului, iar ereditatea joacă un rol important în dezvoltarea psihică a acestuia, conținând anumite dispoziții și însușiri psihice ce vor fi formate și dezvoltate în urma procesului de educație.

Dezvoltarea psihică este un proces ce se desfășoară în conformitate cu anumite legi interne specifice fiecărui individ, ea nu este determinată genetic și nici nu este impusă din exterior. Aceasta presupune diminuarea diferențelor dintre acțiunile și operațiile care duc la finalizarea noilor sarcini, reechilibrare prin perfecționarea trăsăturilor psihice specifice personalității ținând cont de cerințele actuale. Pentru a asigura progresul copilului, educatorul va elabora cerințe în funcție de gradul dezvoltării sale, impulsându-l totodată să îl și depășească.

Obiectul și subiectul educației fiind copilul, procesul educativ trebuie să se manifeste sub forma unei interacțiuni între mesajele educaționale și filtrul personal al copilului. La vârsta preșcolară, copilul își lărgeste orizontul și depășește mediul restrâns al familiei, acum el frecventează grădinița și descoperă noi cerințe și un nou mediu, divers și diferit față de cel cu care era obișnuit. Astfel, el este supus influențelor educației din acest mediu, care prezintă o mare complexitate și o bună organizare. Preșcolarul începe de acum să imite ceea ce vede în jur, inclusiv modul în care trăiesc și muncesc adulții pe care îi observă, toate acestea fiind reflectate în activitatea sa cea mai importantă - jocul, însă la începutul perioadei preșcolare, copiii desfășoară jocuri cu conținut sărac de cele mai multe ori, bazându-se pe simpla imitație a acțiunilor din jurul lor.

Gândirea, memoria, percepția nu sunt încă active, copilul observând faptele externe, dar percepend numai însușirile evidente ale obiectelor și nu pe cele importante.

La copil, procesele gândirii nu apar ca operații mintale, ci doar ca operații ajutoare în activitățile lor. Preșcolarul începe să fie interesat de sonoritatea limbii, la această vârstă fiind prezente diverse pronunțări particulare (copilul omite sau inversează sunete în cuvânt).

Privitor la modul în care evoluează copilul, diverse cercetări au stabilit că preșcolăritatea are un ritm alert al dezvoltării fizice și al dezvoltării intelectului. S-a demonstrat că până la sfârșitul acestei perioade copilul va avea capacitatea intelectuală dezvoltată aproape la jumătatea nivelului pe care îl va atinge la maturitate.

La 3-4 ani, la începutul preșcolărității, copilul este fragil fizic și manifestă dependență față de adult. Gesturile sale sunt necoordonate, mersul este nesigur și obosește ușor, iar limbajul nu este foarte dezvoltat. Deoarece nu își poate controla bine mâna, desenele sale reprezintă diverse linii trasate la întâmplare, dar fiind semnificative pentru acesta. Principala lui activitate este jocul, însă comunicarea în timpul acestuia este redusă, indicațiile oferite nefiind bine înțelese. Inițial, el se joacă singur, după care se joacă în același timp cu ceilalți, fără a se implica însă direct, deoarece este nesigur și simte frică față de ei, iar organismul său trece de la satisfacerea trebuințelor imediate (biologice) la acțiuni mai complicate.

La preșcolarul mic, vedem un interes crescut al acestuia în explorarea mediului. El se va adapta mai greu la grădiniță, pentru ca este dependent de mama și de familia din care provine, nu poate accepta la început noul mediu, cu regimul lui, nu înțelege în totalitate ce i se spune și nici ce trebuie să facă aici, astfel că în primele trei luni, cu aproximație, adaptarea copilului se va face cu dificultate.

Preșcolarul mic nu este stabil din punct de vedere afectiv, el trece foarte ușor de la o stare la alta, manifestând constant afecte, emoțiile sunt foarte profunde, comportamentul copilului fiind presărat cu reacții impulsive, pe baza emoțiilor de moment.

La 4-5 ani, copilul este receptiv la ceea ce se petrece în jurul său, observându-i pe alții și analizându-le comportamentul. El dedică mai mult timp desfășurării unor activități, dorind să fie pe placul adultului. Mișcările devin mai controlate, la fel și mersul, iar baza intuitivă a gândirii se dezvoltă prin manipularea obiectelor. De asemenea, se dezvoltă și limbajul, mai ales forma interioară a acestuia, fapt ce contribuie la autoreglaj. Copilul va face trecerea de la vorbirea în propoziții la vorbirea în fraze, își va însuși declinarea substantivelor și va folosi verbele conjugate. Copiii vor fi mai atenți atunci când pronunță cuvintele, și se vor corecta unii pe ceilalți.

Preșcolarii vor începe să adreseze adulților o mulțime de întrebări, arătându-și curiozitatea în legătură cu înțelegerea fenomenelor din jurul lor. Se dezvoltă și conștiința de sine, iar egocentrismul încă este definitoriu pentru copil. El se poate opune adultului, îl contrazice, tocmai pentru că dorește să îi atragă atenția. Se vor forma reprezentările concrete, prin accentuarea însușirilor specifice obiectelor și se va face mai bine legătura între imagine și cuvânt.

Copiii își dezvoltă limbajul prin intermediul educației și mediului din care fac parte, dar mai ales în cadrul grădiniței, printr-un program bine stabilit, prin relațiile stabilite între copii, cu educatoarea sau cu adulții. Astfel, totdeauna atunci când copiii comunică între ei, cu educatoarea sau cu părinții, vor spune tot ceea ce au văzut și au făcut, dar și ceea ce au simțit în acest timp.

Preșcolăritatea mare presupune accentuarea dezvoltării fizice a copilului, el fiind capabil să își controleze corpul. Limbajul este dezvoltat și se remarcă faptul că preșcolarul este mult mai sigur pe el și mai independent. Adaptarea la mediul social este determinată de maturizarea personalității sale, iar gradul de inteligență crește. Tot jocul este activitatea sa principală, prin intermediul lui manifestându-și voința și luând inițiativă. Atenția și efortul sunt sporite și poate să stabilească legături diverse cu cei din jur. El se opune oarecum adultului, dar apoi își manifestă dorința de împăcare.

În cadrul activităților obligatorii din grădiniță, cerințele sunt mai numeroase și mai susținute, pregătirea pentru școală fiind intensă, deoarece el va trebui să facă față unor noi exigențe. Acestea îl schimbă în mare măsură pe copil, el devenind mai organizat și mai responsabil. Dorința de cunoaștere crește, limbajul începe să respecte regulile gramaticale, propozițiile construite devin mai complicate. De asemenea, copilul integrează în vocabular multe adjective, iar numărul de cuvinte cunoscute și folosite crește semnificativ. El își poate concentra atenția în mod voluntar pe o perioadă mai îndelungată în timpul unei activități și cu mult mai mult în timpul unui joc.

În această perioadă, funcția intelectuală a limbajului se va amplifica. Tot acum imaginația se va dezvolta calitativ, iar copilul se va gândi înainte de a începe un joc, își va face un plan al acestuia, va interpreta diverse roluri, va avea de finalizat sarcini, trebuind însă să țină cont de o serie de reguli,

care vor stimula imaginația sa în joc. Această perioadă este debutul gândirii logice, se folosesc modele diverse de memorare, iar imaginația este ancorată în planul realului.

Astfel, se poate afirma că jocul este activitatea indispensabilă perioadei copilăriei, cu ajutorul căruia copilul își îndeplinește dorințele imediat, prin acțiuni libere și conștiente, în realitatea imaginară proprie.

BIBLIOGRAFIE:

1. Crețu, T.; Neveanu, Popescu, P., Zlate, M., Psihologie școlară, București, 1987;
2. Ezechil, L.; Păiși, Lăzărescu, M., Laborator preșcolar, București, Ed. V&I Integral, 2001;
3. Golu, F., Joc și învățare la copilul preșcolar, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 2009;
4. Nicola I., "Tratat de pedagogie școlară", Editura Aramis, București, 2000;
5. Păiși, Lăzărescu, M., Psihologia vârștelor, București, V&I Integral, 2008;
6. Schiopu U., "Psihologia copilului", Editura Didactică și Pedagogică, București, 1965;
7. Verzea E., "Omul, jocul și distracția", Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1978;
8. Zlate, M., Introducere în psihologie, Iași, Polirom, 2015.

MANAGEMENTUL COMUNICĂRII LA NIVELUL ORGANIZAȚIEI ȘCOLARE

*Prof. învă. preșcolar Iulia-Nicoleta ROATĂ
Grădinița „Smiley Kindergarten”, setor 6, București*

Societatea este, în sens larg, rezultatul interacțiunilor dintre indivizi în diferite contexte istorice. Așadar, poate fi considerată un sistem de rețele de comunicare permanentă, de vreme ce orice interacțiune umană presupune comunicare sub o formă sau alta.

Odată cu evoluția societății termenul comunicare nu a mai fost tratat ca un proces închis în care cineva transmite un mesaj cuiva, ci a primit semnificația de cel mai complex proces uman. Comunicând, transmitem idei, planuri, zugrăvim visuri și clădim afaceri, „schițăm” proiecte, dar le și susținem. Schimbul de mesaje dictează modul de acțiune în concordanță cu scopul și mijloacele disponibile. Mesajul este creionat prin influența factorilor de mediu, dirijat de relația în care se află emițătorul și receptorul, mărginit de scopul lui și susținut de inevitabilul răspuns.

Un subsistem social important este sistemul de învățământ, a cărui unitate de bază este organizația școlară. Abordarea modernă a acestui termen aduce în prim-plan dimensiunea umană, complexitatea relațiilor dintre oameni la nivelul organizației.

Atribuindu-i-se statutul de organizație, nu instituție a statului, școala românească valorifică două tipuri de activități, activitatea managerială și administrativă și activitatea educațională.

Organizația școlară are la bază interacțiunile dintre oameni, este o structură în care toți indivizii implicați colaborează continuu și sistematic: manager, cadre didactice, copii / elevi, părinți. Fiecare dintre acești indivizi este partener activ într-o școală de succes. Așadar, comunicarea școlară este un proces complex integrat în toate acțiunile partenerilor și în orice activitate a organizației, motiv pentru care a primit statutul de cheie a eficienței oricărei organizații.

Pornind de la modelul de bază al comunicării, în funcție de context și viziune, fiecare organizație școlară își clădește un model propriu al comunicării în care este esențial ca nici un element definitoriu să nu fie neglijat. Importanța actului comunicare derivă din nevoia unei relații constante atât între manager și angajați, dar și între organizație și mediul extern.

Privit în ansamblu, procesul comunicare la nivelul organizației de învățământ, presupune cu precădere o comunicare operațională care implică un set de mesaje transmise între angajații organizației, referitoare la acțiunile derulate conform planului strategic și respectând totalitatea procedurilor în vigoare.

Simplificând, comunicare se referă la dialogul permanent între copii / elevi, cadre didactice, părinți, reprezentanți ai comunității locale și manageri ce vizează respectarea principiilor managementului total al calității în domeniul educației. Eficiența comunicării este baza unui climat motivant, propice desfășurării unui proces instructiv – educativ de calitate.

În cadrul organizației, comunicarea nu este un departament izolat, ci este o activitate permanentă, o pânză deasă, cu multiple elemente de la care pornesc canale de comunicare în toate direcțiile.

Fiecare element este puternic influențat de toate celelalte, astfel o comunicare eficientă între cadrul didactic și grupa de copii sau clasa de elevi, este susținută prin comunicarea eficientă a cadrului didactic cu părinții.

Comunicând între ele cadrele didactice își coordonează activitatea, își îmbunătățesc procesul de predare, adaptează strategiile și corectează erorile, înțeleg cultura școlii și beneficiază de noi experiențe.

Din punct de vedere al managerului, comunicarea este un instrument și o nevoie. Capacitatea de comunicare eficientă reprezintă o cerință obligatorie a oricărui manager, căci managementul nu este altceva decât capacitatea de a gestiona bunuri, idei, resurse, iar gestionare presupune cu precădere comunicare. Comunicând, un bun manager pune în mișcare fiecare element al sistemului, îndreptându-l către un scop precis, bine stabilit. Totodată, jonglând cu tehnici de comunicare, managerul își prezintă organizația, o dezvoltă, îi creează o identitate, iar în interiorul acesteia coordonează, motivează, evaluează și consolidează încrederea în acțiuni viitoare.

Pentru copii, comunicarea este vitală procesului de adaptare și socializare, creșterii stimei de sine și, în același timp, esențială învățării, formării de priceperi și deprinderi, pe scurt, dezvoltării personalității.

Vizând întreaga activitate a organizației, comunicarea organizațională nu poate fi un proces haotic, iar aceasta trebuie să aibă o dimensiune planificată, un plan, o strategie. Din cauza tratării cu superficialitate a acestui aspect, efectele unui sistem de comunicare defectuos sunt cunoscute târziu, în momentul producerii și sunt ireversibile.

Organizația școlară este o structură amplă pe care contextul macro – social o clatină permanent. Managementul comunicării este parte din structura de rezistență a acestei organizații. Orice modificare, orice decizie trebuie să curgă lin în toate direcțiile, să se balanseze în perfectă armonie cu celelalte elemente ale structurii. Conceptul nu se referă la cifre exacte transmise corect, ci la necesitatea anticipării impactului pe care orice plămădire a cuvintelor îl are asupra celor implicați, căci este responsabilă cu realizarea unui echilibru între specific și global, între împlinire individuală și cerințe socială.

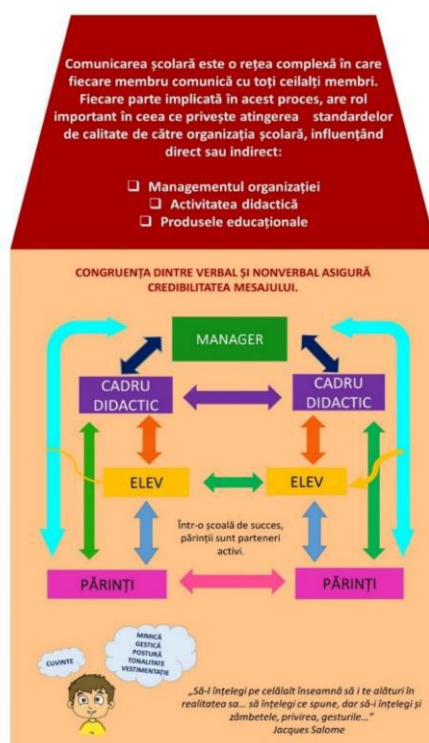


Fig.1- Rețeaua de comunicare a organizației școlare

BIBLIOGRAFIE:

1. Anghel, P. (2003). Stiluri și metode de comunicare. Editura Aramis.
2. Chină, R. (2015). Managementul calității în învățământul preuniversitar. Editura Universitară.
3. Dinu, M. (2004). Fundamentele comunicării interpersonale. Editura Bic All.

VITAMINE ȘI MINERALE PENTRU UN SISTEM IMUNITAR PUTERNIC

*Prof. Camelia ROMAN
Colegiul Național "Traian",
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*



Sistemul imunitar este diferit de alte sisteme din organism prin aceea că nu este o structură fizică, ci un ansamblu de interacțiuni complexe care implică diferite organe, structuri și substanțe, printre care globulele albe, măduva spinării, vasele limfatice și organele, celulele specializate din anumite țesuturi ale organismului și substanțe specializate numite factori de ser, care sunt prezente în sânge.

Ideal, toate aceste componente conlucrează pentru a proteja organismul împotriva bolilor și a infecțiilor.

Sistemul imunitar uman este funcțional la naștere, însă nu la capacitate maximă. Acest lucru se numește **imunitate înăscută**, adică imunitatea cu care te naști.

Funcția imunitară se dezvoltă și devine mai sofisticată odată cu maturizarea sistemului și pe măsură ce organismul învață să se apere singur împotriva diferiților invadatori străini numiți antigeni. Aceasta se numește **imunitate adaptativă**. Însă imunitatea dobândită poate fi sprijinită și modelată, fie **prin contactul cu un antigen, fie prin vaccinare**.

Așa cum fenomenul de îmbătrânire afectează sistemul cardiorespirator și celelalte organe, la fel se întâmplă și cu sistemul imunitar. Deși memoria imunologică devine mult mai bogată, **organele limfoide se uzează odată cu înaintarea în vârstă**.

Ficatul este organul pe care trebuie să îl protejăm pentru a avea o imunitate bună (capacitatea de a ne apăra de boli) și pentru eliminarea toxinelor din organism.

Simptomele unui sistem imunitar slăbit

Slăbirea sistemului imunitar are drept rezultat o sensibilitate crescută la orice tip de boală. Printre simptomele comune ale funcționării precare a sistemului imunitar se află:

- oboseala;
- apatia;
- infecțiile repetate (care se manifestă prin răceli frecvente, infecții urinare, episoade frecvente de herpes etc.);
- inflamațiile;
- reacțiile alergice / vindecarea lentă a rănilor.

Factori care slăbesc sistemul imunitar

Sistemul imunitar se descurcă singur doar dacă este îngrijit cum trebuie. Acest lucru presupune ca organismul să primească toți nutrienții necesari și un mediu sănătos, evitând acele lucruri care scad imunitatea.

Multe elemente ale mediului în care trăim astăzi distrug capacitatea sistemului imunitar de a lupta. Substanțele de curățat din gospodărie, folosirea excesivă a antibioticelor și a altor medicamente, pesticidele și aditivii din mâncarea pe care o consumăm, expunerea la poluanții din mediu, toate suprasolicită sistemul imunitar.

Un alt factor care contribuie la slăbirea sistemului imunitar este stresul. Stresul rezultă din evenimentele biochimice care suprimă activitățile normale ale globulelor albe și care suprasolicită sistemul endocrin, la fel cum elimină și nutrienții necesari organismului. Rezultatul este slăbirea capacității de vindecare și de apărare în fața infecției.

Un factor la fel de important în slăbirea sistemului imunitar este **sedentarismul și alimentația lipsită de vitamine și minerale esențiale**, dar bogată în grăsimi și alimente rafinate și procesate.

Vitamine si minerale pentru un sistem imunitar puternic



Te simți obosit și fără chef în cea mai mare parte a timpului? Te îmbolnăvești foarte des? Te-ai gândit că poate fi sistemul tău imunitar slăbit? În general, sistemul imunitar te protejează de infecțiile bacteriene, parazitare, fungice și virale, iar când acesta este slăbit, infecțiile se manifestă mai puternic și pe o perioadă mai lungă de timp.

Pe lângă o bună igienă, o alimentație echilibrată, exercițiile fizice practicate periodic, specialiștii recomandă să se acorde o atenție deosebită la asigurarea necesarului zilnic de vitamine și

minerale. Mai mult, pentru a-ți întări sistemul imunitar ai nevoie de odihnă și trebuie să tii stresul sub control.

Respecti în mare parte indicațiile de mai sus? Te gândești care sunt vitaminele și mineralele esențiale pentru bună funcționare a sistemului imunitar și care este rolul lor?

Află în continuare mai multe detalii despre vitaminele și mineralele benefice pentru un sistem imunitar puternic.

1. Vitamina C

Când auzi **vitamina C** imediat faci conexiunea cu răceală și gripă, nu? Nu este deloc un lucru greșit, însă știi că o poți lua și din alte alimente decât citrice? **Surse excelente de vitamina C** sunt legumele, precum: spanacul, broccoli, ghimbirul, roșiile, ciupercile. De fapt, vitamina C este prezentă în multe alimente și atât timp cât respecti recomandarea de a consuma 5 porții de legume și fructe cât mai variate în fiecare zi, sistemul tău imunitar va beneficia de cantitățile necesare din această vitamina.

2. Vitamina E

La fel că și vitamina C, **vitamina E** este un antioxidant puternic care poate ajuta organismul împotriva infecțiilor. Migdalele, alunele și semințele de floarea-soarelui sunt bogate în **vitamina E**. Adaugă-le mereu în meniul tău!

3. Vitamina B6

Vitamina B6 se pare că influențează pozitiv creșterea rezistenței organismului la anumite infecții bacteriene. Alege **alimente bogate în vitamina B6**, precum: bananele, pieptul de pui, tonul, cartofii și nautul.

4. Vitamina A

Deficitul de **vitamina A** în organism este asociat cu creșterea riscului de infecții. Pentru a te asigura că ai un aport suficient de vitamina A în alimentație optează cât mai des pentru alimente colorate roșu-portocaliu: morcovul, dovleacul, pepenele galben, piersicile, caisele.

5. Vitamina D

Deficiența de vitamina D se poate instala foarte ușor, având în vedere că se găsește în cantități mici în alimentație. Toamna și iarnă, când expunerea la soare este redusă, se poate instala deficiența de vitamina D mult mai ușor, ceea ce ne face mai susceptibili la infecții și crește riscul de boli autoimune.

În această perioadă poți să crești cantitatea de alimente precum peste gras (somon, macrou, ton și sardine) și alte alimente care sunt îmbogățite cu vitamina D, cum sunt cerealele pentru micul dejun sau anumite tipuri de lapte.

6. Acid folic

La fel că și celelalte vitamine, **acidul folic sau Vitamina B9** prezintă numeroase beneficii pentru organism: ajută la diviziunea celulară și în dezvoltarea celulelor. De aceea este indicat să adaugi în farfuria ta mai multe boabe de fasole și de mază decât de obicei și, de asemenea, să optezi pentru legumele cu frunze verzi. O sursă bună de acid folic este și sucul natural de portocale proaspăt.

7. Fier

Necesar organismului pentru producerea hemoglobinei, **fierul** este un element care trebuie să se regăsească zilnic în alimentația oricărei persoane indiferent de vârstă. Organismul poate să absoarbă mai ușor fierul din carne, peste și ouă, dar nu evita nici alimentele de origine vegetală bogate în fier, precum: leguminoasele, nucile, semințele de dovleac, nucile sau spanacul.

8. Seleniu

S-a observat că seleniul are un efect antioxidant puternic și modulează răspunsul sistemului imunitar. Acesta este prezent în usturoi, broccoli, sardine, ton, nuci și semințe. Consumă-le cât mai des!

9. Zinc

Zincul are un rol esențial în întărirea sistemului imunitar, ajută memoria, îmbunătățește aspectul pielii și reduce stresul. Mai mult, participa la formarea oaselor și intervine în echilibrul funcțiilor cognitive și reproductive. Îl poți găsi în: semnate de dolive, semințe de susan, stridii, carne de vită și de miel, ficat, fructe de mare, linte, fasole sau năut. Alte alimente care conțin zinc sunt: cereale integrale, spanacul, ouăle și ciupercile.

Așadar, uită de faptul că doar o portocală sau un grapefruit te protejează de răceală. Un sistem imunitar bun are nevoie constant de o **alimentație bogată în vitamine și minerale**, de un program de somn normal și de exerciții fizice zilnice.

Alimentația corectă este barieră de temut a microorganismelor, prin urmare încercați să includeți în dietă necesarul de nutrienți (vitamina A, C, E, zinc), care constă în consumul de fructe și legume proaspete, oleaginoase, alge, condimente.

Una dintre cele mai simple și mai eficiente modalități de a proteja organismul de boli este de a consuma anumite alimente și băuturi ce conțin substanțe care activează sistemul imunitar.

Multe fructe și legume sunt bogate în antioxidanți, vitamine și minerale care pot consolida sistemul imunitar și pot fi transformate în sucuri nutriționale care sunt extrem de benefice pentru organismul nostru. Prin ingerarea acestor băuturi în mod regulat, veți avea mult mai puține probleme de sănătate.

Unii **acizi grași nesaturați**, au puterea de a crește imunitatea mai ales atunci când sunt asociați și cu o dietă echilibrată. Aici putem evidenția acizii grași omega 3 și omega 6, a căror funcție principală este reglementarea unor celule ale sistemului imunitar. Pentru a beneficia de aportul lor ar trebui să introducem în dieta noastră cât mai multe semințe și nuci.

Carotenoizii, care se găsesc mai ales în legumele și fructele de culoare galbenă, portocalie și roșie, activează sistemul imunitar rapid și astfel capacitatea de autoapărare a organismului se îmbunătățește.

Alimente benefice pentru sistemul imunitar



Temperaturile oscilante, vântul răcoros și ploile ne slăbesc imunitatea organismului, făcându-ne mai vulnerabili la afecțiunile de sezon. Mai mult, organismul tău poate fi slăbit și din cauza lipsei de somn, a nivelului ridicat de stres, a sedentarismului și a unei alimentații necorespunzătoare. Te gândești cum să previi răceală și gripă și să te menții în formă? Știi că unele alimente ajută la îmbunătățirea funcționării sistemului imunitar?

Dacă nu ai deloc poftă de mâncare și te simți slăbit, încearcă să consumi o supă de pui. Atunci când ești răcit, lichidele sunt foarte importante pentru organism, iar supa de pui te ajută să capeți puteri. Mai mult, aceasta te ajută la eliberarea căilor respiratorii și îți oferă energia de care ai nevoie. Dacă adaugi cât mai multe legume în supa de pui, atunci aceasta devine și o sursă bună de vitamine și minerale.

Așadar, prepară rapid o supă de pui hrănitoare. Vei vedea că face minuni!

Usturoiul

Prezent în aproape orice rețeta, usturoiul este renumit încă din cele mai vechi timpuri pentru beneficiile lui împotriva infecțiilor. Usturoiul dispune de o cantitate mare de antioxidanți și ajută în prevenirea răcelilor și a bolilor gastrointestinale.

În general, acesta are în conținutul sau un ulei volatil sulfuros numit alicina care are rolul de a opri dezvoltarea bacteriilor și ciupercilor și de a stimula activitatea enzimelor digestive.

Folosește-l în orice rețeta!

Ardeii iute sau boiaua de ardei stimulează metabolismul

Au un conținut bogat de beta caroten, care ajuns în sânge este transformat în vitamina A și luptă împotriva infecțiilor.

Ghimbirul

Ghimbirul este un alt aliment foarte benefic împotriva răcelii și gripei. Ceaiul de ghimbir decongestionează căile respiratorii și are efecte anti-inflamatorii. Cea mai importantă substanță activă din ghimbir este gingerolul, care pare a fi responsabil de majoritatea efectelor benefice ale acestui aliment și care este deosebit de eficient în lupta împotriva cancerului de colon.

Curcuma – în afară de faptul că putem folosi curcuma (turmericul) la gătit, ca mirodenie, aceasta a fost folosită de secole în scopuri curative, în medicina chineză și în medicina tradițională ayurvedică. Are numeroase proprietăți care o fac să fie un remediu puternic împotriva răcelii și a gripei.

Scorțișoara este un condiment de bază în bucătăria indiană. Scorțișoara este bogată în antioxidanți care inhibă dezvoltarea bacteriilor și coagularea sângelui. De asemenea, ajută la stabilizarea zahărului din sânge, reducând astfel riscul de diabet de tip 2. Luptă de asemenea împotriva colesterolului rău și îndepărtează respirația urât mirositoare.

Broccoli

Broccoli ajută la întărirea sistemului imunitar printr-o varietate de substanțe cu roluri antioxidante. Broccoli trebuie preparat termic cât mai puțin, ideal la aburi, astfel încât compoziții cu efecte benefice asupra sănătății să nu fie afectați.

Ciupercile

Ciupercile furnizează seleniu și vitamine B (vitamina B2 și B3). Seleniul este un mineral cu rol antioxidant care ajută sistemul imunitar în lupta cu efectele negative ale antioxidanților.

Varză

Știi că varză este un alt aliment care întărește sistemul imunitar? Adaugă varză în mai toate rețetele tale, atât pentru creșterea valorii nutritive a mesei cât și un plus de antioxidanți.

Migdale

Migdalele sunt bogate în vitamina B, în special în vitamina B2 și vitamina B3, vitamine care au rolul de a reduce efectele stresului. Este bine-cunoscut faptul că stresul afectează funcționarea sistemului imunitar, de asemenea, un sfert de ceașcă de migdale reprezintă aproximativ 50% din cantitatea zilnică recomandată de vitamina E care ajută la stimularea sistemului imunitar. De asemenea, un sfert de ceașcă de migdale reprezintă aproximativ 50% din cantitatea zilnică recomandată de vitamina E care ajută la stimularea sistemului imunitar.

Sucul de lămâie



Organismul uman nu produce vitamina C, motiv pentru care această trebuie adusă în organism prin alimentație. Aproape toate citricele sunt bogate în vitamina C, așa că alege ceea ce îți place cel mai mult: portocale, grapefruit, lămâi, kiwi, clementine, mandarine etc.

Lămâia este un fruct care consumat în mod regulat poate aduce beneficii uimitoare pentru sănătatea dumneavoastră. Acest fruct conține cantități mari de antioxidanți și vitamina C care pot îmbunătăți sistemul imunitar și pot, de asemenea, echilibra nivelul pH-ului din organism (reduce aciditatea). Astfel, dacă beți limonadă regulat, trupul dumneavoastră va deveni mult mai puțin sensibil la boli.

Oțetul de mere

Oțetul obținut din mere conține o gamă largă de vitamine și minerale, care sunt benefice pentru organism, inclusiv calciu, potasiu, sodiu, fosfor, clor, magneziu, sulf, fier și fluor.



Sucul de afine



Sucul de afine este atât o băutură delicioasă cât și o sursă puternică de vitamina C și flavonoide, care sunt eficiente în protejarea sistemului imunitar. Sucul de afine poate ajuta, de asemenea, la prevenirea bolilor de inimă și la îmbunătățirea funcționării tractului urinar.

Sucul de sfeclă

Sucul de sfeclă roșie îmbunătățește nu doar sistemul imunitar ci și funcțiile creierului, curăță sângele și fortifică vezica biliară și ficatul. Printre nutrienții esențiali prezenți în sucul de sfeclă se numără betacarotenul, vitamina C, carotenoidele, sulful, calciul, fierul, magneziul și potasiul. În general, sucul de sfeclă roșie se consumă în amestec cu suc de mere sau de morcovi, deoarece este extrem de concentrat



Sucul de morcovi



Sucul de morcovi este o băutură dulce, foarte apreciată atât de către adulți cât și de copii. În afară de faptul că are un gust extrem de plăcut, sucul de morcovi întărește sistemul imunitar. Conține vitamina C, vitamine din complexul B, potasiu, fier, sodiu și fosfor. Toate acestea sunt ideale în prevenirea bolilor, îmbunătățirea funcției hepatice, oferă ajutor sistemului nervos și alcalinizează sângele.

Iată că ne putem întări sistemul alimentar cu ajutorul legumelor, fructelor și sucurilor din acestea

Alte alimente care nu trebuie să lipsească din dietă ta: peștele oceanic, nucile, uleiul de in - alimente bogate în grăsimile sănătoase de tip omega 3 cu rol anti-inflamator.

Trebuie doar să fim deschiși, să recurgem la diverse variante alternative benefice și să fim atenți la semnalele pe care ni le transmite propriul nostru trup. Și să ne amintim faptul că hrana poate fi medicament pentru trupul nostru.

Asadar, retine ca este foarte important sa adopti un stil de viata sanatos si o alimentatie echilibrata, care te protejeaza de raceala, gripa si alte boli.

Dormiți suficient și pe cât de mult posibil evitați stresul.

Faceți mișcare moderată și regulat. Exercițiile reduc stresul și îmbunătățesc starea de spirit, ceea ce are un efect benefic asupra sistemului imunitar. În plus, producția de limfocite este stimulată de mișcare.

Evitați fumatul și consumul de băuturi alcoolice în exces.

Nu luați antibiotice decât dacă vă sunt prescrise de medic și respectați întocmai modul de administrare.

BIBLIOGRAFIE: reviste de specialitate

FUNCȚIA DE SOCIALIZARE A JOCULUI ÎN GRĂDINIȚĂ

*Prof. învă. preșcolar Elena-Ionela SAMOILĂ
Grădinița "Așchiuță", Pitești, jud. Argeș*

Jocul este definit ca o metodă ideală a educației la vârsta preșcolară, el îndeplinind la orice vârstă diferite funcții educative, complexe, printre care și funcții sociale cu rol în dezvoltarea comportamentelor și relațiilor prosociale.

Jocul influențează procesul de creștere al copilului, iar dacă vârsta copilăriei mici presupune joaca liberă a acestuia, treptat, pe măsură ce acesta crește, jocul devine o activitate structurată și bine organizată.

Mănuit cu tact pedagogic de către educatori, jocul este cel mai eficient mijloc de modelare practică a socio-afectivității preșcolarului. Educarea sociabilității se face prin încredințarea unor sarcini și responsabilități sociale, prin antrenarea copiilor în jocuri și activități colective care au ca obiective generale facilitarea schimburilor și comunicării cu alții „jocul împărtășit fiind prima etapă a socializării” (Vincent, R).

Jocul liber este acel joc inițiat de copil, care își alege ce anume se joacă, ce materiale folosește și cu cine dorește să se joace. Astfel, putem spune că jocul este, pentru copii, cea mai importantă și eficientă metodă de asimilare a informațiilor, a comportamentelor și a relaționării pozitive între aceștia, copiii învățând să-și exprime liber emoțiile diverse, aptitudini cognitive, comportamente sociale, și acumulând abilități.

După părerea multor psihologi și pedagogi, activitatea de joc reprezintă o formă de adaptare, prin intermediul căreia copiii își formează diverse aptitudini cognitive, comportamente sociale, care le vor fi de folos în formarea lor ca adulți.

Prin joc, copiii cunosc mai bine realitatea înconjurătoare, se dezvoltă armonios din perspectiva cognitivă, psihică, emoțională, socială, deoarece învață să interacționeze cu cei din jur, învață să-și folosească imaginația și să descopere soluții pentru problemele cu care se confruntă.

În perioada preșcolară, jocul este principala preocupare a copiilor și, totodată, o metoda de învățare importantă pentru copii, ei asimilând astfel reguli sociale, de comportament și relaționare cu cei din jur și de manifestare adecvate a emoțiilor.

Chiar dacă copiii se joacă, doar pentru încântarea pe care le-o aduce acest lucru, jocul are o valoare formativă deosebită. Este o îndeletnicire proprie copilului care necesită un consum considerabil de energie din partea acestuia, îi ocupă majoritatea timpului și îi aduce nenumărate beneficii. Educatoarea trebuie să-l sprijine și să-l îndrume pe copil, dar acesta are nevoie să i se ofere și libertatea de a lua inițiative, încurajându-l în aceste acțiuni de achiziționare de cunoștințe în stilul lui propriu. Copilul întâi observă, apoi încearcă să imite, uneori greșește și reia acțiunea, experimentând astfel și învățând lucruri noi. În timpul desfășurării unui joc, copilul este absorbit de ceea ce face, tocmai pentru că jocul are un caracter atractiv și interesant, nu ține cont de timpul care a trecut, el este atras în totalitate de ceea ce face.

Jocul poate fi considerat un fel de antrenament al acțiunilor spontane, exprimate liber, un factor de bază în stimularea receptivității, sensibilității, formării psihicului și comportamentului prosocial.

Treptat, sub influența grupului de joc, copiii își formează deprinderea de a judeca independent, devin mai sociabili, uneori chiar intimi, învață să coopereze, să respecte reguli și să comunice mai bine între ei. Alături de ceilalți copii, ei învață să se descurce în anumite situații (să

cedeze sau să rămână conducătorii jocului) și cum să-și coreleze dorințele și necesitățile lor cu ale celorlalți.

Din punct de vedere emoțional, copiii resimt o siguranță mai mare printre cei de vârsta lor, se simt bine când află că și alții le împărtășesc gândurile. De aici, convingerea că prietenia la vârsta preșcolară este deosebit de importantă pentru copii, lipsa acesteia ducând în timp la tulburări de personalitate (scade stima de sine sau pot apărea diverse forme de depresie).

Odată cu creșterea vârstei copiilor, prietenii sunt mai stabile – la început întemeiate pe interese personale, mai târziu pe împărtășirea reciprocă a acestora.

Pentru orice copil este foarte important să se afle printre cei de vârsta lui și să socializeze, jucându-se și învățând în același timp lucruri noi cu mai multă ușurință. Astfel, își dezvoltă inteligența socială, cunoaște alți oameni de care nu se va mai teme, devine ambițios, dornic de a fi cel mai bun printre ceilalți, învață ce este respectul, cum poate să fie bun și recunoscător, schimbându-și în totalitate poziția față de realitatea înconjurătoare. Așadar, abilitățile sociale ale copilului se dezvoltă prin intermediul jocului care la această vârstă este mai elaborat din toate punctele de vedere.

A te juca înseamnă a te cunoaște pe tine și pe ceilalți, să înțelegi și să descoperi informații importante despre diverse materiale și fenomene din mediul apropiat.

Jocul este prietenul cel mai apropiat al copiilor, care îi reunește și îi reprezintă totodată. Prin joc, copiii își satisfac nevoia de mișcare, acumulează noțiuni noi, duc la creșterea încrederii în forțele proprii, reproduce activități specifice adulților și relații proprii acestora, devenind astfel social prin natura sa.

BIBLIOGRAFIE:

1. Ezechil, L.; Păiș, Lăzărescu, M., *Laborator preșcolar*, București, Ed. V&I Integral, 2001.
2. Vincent, R., *Rolul jocului la preșcolari*.
3. Voiculescu, E., *Pedagogie preșcolară*, București, Ed. Aramis.
4. Golu, F., *Joc și învățare la copilul preșcolar*, București, Ed. Didactica și Pedagogică, 2009.

ROMANUL POSTMODERN

- Studiu -

*Prof. Cristina SECU
Colegiul Național Pedagogic "Ștefan Odobleja",
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

Postmodernismul este un curent literar ce se manifestă în literatura română aproximativ din anii 80 ai secolului trecut, aspirând să depășească (neo)modernismul prin asumarea și regândirea simultană a relației cu tradiția în cea mai largă accepție a acesteia. Interesul nedisimulat pentru prezent, citadin, actualitate (culturală, socială, științifică), autenticitate, concretețea existenței se conjugă cu situarea programatică a eului în universul Textului, care reflectă și se autorefectă, se scrie și se rescrie, polemizează, parodiază, pastișează parodic sau acumulează „prefabricate” din orice zonă a livrescului, de la patrimoniul literar național și universal la cele mai vechi sau recente descoperiri științifice sau tehnologice și la evenimentele de cultură. Numeroasele procedee ale intertextualității, utilizate de obicei cu o intenție ironică sau ludică, au și o necesară funcție ornamentală, de compensare a metaforei, înlocuită de metonimie ca figură dominantă a paradigmei moderniste.

1. Gheorghe Crăciun, Pupa Russa, Editura Art, 2009.

Gheorghe Crăciun, în ultimul său roman, Pupa Russa, propune o scriitură densă, aspră, încărcată în care viața este redusă la litere, la cuvinte, adică la (de)numiri. Pupa Russa este romanul unei lumi care capătă viață prin cuvinte, o lume, mai exact spus, tradusă prin cuvinte. În acest sens, vizată de romancier este în special perioada copilăriei, acea perioadă în care lumea este descoperită prin cuvânt și cuvântul este descoperit datorită lumii, este rupt din ea, trezit din dormitarea sa în lucruri: „...toate acestea erau cuvinte cu care puteai face ceva: să ajuți viața și lucrurile să devină vizibile, să dai dreptul materiei impregnate cu sânge și materiei neînsuflețite să nu se mai afle acolo în fața ta atunci când vorbești despre părțile lor independente cărora li se spun ființe sau obiecte.”

Cuvântul devine, în acest răstimp al căutărilor febrile, mult mai puternic decât lucrul în sine pe care îl denumește, cuvântul tinde spre independență: „Dacă vedea ceva în fața ei, ceea ce vedea era mai mult un cuvânt decât un lucru sau o ființă. Descoperea că între cuvinte și lucruri exista pur și simplu o distanță pe care nimic nu o putea vindeca. Și atunci toate cuvintele pe care le știa începeau să-i zumzăie în minte ca un roi de albine.

Cuvintele-i vibrau puzderie sub pleoape, ca niște pete difuze, de toate culorile. Unele pete deveneau litere, altele se topeau în întuneric.” Întreaga existență devine astfel un joc al dezvelirii/dezvăluirii treptate prin cuvânt. Existența este, altfel zis, un fel de pupa russa. Leontina Guran, la rândul ei, este opupa russa, dar în romanul lui Gheorghe Crăciun, după cum bine sesiza Traian Ștef într-o cronică apărută cu ceva ani în urmă în ”Familia”, „sensul desfacerii păpușii rusești nu este de la mare la mic, de la suprafață la adâncime, ci unul al acoperirii succesive până la banalul și obișnuitul suprafeței cotidiene, până la viața fără nici un relief, anonimă, fără nicio tensiune, fără sângele cald, spre capătul unei hemoragii, dinaintea morții penibile” (”Familia”, nr.9, septembrie 2004).

Viața Leontinei Guran - nu voi folosi deocamdată termenul de ”destin” din motive pe care le voi reda ceva mai jos, deși nu ar fi eronată folosirea acestuia, în ciuda părerii romancierului - se

constituie de fapt dintr-un carusel de cuvinte, imagini, senzații, iar succesiunea evenimentială a poveștii este aproape anulată în favoarea acestei focusări pe elemente care aparțin, în fond, iraționalului. „Viața ei (a Leontinei, n.m.) e o colecție de senzații, imagini, instincte, porniri, deziluzii și frustrări imposibil de raționalizat”, va recunoaște Gheorghe Crăciun într-un *Confessio* care ar fi trebuit să facă parte din roman.

Așadar din această perspectivă, romanul poate fi considerat o „colecție de imagini mărite până la deformare”. Leontina Guran, un copil de oameni simpli dintr-un sat de munte (echivalentul ținutului paradisiac în care răul își face simțită pentru prima dată prezența prin descoperirea de către copiii a unei parașute îngropate, ceea ce va declanșa o anchetă și va atrage după sine pedepse), care va ajunge într-un liceu respectabil dintr-un mare oraș și apoi studentă la o universitate din București, se va transforma într-o unealtă a regimului comunist, pentru început din teama de a nu fi exmatriculată dacă nu-și va turna colegile, iar apoi din complacere într-o situație care îi promitea o viață îndestulată și mai ales sigură.

Urmează perioada de decădere, de degradare a Leontinei, degradare atât psihică, cât și fizică. Încercarea de a-și întemeia o familie, în speranța că astfel își va reveni, eșuează. Cam acesta ar fi parcursul exterior al protagonistei, un parcurs redat poate din complezență, din nevoia de a marca oarecum narativ un parcurs ale cărui puncte de rezistență se găsesc în acel melanj menționat mai sus. Evidentă în scrierea lui Gheorghe Crăciun, ca de altfel în majoritatea scrierilor sale, este așa-zisa respingere a ideii de destin, a accentuării acelor elemente ce ar putea determina un destin. Mai degrabă pare a fi vorba aici despre respingerea povestirii brute, povestire care ar susține o anumită evoluție a unui personaj.

Totuși, cred eu, Leontina Guran nu este lipsită de destin. Dimpotrivă, încă de la începutul romanului suntem avertizați în legătură cu evoluția ei ulterioară: „Era înaltă, zveltă, arbora în jurul gâtului (de curviștină perversă, dar cine și-a închipuit atunci ce va fi?) o eșarfă străvezie ca o spumă, avea pulpe prelungi și glezne subțiri, prea subțiri, contrazicându-i flagrant presupusa origine.” În întreaga ei ființă, în propriul ei trup, Leontina Guran își avea întipărit fatalul destin. Și atunci de unde această respingere a ideii de destin din moment ce existența acestuia este recunoscută de către autor, chiar dacă într-un mod indirect? „În primul rând, eu nu suport ideea de destin pentru că ea se confundă în mintea mea cu ideea de carieră” - iată o posibilă explicație, dar care ține de latura intimă a omului Gheorghe Crăciun. O altă explicație ar fi aceea că Leontina Guran, după cum afirmă Caius Dobrescu într-un studiu introductiv (*Un Bertrand Russel de respirație wagneriană*) la cea de a doua ediție a romanului *Pupa Russa* (Editura Art, București, 2007), este un construct, un personaj teoretic, ipotetic, dovadă că niciodată nu îi sunt redată gândurile. Tot ceea ce ține de ființa acestui personaj este redat de un narator complice cu personajul (iată încă o trimitere la semnificația titlului: în spatele personajului se ascunde un narator în spatele căruia se ascunde autorul). Așadar, reformulând întrebarea de mai sus, un personaj, fie el și unul ipotetic, poate fi lipsit de destin? Nu, cel puțin asta e convingerea mea, deși, în acest caz, este vorba despre un destin ce oglindește un „model teoretic”, un destin prefigurată, lucru recunoscut și de către Caius Dobrescu în studiul său introductiv din care am citat și mai sus: „Cu o ironie discretă, dar ucigătoare, Gheorghe Crăciun lasă destinul eroinei să fie hotărât, ca de forțe impersonale, de inerțiile și determinările mecanice ale «istoriei mentalităților»: o femeie athletică și senzuală, cu un acut simț al independenței, este, în mod necesar, «curvă», deci «turnătoare», deci lacomă și șireată, deci gata să se prostitueze pentru un loc cald în aparatul de propagandă al partidului, dar, evident, suficient de neinteligentă pentru a se vinde pentru privilegiul destul de mărunte”.

Destinul nu poate fi eludat, nici măcar în literatură. Dar perspectiva poate fi schimbată. În acest caz, destinul este mai degrabă ignorat în măsura în care el poate fi intuit, cunoscut sau presupus. Accentul cade, așadar, nu pe povestire, ci pe trăire. Singurele elemente care nu se supun destinului sunt trăirile, emoțiile, simțurile, toate acestea având drept suport cuvintele. Doar ele fac din Leontina Guran un personaj autentic, unic. Leontina Guran nu mai este din acest punct de vedere

un personaj ipotetic. De aici și tragismul acestui personaj care este conștient că este prins în automatismul unui model de viață impus, în acest caz modelul comunist.

A crezut că se poate salva devenind unul dintre cei care fabrică și susțin iluziile acestui model, acceptând un post într-unul din aparatele județene ale Uniunii Tineretului Comunist unde sarcina ei principală era propaganda, adică fabricarea de iluzii. A crezut că se poate salva dedându-se unei vieți desfrânată, libertine, știind că de fapt nu este decât o păpușă a fanteziilor masculine. Iată un personaj construit de/din contradicții, un personaj viu, un personaj schizofrenic, autist, care alege să trăiască într-o lume interioară dominată de imaginile și trăirile copilăriei înstrăinându-se, în schimb, de o lume falsă, ipocrită. Un personaj care încearcă cu disperare să ajungă la un sine prea bine ascuns, să descopere motivele unei suferințe surde, neclare: „Iată de ce se abandona cu disperare în cărți. Căuta ceva care să semene cu viața ei. Nu era seară în care să nu deschidă o carte, orice carte, extrasă din bibliotecă absolut la întâmplare.

Citea și se gândea, făcea pauze lungi și atunci rămânea multă vreme cu ochii pironiți în pereți. De unde începuse toată mizeria asta?” O căutare a cuvintelor, o căutare prin cuvinte... Leontina Guran este un personaj care suferă cu asupra de măsură, neîmplinirea fiind resimțită la acest nivel al suferinței ca un eșec major care nu poate avea decât un singur final plauzibil: moartea. Iar moartea este apanajul celor vii. În cele din urmă, Gheorghe Crăciun a reușit ceea ce și-a propus: să pună carne pe un schelet de hârtie, să pompeze sânge adevărat, cald, în vene de hârtie, cu alte cuvinte, să creeze un personaj viu din cuvinte și doar din cuvinte.

2. Mircea Nedelciu - Zmeura de câmpie, Editura Paralela 45, 2015.

Mircea Nedelciu este liderul incontestabil al prozatorii Generației '80, unul dintre cei mai valoroși prozatori postmoderni din literatura română. Elementul comun operei lui Mircea Nedelciu, de la declarațiile teoretice din interviuri, articole, până la proza scurtă, este rolul activ atribuit cititorului: „Nedelciu acordă, într-adevăr, o mare atenție receptării textului literar. Pentru el este adevărată aserțiunea postmodernă că în literatură de azi, în triada autor-opera-receptor accentul se deplasează pe relația între ultimii doi termeni, Cititorul devine în această perspectivă, un adevărat personaj.”(M. Cărtărescu 1997:31)

Zmeura de câmpie (1984) este unul dintre primele noastre române postmoderne. Aspectul polimorf, experimental, fragmentarea, perspectiva multiplă care afectează coerența povestirii au ca scop menținerea lectorului în text, cu promisiunea descoperirii în final a secretului. Atras în text de căutarea misterului legat de originea unor orfani crescuți la casa de copii în anii de după război, cititorul descoperă „mecanismul” lecturii (metaromanul).

Căutarea identității este tema care unește destinele personajelor Zare Popescu, Radu A. Grintu și Gelu Popescu, copii pierduți de părinți în epoca tulbură de după război, crescuți în orfelinat. La modul simbolic, lumea postbelică este o lume „orfană”, care își caută identitatea. O altă temă este comunicarea între generații pentru că între tinerii din anii '70 și părinții lor este o ruptură, o pată albă în memoria fiilor pierduți: „Tinerețea și vârsta matură a omului care ți-a fost tată, trebuie să fi existat acest om, s-au petrecut într-un timp de neînțeles. Niciun criteriu nu mai este același. Semnele aceluși om, dacă le-ai găsi, ar fi imposibil de interpretat, reacțiile lui la întâmplările proprii vor rămâne pentru ține învăluite în mister”. (Ibidem: 33)

Căutarea originilor, tema fiului pierdut (din drama populară), fenomenul ștergerii memoriei în context politic („Delațiunea are un rol istoric?” întreabă Grintu) și anamneză, imposibilitatea comunicării între generații, raportul dintre individ și istorie („Nu ce oameni, ce perioadă ciudată!” atrage atenția Zare) sunt însoțite de tema povestirii și a povestitorului (ca în scena antologică a povestitorilor de la cazanul de țuică, dar și pe parcursul întâmplărilor, când apar diverși povestitori cu diferite stiluri narative, care-i caracterizează: „Omul e stilul!”). Nu lipsește nici tema iubirii, dar este dezvoltată ca melodramă parodiata și „dezintegrată”, cu final suspendat.

Căutându-și originile, documentându-se, Radu A. Grintu compune un scenariu de film, iar Gelu Popescu scrie o carte, așadar asistăm la nașterea de la sine a unei cărți, prin relevarea procesului elaborării ei (metaroman).

Titlul romanului *Zmeură de câmpie* este reluat ca titlu al capitolelor F. și I., ultimul în limba latină - *rubus Idaeus*. Cu imaginea tufei de zmeură se deschide romanul, ca prima amintire din viața lui Zare Popescu, iar pe parcurs zmeura apare ca leitmotiv. Zmeura este o plantă de munte, iar prezența ei într-o grădină de la câmpie este un fapt curios, aparte, care particularizează spațiul-matrice al celor trei tineri fără identitate socială, satul Burlești. Zmeura din grădina fostului învățător simbolizează copilăria pierdută, imaginea cu care începe lumea. Ea trezește amintirea, anamneza, ceea ce contrazice subtitlul român împotriva memoriei.

În *Zmeura de câmpie*, miza este ilustrarea trăsăturilor romanului postmodern, la toate nivelurile construcției epice, iar epicul propriu-zis, „povestea” orfanilor, apare doar ca un pretext.

Convenția narativă a verosimilității din vechiul roman realist, care apărea ca un ansamblu unitar și coerent și ascundea cititorului tehnicile de construcție, este dezintegrată, parcă pentru a ilustra lumea la care se raportează, o lume lipsită de „latura integratoare”. Metaromanul aduce dezvăluirea mecanismelor de producere a textului, uneori prin comentariul ironic al naratorului (de exemplu: „Nu s-ar putea afirma, din perspectiva auctorială, că Zare e un tip care se abține de la alcool.”; „Nu-i nimic dacă cititorul e derutat. Asta ajută la înțelegerea mesajului.”).

O altă trăsătură a romanului postmodern este atomizarea subiectului (dispersarea lui în obiectele cu care se vine în contact prin intermediul privirii, fragmentarea, „dezordinea”) și a perspectivei narative (pluralismul vocilor narative, simultaneitatea perspectivei exterioare și interioare etc.).

Mircea Nedelciu combină într-un text coerent diferite perspective narative (narațiune la persoană I, a II-a, a III-a; viziunea „dindărăt”, „împreună cu”, „din afară”; homodiegeza, autodiegeza, heterodiegeza). Narațiunea la persoană a III-a leagă diferitele povestiri la persoana I, „documente cât de cât autentice” oferite de diferiți naratori, martori ai trecutului mai îndepărtat (războiul) sau mai apropiat (anii '50), ori martori ai prezentului (anii '70), Relatarea investigațiilor lui Gelu Popescu, „spion” al prozatorului, este realizată la persoană a II-a. Omnisciența narativă este înlocuită cu competența narativă a lectorului.

Estetica postmodernă aduce în roman deplasarea interesului de la epic, ca reacție împotriva ideii de cauzalitate, către lumea care ia naștere prin intermediul cuvintelor, așadar către instantaneitate, prin suspendarea temporalității. Este „o estetică a discontinuității care transformă lectura într-o veritabilă aventură a căutării epicului”(Carmen Mușat 2003: 58).

Conceput ca un dicționar de obiecte (de la arac la zat), cu capitole orânduie alfabetice (ceea ce evidențiază și formal nașterea unei cărți, care se elaborează didactic, „de la A la Z”), fără a se supune cronologiei, cuprinde aproape toate formele de discurs epic, unele utilizate și în proza scurtă a autorului: „confesiunea, jurnalul (caietul de regie al lui Radu A. Grintu), romanul epistolar, extrase din scrieri istorice și din opere de ficțiune, relatări obiective, auctoriale, eseu autoreferențial (cartea se încheie cu studiul „Este Zare Popescu un personaj în romanul *Zmeură de câmpie*?”), dosar de documente, mai multe perspective asupra aceluiași eveniment sau personaj, discursul naratorului și discursul autorului (în pagină și, mai rar, în subsolul paginii), discursuri din afară scenariului românesc (numeroasele și savuroasele înregistrări făcute în autobuz, în tren, într-un restaurant etc.)”(E.Simion) În *Zmeură de câmpie*, subiectul se lasă mai greu reconstituit din fragmente, coincidențe și întâmplări care țin uneori de senzational.

Mircea Nedelciu apelează la limbaj ca principal mijloc de caracterizare a personajelor principale sau episodice, pentru că romanul include o serie de anecdote, scurte narațiuni fără legătură cu firul epic. Însă „omul e stilul”, iar personajele se caracterizează prin calitățile de povestitori; limbajul poartă indici ai vârstei, ai categoriei sociale, ai nivelului de cultură și chiar indici morali, cum este cazul „palavragiului din tren”, despre care Gelu îi explică Anei (în capitolul O.): „Și el a

trebuie să-și modifice calitățile caracterului. I-a fost frică, frică, tot timpul. Și încercând să se adapteze ai văzut ce a devenit: o canalie. Nu ezită niciun moment să mintă și să jure strâmb pentru a vieții mai bine”.

Pretextul scenariului cinematografic al lui Radu A. Grințu susține stilul epic ingenios (simultaneitatea perspectivelor narative și a timpurilor verbale, amestecul planurilor temporale și spațiale, dispersarea subiectului, juxtapunerea și amalgamarea formelor epice, includerea documentelor - scrisori, citate etc. - în desfășurarea epică).

Naratorul este preocupat de a strecura în text notații autoreferențiale, declarații teoretice, observații ironice și autoironice despre tehnicile romanului realist, care întrețin ideea existenței unui metaroman în interiorul romanului: „Nu există o cronologie a lucrurilor poveștile. Înlantuirea lor depinde mai degrabă de pertinentă vocii celui care intervine, de știința lui de a povești, dar și de șocul inițial, de obicei anunțat că fiind viitorul șoc a ceea ce povestește. Detaliul mărunț poate schimba întreagă semnificație a unei povești și poate determina succesul celui care decide să continue.”

Proza lui Mircea Nedelciu aparține unui postmodernism metafictional, „postmodernism preponderent ludic, autoironic, și parodic, caracterizat prin discontinuitate epică, expunere ostentativă a strategiilor și procedeele narative și încălcare sistematică a regulilor constitutive ale operei, parodiare a convențiilor literare și provocare directă a cititorului.”

3. Gheorghe Crăciun, *Compunere cu paralele inegale*, Editura Cartea Românească, 2015

Compunere cu paralele inegale este un lung poem în proză, „o constelație de proze, un ansamblu foarte lax, ce poate fi desfăcut fără nici o pagubă de sens în părțile componente”, cum însuși autorul mărturisește în *Addenda*. Cartea este alcătuită din cincisprezece capitole dispuse astfel: unsprezece micro-narațiuni-poetice care surprind viața unor cupluri rătăcitoare, clandestine, între care sunt dispuse într-un fel de opoziție creatoare patru epure pentru Longos (numerotate cu litere grecești) – care reprezintă rescrierea textului antic *Dafnis și Cloe*.

Cum se justifică această „bizarerie” literară, pe care unii (printre care și critici de mare anvergură) au aruncat-o repede în curtea textualismului (arătând supremația unei teorii de-a gata asupra unui text, lipsă de profesionalism sau pur și simplu nerăbdarea de a se apropia de un text?). Există mostre de scriitură în care chiar ironizează așa-zisul „textualism”. De ce *Dafnis și Cloe* îi servește drept hipotext în acest volum? Justificarea o găsim tot la autor și anume: necesitatea prezentării unei imagini idealizate a iubirii, întrucât viața modernă (este vorba de peisajul cenușiu al socialismului anilor `80) e lipsită de metafizică și sens, astfel că epurele pentru Longos sunt ca niște „contra-imagini” compensatorii, tapete-palimpsest – anunțate explicit încă de la începutul volumului: „vor fi tot atâtea fire rupte și diferit colorate, vor fi tot atâtea imagini adresate curiozității lui să sfășie tapetul ca să poată citi și mai mult”.

Totodată, nevoia de a rescri *Dafnis și Cloe* vine și dintr-o rațiune critică asupra textului: lui Longos îi scapă unele nuanțe pe care doar le sugerează și nu le descrie ca atare, astfel că în noul text rezultat e experimentat mai mult imaginarul vizual, de pildă, prin re/descrieri minuțioase ale vegetalului (despre natură, despre hiacint, măcăleandri, gaițe, grauri, faună și păsăret – Gheorghe Crăciun se dovedește a fi un adevărat botanist, dar și un practicant al detaliilor semnificative). Surprinderea mișcărilor suple ale Cloei sunt redată prin asocierea cu mișcarea animalelor cu care își petreceau timpul, exact în răspăr față de textul original – poate își mai amintește cineva că în original animalele care-i însoțeau pe îndrăgostiți, iezii și caprele, aveau trăsături aproape umane – „Și ea sărea ca un ied, se apleca, mirosea florile, era răpită de joc”. În același timp sunt surprinse semnele revelatoare ale visului. În plus, *Epură pentru Logos* este un text „absorbant” care cuprinde citate și paracitate din textele antice (unde, un personaj spune: „Dragă bătrâne, trăim într-o lume de citate și paracitate”). Ele sunt atent căutate prin biblioteci, însoțite de notițe serioase, pe care le puteți consulta

în Addenda de la sfârșit. Finalul îl surprinde pe Dafnis bătrân, cuprins de nevoia de a încondeia autobiografic povestea vieții lui.

În ceea ce privește cuplurile moderne, puse în paralel (cum însuși titlul trimite la această idee) cu idila Dafnis-Cloe, ele sunt, așa cum am mai spus, niște cupluri-rătăcitoare, căutătoare ale unui centru închipuit sau proiectat, care trăiesc într-o intimitate inalienabilă, cupluri care rătăcesc prin oraș în căutarea unor semne, în încercarea de a preîntâmpina o întâlnire mult așteptată. Profesoara Liana Șanta este cuprinsă de o falsă exaltare provocată de optimismul coșbucian (relicvă a programei școlare pe care o preda) – lipsa ei de autenticitate creează un comic de situație. S-a afirmat, pe nedrept, că lui Gheorghe Crăciun i-ar lipsi umorul. Dimpotrivă. Sunt unele pasaje de un comic inedit. Iată unul: „Migrena putea fi și un nume de fată, așa cum ai spune Selena, Polena, Elena, Milena. Un cuvânt cu sunete calde, ușoare, nocturne, promițătoare.”

Laur se identifică cu personajele din cărțile pe care le citește, se gândește la vestimentație ca la un cod cultural în discursul pe care îl are despre iubire. Unele personaje sunt relevate în propria lor devenire: „Asta-i realitatea ficțiunii: acum Dania devine personaj principal. Probabil e nevoie să-i întregim portretul. Să purcedem la drum!”. Țesătura de texte este însoțită de: scrisori autentice, găsite întâmplător de personajul-narator Vlad Ștefan, din care aflăm preferințele personajelor pentru lecturi, dar și necesitatea dedublării lor (un fel de bovarism?), cum găsim într-o scrisoare a lui Laurian; de un fel de punere în abis ce ar putea fi și compunerea unei eleve de clasa a V-a, Anișoara, pe care o citește emoționată profesoara Liana; de bilețele ale elevilor cu răspunsuri la întrebarea „Ce înseamnă a trăi?”, ș.a.

Există și o punere în abis a scrisului îmbogățită constant prin numeroase discursuri, care face corp comun cu alte metafore puternice din volum. Una dintre ele este cea a așteptării – așa cum este ea înfățișată în cap. X. O sută optzeci de minute – un fel de elogiu adus timpului, cu precădere prezentului. E un capitol despre normalitatea nebănuită a înfățișării unui scriitor, despre semnele fundamentale care ți se arată când nu faci nimic, despre un fel de plictiseală creatoare, despre cum, în cele din urmă, așteptarea se poate transforma într-o ocupație:

Trebuie să faci întotdeauna în așa fel încât să-ți înlocuiești așteptarea cu altceva. Cum face un personaj al lui Mircea Nedelciu care așteaptă o fată în holul unui bloc și notează impresii pe un carnețel sprijinit pe un calorifer înghețat.

Epură pentru Longos (jurnal) este un text hibrid. Un fel de text „ciorchine” pentru că adună notițe care să formeze scheletul textului, dar și alte reflecții legate de: lecturile pe care le are Gheorghe Crăciun, de camera în care scrie – un adevărat laborator de creație, și în care am găsit cea mai bună definiție a imperfectului literar – imperfectul ca timp al jocului.

Noua ediție a Compunerii cu paralele inegale este o carte completă pentru că adună în ea atât textul propriu-zis, cât și documente de mare însemnătate – jurnalul ni-l înfățișează pe Gheorghe Crăciun în ipostaze foarte umane – sunt adunate acolo neliniști, dar și bucuria de a discuta despre text cu prietenul său Bogdan, precum și dosarul critic în care, ar fi interesant de văzut felul în care criticii vremii comunică între ei.

BIBLIOGRAFIE:

1. Gheorghe Crăciun, *Compunere cu paralele inegale*, Editura Cartea Românească, 2015.
2. Mircea Nedelciu, *Zmeura de câmpie*, Editura Paralela 45, 2015.
3. Gheorghe Crăciun, *Pupa Russa*, Editura Art, 2009.

ISTORIA ELECTRICITĂȚII

*Prof. Sonia SEMEN
Colegiul Tehnic de Transporturi Auto,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți*

Electricitatea este o ramură a fizicii care se ocupă cu studiul fenomenelor electrice. Are două părți principale : *electrostatica* și *electrocinetica*. Deși anumite fenomene electrice erau cunoscute încă din antichitate (exemplu: electrizarea chihlimbarul, orientarea acului magnetic în câmpul magnetic al Terrei etc.), studiul științific al acestora a început abia în secolul al XVII-lea. Odată cu revoluția industrială, au fost făcute o serie de noi descoperiri care au dus la inventarea a numeroase mașini și aparate pentru folosirea practică a fenomenelor electrice. Au urmat numeroase studii asupra electricității. Istoria electricității are ca obiect evoluția studiului și aplicațiilor în practică ale fenomenelor electrice.

Încă din antichitate a fost remarcat fenomenul de electrizare a corpurilor. Au trecut secole până la elaborarea unei teorii electromagnetice riguroase, prin contribuțiile unor mari fizicieni ca: Ampère, Faraday, Maxwell. Einstein realizează unificarea dintre teoriile mecanicii clasice și ale electromagnetismului. Printre primele aplicații practice ale electricității putem menționa: iluminatul electric, acționarea prin electromotoare, cele legate de efectul termic (încălzire, sudare etc.) sau din domeniul electrochimiei (baterii și acumulatori, galvanizarea). În epoca contemporană, electronica a generat noi aplicații în domenii ca mass-media și tehnologia informației: radioul, televiziunea, telefonica, internetul. Prin anul 900 î.Hr., Magnus, un păstor grec, observă că încălțăminte sa, ce conținea cuie din fier, este atrasă de niște stânci. Acea regiune se va numi Magnesia, de unde va proveni cuvântul magnet. Din scrierile lui Thales din Milet rezultă că europenii cunoșteau încă cu 600 de ani î.Hr. că prin frecare chihlimbarul (în greacă, *elektron*) se electrizează. În 1088, chinezul Shen Kuo descrie acul magnetic utilizat la busolă pentru orientare în cadrul navigației maritime. Prin secolul al XIII-lea, Pierre de Maricourt (*Petrus Peregrinus*) efectuează experiențe cu magneți și descrie proprietățile acestora, realizând în premieră o hartă a liniilor câmpului magnetic.

Secolul al XVIII-lea

În 1729, Stephen Gray (1666 - 1736) observă că electricitatea poate fi transportată dintr-un loc într-altul prin fire metalice și astfel realizează distincția dintre conductori și izolatori. În plus, demonstrează că electricitatea acumulată în corpuri se distribuie pe suprafața acestora. Fizicianul francez Du Fay (1698 - 1739) face diferența în electricitate pozitivă și negativă, pe care de fapt el o denumește *electricitate sticloasă* (obținută prin frecarea sticlei) și *electricitate rășinoasă* (în acest caz materialul fiind chihlimbarul sau cauciucul). În 1745, fizicianul olandez Pieter van Musschenbroek (1692 - 1761) efectuează niște experiențe pentru a vedea dacă o sticlă umplută cu apă poate reține sarcina electrică. Astfel realizează butelia de Leyda (fig.1), primul condensator electric, care ulterior va sta la baza construcției condensatoarelor. Aceasta a fost inventată, în același an, dar în mod independent, și de Ewald Georg von Kleist.



Fig.1. (Butelie de Leyeda)

William Watson (1715 - 1787) a perfecționat butelia de Leyda utilizând pentru cele două armături foițe metalice subțiri, mărind astfel capacitatea acesteia de a acumula electricitate. A confirmat concepția lui Du Fay privind existența a două tipuri de sarcină electrică adăugând că cea pozitivă înseamnă de fapt un surplus de sarcină, iar cea negativă un deficit și că descărcarea nu este altceva decât un *eter electric*. Watson a fost primul care a studiat descărcarea curentului în gaze rarefiate.

În 1752, Benjamin Franklin (1706 - 1790) realizează celebrul său experiment (care a condus la inventarea paratrâznetului) prin care a demonstrat că trăsnetul nu reprezintă altceva decât o descărcare electrică atmosferică. Jesse Ramsden aduce o perfecționare mașinii electrostatice, care este acum prevăzută cu un disc de sticlă rotit prin intermediul unei manivele și care prin frecare de patru porțiuni de piele produce electrizarea unui tub metallic.

Charles Coulomb (1736 - 1806) este cel care formulează legile cantitative ale electrostaticii. În 1785, stabilește expresia forței electrostatice dintre două corpuri încărcate, în funcție de mărimea sarcinilor electrice și de distanța dintre corpuri, denumită ulterior legea lui Coulomb.

Fizicianul italian Luigi Galvani (1737 - 1798) este primul care studiază efectul fiziologic al curentului electric. Compatriotul său Alessandro Volta (1745 - 1827) realizează prima pilă electrică.

În 1800, William Nicholson (1753 - 1815) și Anthony Carlisle (1768 - 1842) descoperă electroliza, descompunând apa în hidrogen și oxigen.

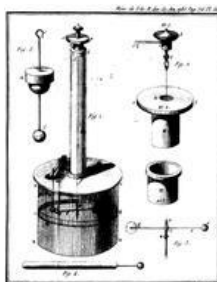


Fig.2. (Balanță de torsiune, aparat de măsură creat în 1777 de Coulomb pentru a determina valoarea forței electrostatice)

Electrostatica

Sarcina electrică a unui corp se prezintă, convențional sub două forme: pozitivă și negativă și este de determinată de faptul că în corpul respectiv este fie o lipsă de electroni, fie un exces de electroni, adică de particule mici de materie ce poartă cea mai mică sarcină electrică negativă: $e=1,602 \cdot 10^{-19} C$. Există și alte particule elementare care posedă sarcină electrică negativă (de exemplu pozitronul), dar acestea spre deosebire de electron nu influențează comportarea electrică a corpurilor la scară macrocosmică.

Electrostatica se referă la interacțiunile dintre sarcinile electrice în repaus și poate fi studiată separat de magnetostatică care se referă la curenți staționari; în ambele cazuri, toate mărimile fizice nu depind de timp.

Secolul al XIX-lea ~Legi și principii~

Chimistul englez Sir Humphry Davy studiază efectele chimice ale curentului electric, fiind astfel fondatorul electrochimiei. Prin procedee electrolitice, reușește să separe elemente ca: magneziu, bariu, stronțiu, calciu, sodiu, potasiu, bor.

În 1813, fizicianul și chimistul danez Hans Christian Ørsted (1777 - 1851) prezice existența fenomenelor electromagnetice descoperind relația dintre electricitate și magnetism. Acesta a observat că în jurul unui conductor parcurs de curent electric se creează un câmp magnetic. Fizicianul estonian Thomas Johann Seebeck descoperă în 1821 efectul termoelectric, care va sta la baza construcției termocuplului de mai târziu. Unul dintre principalii fondatori ai electromagnetismului a fost André-Marie Ampère (1775 - 1836). Acesta studiază interacțiunea reciprocă a curenților electrici și magneților, forța electrodinamică, iar în 1820 a stabilit formula acestei forțe. Relația dintre electricitate și magnetism este pusă în evidență, în aceeași perioadă, și de Ørsted și François Arago. Pentru experimentele efectuate, Ampère a realizat solenoidul, forma simplificată a bobinei de mai târziu. Unitatea de măsură pentru intensitatea curentului electric îi poartă numele.

Germanul Georg Simon Ohm (1789 - 1854) studiază pila electrică realizată de Volta și, în 1826, descoperă proporționalitatea dintre diferența de potențial, intensitatea curentului electric și rezistența electrică, denumită ulterior legea lui Ohm. În cinstea sa, unitatea de măsură a rezistenței îi poartă numele.

Americanul Joseph Henry (1797 - 1878) studiază fenomenele electromagnetice și de inducție, fiind descoperitorul fenomenului de autoinducție. Unitatea de măsură a inductanței îi poartă numele.

Michael Faraday (1791 - 1867) continuă cercetările lui Ampère referitoare la forțele electromagnetice și descoperă în 1831 fenomenul de inducție electromagnetică, enunțând Legea inducției electromagnetice, care pune bazele teoretice ale conversiei diferitelor forme de energie în energie electrică și demonstrând astfel că un câmp magnetic variabil poate genera un curent electric. Faraday a mai studiat și electroliza și a formulat legile electrolizei care îi poartă numele, astfel fiind considerat unul din fondatorii electrochimiei. Faraday a evidențiat clar modurile în care poate fi obținută electricitatea: prin frecare, prin inducție, pe cale chimică sau termoelectrică. Cercetările lui Faraday au condus la o interpretare științifică riguroasă a fenomenelor electromagnetice, ale căror legi au fost enunțate ulterior de către Maxwell.

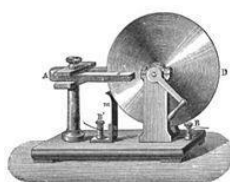


Fig.3. (Discul lui Faraday, desen al primului generator electric, conceput de Faraday în 1831)

Matematicianul, astronomul și fizicianul german Carl Friedrich Gauss (1777 - 1855) se asociază în 1831 împreună cu Wilhelm Eduard Weber și efectuează cercetări asupra magnetismului și legilor lui Kirchhoff.

Fizicianul estonian Heinrich Lenz (1804 - 1865) demonstrează opoziția dintre curentul indus și cel generator, numită ulterior regula lui Lenz.

Jean Peltier (1785 - 1845) descoperă în 1834 că, la trecerea curentului electric printr-o joncțiune formată din metale diferite sudate, are loc un efect caloric de trecere a căldurii de la un metal la altul, după o anumită lege, numit ulterior efectul Peltier.

În 1841, James Prescott Joule (1818 - 1889) formulează o lege de conservare a energiei, arătând că și în cazul circuitelor electrice, energia mecanică, termică și electrică, trec dintr-una în

cealaltă, având suma constantă. În onoarea sa, unitatea de măsură a energiei îi poartă numele. Un an mai târziu, și Lenz descoperă această lege în mod independent, care va purta numele celor doi, legea Lenz-Joule.

În 1855, Léon Foucault (1819 - 1868) descoperă curenții turbionari (ce ulterior vor fi numiți și *curenți Foucault*) și care apar într-o masă de metal aflată într-un câmp magnetic variabil. Aceștia provoacă, conform regulii lui Lenz frânarea masei de metal aflată în mișcare sau, conform efectului Joule, încălzirea acesteia.

În 1873, Frederick Guthrie descoperă emisia termoelectronică, fenomen redescoperit de Edison în 1880 și utilizat ulterior la construcția diodei. În 1874, inventatorul german Karl Ferdinand Braun (1850 - 1918) descoperă conducția unilaterală, fenomen ce va sta la baza realizării diodei semiconductoare de mai târziu.

Fizicianul scoțian James Clerk Maxwell (1831 - 1879) elaborează, în 1861, setul de ecuații care descriu legile de bază ale electromagneticii, numite ulterior ecuațiile lui Maxwell și prin care a demonstrat propagarea în spațiu a câmpului electric și a câmpului magnetic sub formă de unde electromagnetice. Aceasta va avea aplicații, în perioada ce va urma, în utilizarea undelor radio pentru transmiterea informației.

Surse de energie

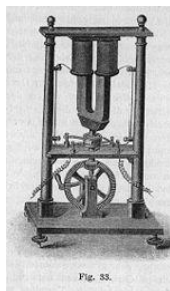


Fig.4.(Generatorul experimental de curent alternativ construit de Pixii în 1832

Sir William Grove construiește, în 1839, prima pilă de combustie care genera curent electric prin combinarea hidrogenului cu oxigen.

James Wimshurst (1832 - 1903) perfecționează mașina electrostatică care devine capabilă să genereze tensiuni înalte, ce vor fi utilizate în noi domenii de studii și cercetare. Aceasta se compune acum din două discuri de sticlă ce se rotesc în plan vertical în sensuri opuse, iar sarcina electrică era colectată de două bare metalice.



Fig.5. (Model pentru laborator al generatorului electric proiectat de Zénobe Gramme în 1871)

Fizicianul italian Antonio Pacinotti (1841 – 1912) construiește în jurul anului 1860 un generator de curent continuu, pe care inginerul belgian Zénobe Gramme (1826 - 1901) îl

perfecționează, astfel că în 1870, realizează primul generator electric pentru uz industrial, așa-numitul *dinam a lui Gramme*. Prin acesta, se transformă energia mecanică în energie electrică prin intermediul inducției electromagnetice. Fizicianul englez John Hopkinson descoperă avantajele sistemului trifazat de producere și de transport al energiei electrice, inovație pe care o patentează în 1882. Același lucru constituie subiectul uneia din invențiile lui Nikola Tesla (1856 - 1943) patentate în 1888 și puse în practică de industriașul nord-american George Westinghouse (1846-1914). Tot prin colaborarea celor doi, în 1895 este dată în funcțiune centrala electrică experimentală de pe Cascada Niagara.

Aplicații practice

În 1808 Davy realizează un corp de iluminat care utilizează arcul electric generat între doi electrozi.

În 1825, fizicianul englez William Sturgeon (1783 - 1850) construiește primul electromagnet. Acesta va sta la baza electromotorului, telegrafului și comutatorului electric de mai târziu și astfel începe epoca mecanizării și automatizării electrice. Utilizând principiul lui Faraday, Hippolyte Pixii construiește un generator de curent alternativ.

Gauss și Kirchhoff reușesc să instaleze primele fire de telegraf, aparatul telegrafic fiind inventat de Samuel Morse în 1838 și brevetat doi ani mai târziu.

În 1834, americanul Thomas Davenport construiește un motor electric alimentat de baterii, care poate fi considerat unul din precursorii tramvaiului de mai târziu.

În 1841, pe străzile din Paris este utilizat pentru prima dată iluminatul cu arc electric.

În 1834, americanul Thomas Davenport construiește un motor electric alimentat de baterii, care poate fi considerat unul din precursorii tramvaiului de mai târziu.

În 1841, pe străzile din Paris este utilizat pentru prima dată iluminatul cu arc electric. Inventatorul american Samuel Morse (1791 - 1872), preluând ideile lui Chappe (inventatorul telegrafului optic), Sömmering, Gauss, Weber, Ampère și Wheatstone, aduce perfecționări telegrafului și anume realizarea unui dispozitiv care permitea inscripționarea mesajului și realizarea unui nou limbaj de comunicare, care îi va purta numele, codul Morse. Astfel că în 1844, Morse transmite primul mesaj printr-o linie telegrafică experimentală în Washington și Baltimore. Johann Wilhelm Hittorf (1824 - 1914) studiază descărcarea în vid și, în 1869, descoperă radiațiile catodice. Aceasta va conduce la descoperirea razelor X, lucru realizat de Wilhelm Conrad Röntgen (1845 - 1923) în 1895. În plus, razele catodice vor sta la baza obținerii imaginii la televizoarele clasice.

În 1873 este demonstrată posibilitatea transmiterii energiei mecanice pe cale electrică: Sunt cuplate rotoarele a două dinamuri de tip Gramme. Când unul este antrenat de un motor cu abur, acesta devine generator electric și îl rotește și pe celălalt, devenit motor electric.

În 1876, Alexander Graham Bell (1847 - 1922) patentează primul său telefon, deschizând o nouă eră în domeniul telecomunicațiilor. În 1878, englezul Joseph Swan (1828 - 1914) inventează lampa electrică cu incandescență, folosind filament de carbon. Un an mai târziu, americanul Thomas Alva Edison (1847 - 1931) introduce principiul balonului vidat, obținând o invenție cu adevărat utilă. Frații Pierre Curie și Jacques Curie descoperă, în 1880, efectul piezoelectric, care va juca un rol important în electronică, în controlul frecvenței oscilatorilor.

În 1883, John Hopkinson descoperă principiul motorului sincron. Fizicianul german Heinrich Hertz (1857 - 1894) demonstrează existența undelor electromagnetice prevăzute de ecuațiile lui Maxwell și realizează, în 1886, primele dispozitive care emit astfel de unde, precum și de detecție a acestora. Această descoperire stă la baza radioului și televiziunii, fiind urmate mai târziu de telefonie mobilă și internetul *wireless*. În memoria sa, unitatea de măsură a frecvenței îi poartă numele. Nikola Tesla patentează în 1888 motorul asincron, aducând o simplificare în construcția electromotoarelor.

În 1893, același mare inventator american de origine croată realizează primul emițător radio, devansându-l pe Guglielmo Marconi.

În domeniul iluminatului electric, o inovație o aduce inginerul american Peter Cooper Hewitt (1861 - 1921) prin crearea, în perioada 1902 - 1907, a lămpii cu vapori de mercur. La aceasta a contribuit și studiile asupra fluorescenței efectuate de inventatorii germani Julius Plücker (1801 - 1868) și Heinrich Geissler (1814 - 1879). În 1929, Robert J. Van de Graaff realizează un generator capabil să obțină tensiuni de sute de mii de volți și scânteii de câțiva centimetri și cu care se pot efectua experimente și demonstrații spectaculoase privind efectele curentului electric. Generatorul Van de Graaff este de asemenea util pentru alimentarea acceleratoarelor de particule.

Mari descoperiri teoretice

În 1902, fizicianul olandez Hendrik Lorentz (1853 - 1928), împreună cu asistentul său, Pieter Zeeman (1865 - 1943) descoperă ceea ce ulterior va fi denumit efectul Zeeman și care va sta la baza tomografiei prin rezonanță magnetică nucleară. Efectul fotoelectric, descris încă din 1887 de Hertz, primește o explicație teoretică riguroasă din partea lui Einstein în 1905, care la rândul său realizase o extensie a studiilor lui Planck privind teoria cuantelor.

În 1909, fizicianul american Robert Andrews Millikan (1868 - 1953), prin celebrul său experiment determină sarcina electronului. În 1911, fizicianul olandez Heike Kamerlingh Onnes (1853 - 1926) descoperă supraconductibilitatea. Astfel se pot crea câmpuri magnetice intense, utile la înzestrarea acceleratoarelor de particule, a tehnologiilor bazate pe rezonanță magnetică nucleară, în domeniul nanotehnologiei și la obținerea de materiale deosebite.

Electronica

Apariția diodei, inventată în 1904 de către fizicianul englez John Ambrose Fleming (1849 – 1945), poate fi considerată începutul electronicii. În 1906, americanul Greenleaf Whittier Pickard (1877 - 1956) realizează primul detector cu cristal de siliciu, precursor al diodei semiconductoare de mai târziu. Tranzistorii au fost concepuți, pe la jumătatea secolului XX, la Laboratoarele Bell Telephone Company, de fizicienii americani Walter Houser Brattain (1902 - 1987), John Bardeen (1908 - 1991) și William Bradford Shockley (1910 - 1989).

Transportul feroviar electrificat

Utilizarea electricității în transportul feroviar a condus la dispariția locomotivelor cu aburi, ineficace și mari consumatoare de resurse și a mers în două direcții:

- introducerea locomotivelor Diesel cu tracțiune electrică;
- introducerea locomotivelor electrice.

Printre cele mai moderne și mai rapide trenuri acționate electric se numără: trenul japonez Shinkansen, cel al rețelei feroviare franceze TGV, cel chinez Maglev, cel al rețelei anglo-franceze Eurostar și cel al rețelei vest-europene Intercity-Express.



Fig.7. (Locomotiva electrica)

Televiziunea

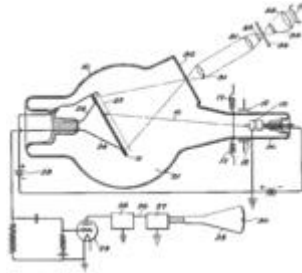


Fig.6. (Iconoscopul realizat de Vladimir Zvorîkin)

Pe baza experiențelor lui William Crookes (1832 - 1919) privind descărcarea electrică în gaze rarefiate, Karl Ferdinand Braun (1850 - 1918) inventează tubul catodic. Pentru utilizarea acestuia în scopuri practice era nevoie de un emițător eficient. Acesta a fost creat în 1923 de către inginerul rus Vladimir Zvorîkin (1888 - 1982). În 1931, Philo Farnsworth (1906 - 1971) inventează tubul analizor al camerei și astfel se ajunge la primul sistem de televiziune complet funcțional.

Telecomunicațiile și internetul

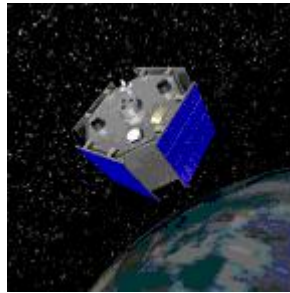


Fig.7.(Satelitul artificial ACRIMSAT)

În perioada recentă, telecomunicațiile au cunoscut o evoluție continuă și semnificativă, de la telegrafie, telefonie și transmisie radio până la televiziune, telefonie mobilă și internet. Baza teoretică a transmiterii semnalului prin spațiu, fără fir, o constituie ecuațiile lui Maxwell. În 1887, fizicianul german Heinrich Hertz (1857 - 1894) realizează primul dispozitiv capabil să detecteze undele UHF și VHF. Utilizarea sateliților de telecomunicații a eliminat obstacolele existente în calea undelor electromagnetice și a condus la acoperirea pe scară globală a serviciilor de telecomunicații.

BIBLIOGRAFIE:

1. Sabina Hilohi, Florin Hilohi - *Electrotehnica aplicata* –Editura Didactică și Pedagogică 2005.
2. <http://ro.wikipedia.org/wiki/Electricitate>

CICLUL VITAL AL CIUPERCII *BOTRYTIS CINEREA*

Prof. Dr. Teodorescu TITELA
Școala Gimnazială „Alice Voinescu”,
Drobeta-Turnu Severin, jud. Mehedinți

Gen important, cu numeroase specii parazite-necrotrofe pe diferite plante de cultură, ciuperca *Botrytis cinerea* produce boli cunoscute sub diferite denumiri și anume: mucegai cenușiu, putregaiul bulbilor, rugini, arsuri, pătarea frunzelor, brunificarea frunzelor, putregaiul florilor și fructelor.

Miceliul ciupericii *Botrytis cinerea* este alcătuit din hife septate, pluricelulare, ramificate, cu celule prozenchimatică, hialine, dispuse cap la cap. Poate duce o viață saprotrofă pe diferite substraturi organice sau se dezvoltă ca parazit pe organele vegetative și reproducătoare ale diferitelor specii de plante. Acesta este ectofit, dar poate pătrunde în țesuturile gazdei până la vasele conducătoare.

Pe miceliul matur se diferențiază **conidiofori** bruni, septați, groși, ramificați monopodial în partea superioară. Ultimele ramificații ale conidioforului prezintă sterigme pe care se formează **conidii** unicelulare, la început hialine, apoi devin brune, ovoide, mai ascuțite la unul din capete cu care rămân atașate de conidiofori. Dimensiunile conidiilor variază în funcție de condițiile de mediu și de planta gazdă (9-12x6,5-10 micrometri).

În mod obișnuit, conidiile sunt privite ca spori propagativi cu viață scurtă. Coley-Smith, 1980, precizează că acestea pot avea putere de supraviețuire considerabilă în condiții concrete.

Primele semne vizibile ale germinării conidiilor sunt extensia, urmată de emergența tubului germinal. Schimbările morfologice și (ultra)structurale care se produc în timpul germinăției sporilor au fost discutate de Waker (1971), Sussman & Douthit (1973), Smith & colab., (1976), citați de Pârvu, 1993.

Gull & Trinci (1971) au constatat că pe un mediu de glucoză și săruri minerale conidiile de *Botrytis cinerea* au crescut liniar în primele 10 ore, după care, acestea au crescut în diametru (21%), în volum (79%) și în suprafață (48%). Cele mai multe conidii au produs tub germinal. Ulterior, unele conidii au dat naștere unui al doilea sau al treilea tub germinal, care emergă întâmplător la *Botrytis cinerea* și din poli la *B. squamosa* care germinează pe frunzele de ceapă (Clark & Lorbeer, 1976; Pârvu, 1993).

Tubul germinal tânăr de la *Botrytis cinerea* devine curând înconjurat de un mucilagiu și formează un perete transversal la punctul de emergență. De asemenea, apar modificări în structura internă, intimă a conidiei (Epton, 1980).

Bartnicki-Garcia (1968) a precizat că în timpul germinării conidiilor, peretele vegetativ se formează prin extensia directă a peretelui acestora.

Din toamnă până în primăvara următoare, ciuperca trece la o viață latentă, persistând sub formă de miceliu sau sceroți.

Ciuperca formează **scleroți**, cele mai importante structuri în supraviețuirea speciei *Botrytis cinerea*. Aceștia sunt mici (1-3 mm) și au formă ovală. Inițial, scleroții sunt albi, apoi bruni și în cele din urmă devin negri. Uneori, scleroții se formează în număr mare pe suprafața organelor atacate.

Scleroții sunt formațiuni caracterizate printr-o creștere limitată, stadiile tardive de dezvoltare ale acestora fiind marcate de diferențierea unei structuri de suprafață (a unui cortex) și de o compactare internă, prin tranziția de la o structură prozoplectenchimatică la una pseudoparenchimatică (Coley-Smith, 1980).

În opinia lui Nair & colab. (1987), în **biogeneza** scleroților la *Botrytis cinerea* pot fi distinse trei stadii succesive și anume: de inițiere, de creștere în dimensiune și de maturare.

În **stadiul I** este inițiată formarea scleroților, proces demarat de o puternică ramificare și împletire a hifelor care se finalizează cu formarea unor primordii scleroțiale mici, discrete.

În **stadiul II**, definitorie este creșterea rapidă în volum a sclerotului. Tot acum au loc ample procese de anastomozare a hifelor și de sinteză de substanțe de rezervă, care sunt translocate și depozitate în organite specializate. Sfârșitul acestui stadiu este marcat de momentul în care sclerotul a atins dimensiunile tipice, iar la suprafața acestuia apar picături de exudat.

Stadiul III al dezvoltării scleroților, numit de maturație, este, de obicei, de scurtă durată. Scleroții devin izolați din punct de vedere metabolic de hifele parentale și au loc ample procese morfogenetice finalizate cu maturizarea lor.

Structura scleroților maturi – La un sclerot matur se disting trei zone morfo-fiziologice: externă (scoarța/cortexul), mediană și internă.

Zona externă cu rol protector, este compactă, bogată în melanină și rezultă prin împletirea strânsă a hifelor. Zona mediană, bogată în substanțe plastice și energetice indispensabile germinației, este alcătuită, ca și zona internă, din filamente hifale mai lax împletice și implicit, mai puțin aderente (Nair & Martin, 1987). Excreția de picături de lichid în timpul dezvoltării pe suprafața sclerotului nu este așa de intensă la *Botrytis cinerea*, *B. gladiolorum* și *B. narcissicola*, ca la alte specii de fungi producători de scleroți (ex. *Sclerotium rolfsii*). Dezvoltarea scoarței are loc târziu la speciile de *Botrytis*. La multe specii, scoarța este slab dezvoltată la locul de contact cu o suprafață solidă și este diferențiată pe suprafața liberă, expusă aerului (Coley-Smith, 1980).

Germinația scleroților – Coley-Smith (1980) postulează că scleroții de *Botrytis* pot germina în trei feluri: micoliogenic, sporogenic și carpogenic.

Germinarea **miceliogenică** se finalizează cu formarea unui miceliu, aceasta nu are loc în natură, dar este frecvent întâlnită în culturile „in vitro” pe diferite medii de cultură. În condiții de laborator, miceliul este produs integral de scleroți, mai frecvent la temperaturi mai mari de 15 grade C. Temperatura optimă a acestui tip de germinare la *Botrytis tulipae* este de 25 grade C, aceeași cu cea de creștere a miceliului.

În mediul natural, germinarea **sporogenică** a scleroților de *Botrytis*, finalizată cu formarea de conidiofori și conidii, este modul cel mai frecvent de germinare. Conidioforii pot fi generați de țesutul medular și în acest caz sunt solitari, sau de un țesut stromatic subcortical, situație în care sunt grupați sub forma unor smocuri.

În cazul germinării **carpogenice** se formează apotecii.

Germinarea scleroților de la speciile de *Botrytis* este favorizată de temperaturi joase; în laborator, procesul este indus prin uscarea, reumidificare și expunerea la UV. Temperatura optimă de inițiere a formării conidioforilor este de 5 grade C. După germinarea scleroților, în regiunea medulară apar spații largi, iar celulele rămase sunt golite de conținut.

Din germinarea scleroților se formează, în primăvara următoare, fie hife miceliene generatoare de conidiofori cu conidii, fie apotecii (Săvulescu & colab, 1969).

Înmulțirea sexuată este o ascogamie (heterogametangiogamie). Ascogonul fecundat germinează, rezultând hife ascogene pluricelulare, alcătuiind miceliul secundar dicariotic, de scurtă durată, pe care se formează apotecii macroscopice pedunculate cu asce și ascospori unicelulari care reprezintă forma sexuată a ciupercii (teleomorfa), cunoscută sub denumirea de *Botryotinia (Sclerotinia) fuckeliana*. La *Botrytis*, tipul de formare al ascelor este curbiasceu, prin alungirea și îndoirea sub formă de cârlig a celulei terminale binucleate a miceliului secundar (Groves & Loveland, 1953).

Germinarea ascosporilor cu polaritate diferită (+/-) determină formarea de micelii heterotalice (+/-).

Ascele sunt unitunicate, neoperculate, cilindrice, mai înguste la bază și mai groase la vârf. Apexul ascei dă o reacție pozitivă cu reactivul Melzer iodată. Ascosporii sunt unicelulari, ovoid-elipsoidali, netezi, hialini, în mod normal în număr de 8 per ască, ordonat seriat.

Ascosporii pot germina uneori în ască, formând microconidii.

La vița-de-vie, boala se perpetuează prin miceliu sau scleroți conservați pe corzile viei. În primăvară, prin germinarea scleroților rezultă miceliul, pe care se formează conidiofori cu conidii și mai rar apotecii cu asce și ascospori.

Infecția de primăvară produsă de conidii sau de ascospori reprezintă sursă de inocul primar pentru ciorchini care au acumulat în boabe o concentrație de zahăr cuprinsă între 14-22%. Patogenul consumă o parte din apa din boabe, ceea ce duce la creșterea concentrației de glucide (forma de manifestare se numește „putregai nobil”).

Istvanffi (1905) menționează că în Ungaria este nevoie de un interval de aproximativ 7 luni înainte ca scleroții de *Botryotinia fuckeliana* (stadiul anamorf *Botrytis cinerea*) de pe frunzele de vița-de-vie (*Vitis vinifera* L.) să producă apotecii. Producția de apotecii debutează la începutul verii, după perioade de ploi abundente.

Boala capătă caracter epidemic în toamnele ploioase și calde (22-24 grade C), când incubarea durează 2 zile dacă în plantație a fost atac de insecte care înțepă boabele (Crișan & colab., 1977).

BIBLIOGRAFIE:

1. **Acsinte Titela** (2006) - *Interacțiunea gazdă-patogen*. Pp. 142-147 în: Genesis-Publicație de biologie, nr. 11, Ed. Arves, Craiova
2. **Crăciun F., Bojor O., Alexan M.** (1976) - *Farmacia naturii I*, Ed. Ceres, București, pp. 143-148
3. **Crișan A., Hodișan V.** (1975) - *Cercetări privind acțiunea fungistatică și fungicidă a unor extracte și uleiuri volatile din plante medicinale*. Contribuții botanice. Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 171-179
4. **Crișan A., Hodișan V.** (1977) - *Noi date privind acțiunea antifungică a unor uleiuri volatile din plante aromatice*. Contribuții botanice, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca, 173-181
5. **Constantinescu O.** (1970) - *Metode și tehnici în micologie*. Ed. Ceres, București, pp. 246
6. **Dițu I., Pătrășcoi M.** (1978) - *Posibilități de combatere biologică a ciupercilor de rădăcină *Armilaria melea* și *Fomes annosum* la rășinoase*. Conferința de micologie, 28-32
7. **Filip I., Guluță F.** (2005) - *Putregaiul cenușiu al strugurilor, una din cele mai periculoase boli ale viței-de-vie*, Sănătatea plantelor, 85 (6): 25-26
8. **Popovici D., Lupuleasa A.** (1997) - *Tehnologie farmaceutică*. Vol I, Ed. Polirom, 606 pp
9. **Roșca-Casian O., Pârvu M., Vlase L., Tămaș M.** (2007) - *Antifungal activity of *Aloe vera* leaves*. Fitoterapia, Vol 78, Aprilie, pp. 219-222
10. **Rotaru V.** (2003) - *Prevenirea și combaterea mucegaiului cenușiu la plantele cultivate*. Recomandări ALCEDO, Sănătatea plantelor, 63 (8); 41
11. **Șesan T., Iliescu H.** (1984) - *Posibilități și perspective în combaterea biologică a micozelor plantelor de cultură*. Red. PTA, București, 468 pp.
12. **Șesan T., Oprea M., Ciurdărescu M.** (1988) - *Acțiunea biologică in vitro a unor pesticide produse de Oltchim S. A. față de ciupercile antagoniste*, Analele I.C.P.P., București, XXIX: 181-191
13. **Tămaș M., Chindriș E., Roman L., Tuia M.** (1987) - *Cercetări asupra alcaloizilor din *Chelidonium majus* L.*, Clujul medical, LX, pp. 256-260
14. **Teodorescu G.** (1989) - *Cercetări asupra ecologiei, biologiei și combaterii micozelor căpșunului*. Teză de doctorat. U. S. A. M. V., București
16. *** *Farmacopeea Română, ediția a X-a*. Editura Medicală, București, 1063-1064 (1993)

RELIGIILE ORIENTULUI ANTIC

Alexandru TOMA
Școala Gimnazială Nr. 2,
sat Cațelu, com. Glina, jud. Ilfov

În urmă cu mii de ani, în regiunile Asiei de lângă Marea Mediterană, stăpâneau neamuri (popoare) care după origine și limbă erau încadrate ca fiind descendente din fiii lui Sem (popoare semite)¹. Din stepele largi ale Arabiei, fiii lui Sem au plecat către *Aram Naharaim*², regiune identificată cu *Nahrina* și menționată în trei table descoperite în situl arheologic de la Amarna³. Din Mesopotamia semiții au pătruns în țările învecinate cu Marea Mediterană, o parte din ei stabilindu-se în Aram (Siria de mai târziu) și o parte în Canaan. „În scrisorile din Amarna (cca. 1400 î. Hr.) această denumire o purta litoralul fenician al Mării Mediteraneene”⁴. O altă parte a triburilor, care erau nomade, au călătorit departe, ajungând în Egipt, al treilea mare imperiu din Orient, reușind aici, sub numele de hicsoși, să stăpânească timp de aproximativ 170 de ani⁵, ca locuitori stabili ai țării. În această perioadă de început a istoriei, nomazii de la marginile deșertului sirian erau semiți, în timp ce populațiile sedentare aflate deja în teritoriul Mesopotamiei erau rase foarte diferite (nu semitice). Mulți istorici au fost tentați să caracterizeze conflictul dintre aceste populații drept unul rasial, însă lucrurile nu stau deloc așa din moment ce mai târziu vedem deja semiți sedentari opunând rezistență celor nomazi, amoriți, aramei, etc., apoi pe aceștia intrând, la rândul lor în conflict cu alți nomazi.

Unele triburi erau nomade, ocupându-se cu creșterea animalelor sau chiar cu o forma primitivă de agricultură, dar altele erau sedentare (sau semi-sedentare, căutând în permanență o sursă de apă care să le asigure existența – putem observa și în textul biblic importanța fântânilor în viața patriarhilor). Acestea din urmă s-au amestecat cu alte popoare, însă cei dintâi, trăind mai izolați, și-au păstrat puritatea originii. „Semiților acestora puri le aparținea și familia ivrimilor (evreii). Strămoșii acestei familii au stat la început în Ur Kasdim (Babilon), de unde au plecat spre nord, stabilindu-se în Aram, până la venirea lor în Canaan. Acolo li s-a spus acestor străini «ivrim», de la verbul «avor» - «a trece», căci au venit de dincolo de râul Prat (Eufrat)”⁶. Unii comentatori susțin că Biblia menționează afară de acești evrei-israeliți și un alt neam, numiți apiru, khabiru sau evrei, care trăiau în Orientul Mijlociu în perioada exodului, bazându-se pe textul de la I Regi 13, 3-7 sau I Regi 14, 21: „Atunci și Evreii, care mai dinainte erau la Filistenii și care umblau pretutindeni în tabăra lor, s-au unit cu Israelii cei ce erau cu Saul și Ionatan” . O explicație plauzibilă ar fi că în aceste locuri din textul Sfintei Scripturi se vorbește despre urmașii lui Eber, strănepotul lui Arfaxad și nu despre cei ai lui Avraam⁷.

Faptul că regiunea Arabiei este considerată leagănul popoarelor semite nu mai este contestat de nimeni în zilele noastre și la fel de adevărat este și faptul că de acolo au pornit valuri de nomazi în

¹ HÂRLĂOANU, dr. Alfred, *Istoria universală a poporului evreu*, Editura Zarkony, București, 1992, p.79.

² Aramul celor două râuri, în traducere literară, regiune menționată de cinci ori în TM.

³ Acest sit arheologic se află pe malul drept al Nilului, la 312 Km sud de actualul Cairo și cuprinde rămășițele capitalei întemeiate acolo de Faraonul Akhenaton (cunoscut mai ales sub numele de Amenhotep IV), din dinastia a XVIII-a, aproximativ 1353 î. Hr.

⁴ EISENBERG, Josy, *O istorie a evreilor*, traducerea de Jean Roșu, Editura Humanitas, București, 1993, p. 11.

⁵ Marea majoritate a istoricilor susțin că hicsoșii au domnit 170 de ani, dar există și păreri conform cărora stăpânirea acestora a durat aproximativ 400 de ani.

⁶ HÂRLĂOANU, dr. Alfred, *Istoria universală a poporului evreu*, Editura Zarkony, București, 1992, p.79.

⁷ PFEIFFER, F. Charles, *Dictionary of Biblical Archeology. The Biblical world*, Ed. Pickering & Inglis, London, 1966, p. 223.

jurul anului 2400 î. Hr. După câteva sute de ani (aproximativ 400), acești nomazi apar la granițele Mesopotamiei, Siriei și Palestinei organizați în mai multe triburi: akhlamu (arameeii de mai târziu), khabatu, khabiru (viitorii evrei). Se pare că acest nume de «khabiru», menționat în textele akkadice și egiptene (iar în cele ebraice „ivri”) mai însemna „mercenar, confederat, asociat” și într-adevăr, către 2000 î. Hr. aceștia erau înrolați ca mercenari în armatele regilor din Larsa și Assur⁸. De asemenea există date certe care atestă un prim val de imigranți evrei ce au pătruns și s-au stabilit în nordul Palestinei spre sfârșitul secolului al XVIII-lea î. Hr.⁹.

Ținutul Canaan avea atât populație stabilă cât și nomadă, dar fărâmițată într-o mulțime de orașe-state, de ținuturi stăpânite de clanuri și de aceea, cele două mari puteri, Egiptul și Babilonul încercau să cucerească aceste teritorii pentru importanța lor comercială. Regele Akkadului, Sargon I (2350-2295 î.Hr.), pune bazele unui stat ce domină vreme de aproximativ două secole Mesopotamia și Orientul apropiat, reușind să extindă granițele acestuia de la Golful Persic la Marea Mediterană și prin cucerirea Canaanului. La sfârșitul mileniului al III-lea și începutul mileniului al II-lea, locuitorii Canaanului aveau strânse relații economice, politice și mai ales comerciale cu Egiptul. Când puterea faraonilor atinge apogeul, Canaanul devine chiar o provincie egipteană de frontieră.

Odată cu patriarhul Iacob putem vorbi despre istoria propriu-zisă a poporului evreu, a poporului lui Israel. Regiunea dintre Eufrat și Nil, între Babilon la răsărit și Egipt la apus și epoca dintre secolele al XX-lea și al XIII-lea î.Hr. reprezintă locul și timpul în care s-a născut poporul Israel. Pentru a înțelege mai bine dimensiunile monumentale ale istoriei poporului ales putem menționa faptul că în Statele Unite a apărut sub îngrijirea lui Solo W. Baron o enciclopedie în 12 volume, ce prezintă istoria acestui popor și care se oprește la anul 1650¹⁰. Acesta face parte din familia mai mare a populațiilor semite al căror nume comun este datorat descendenței din Sem, fiul lui Noe (Facere 5,32) și au ca loc de dezvoltare Peninsula Arabică. Din pământurile aride ale Arabiei, fiii lui Sem au plecat către Mesopotamia, acolo unde au apărut două mari imperii ale Orientului: Babilonul și Asiria. În teritoriul delimitat de fluviile Tigru și Eufrat s-au succedat cel puțin trei civilizații: proto-sumerienii, sumerienii și akadienii sau asiro-babilonienii¹¹. Falnicele state-cetăți înălțate pe aceste teritorii au fost însă acoperite de nisipuri și au fost date uitării, astfel încât în sec al V-lea î. Hr. , istoricul Herodot, călătorind în aceste regiuni, nu a mai putut recunoaște locul în care au fost ridicate¹².

Iată, deci, că „cele trei mari imperii din Antichitate, Egiptul, Babilonul și Asiria erau dominate de semiți”¹³. La granițele Canaanului s-a stabilit tribul semit al amoriților¹⁴, din acesta ramificându-se mai multe triburi distincte (dintre care fenicienii au atins cea mai înaltă treaptă de cultură). „Populațiile semite au difuzat pe arii vaste elementele culturale ale civilizațiilor orientale „clasice”, fie că au făcut-o, în cazul celei sumeriene, akkadienii, asirienii și babilonienii, fie că au jucat un atare rol, între Mesopotamia, Egipt și Grecia, fenicienii și vechii evrei”¹⁵. „Semiții din Mesopotamia, akkadienii sau asiro-babilonienii au împrumutat scrierea cuneiformă de la sumerienii și primele texte akkadiene au apărut la sfârșitul mileniului al III-lea î. Hr. Înainte de aceștia, canaaneenii de la Ebla au folosit scrierea cuneiformă și limba lor eblaită în tăblițe conținând mituri, documente juridice, legi, etc. ... în 1904, arheologul englez Flinders Petrie a descoperit în peninsula

⁸ DRIMBA, Ovidiu, *Istoria culturii și civilizației*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 167.

⁹ *Ibidem*, p.168.

¹⁰ EISENBERG, Josy, *O istorie a evreilor*, traducerea de Jean Roșu, Editura Humanitas, București, 1993, p. 5.

¹¹ DANIEL, Constantin, *Gândirea asiro-babiloniană în texte*, traducere, notițe introductive și note Athanase Negoită, Editura Științifică, București, 1975, p. V.

¹² *Ibidem*, p. V.

¹³ HÂRLĂOANU, Alfred, *O istorie a mozaismului și a Israelului Antic*, Editura Nemira, București, 2001, p. 17.

¹⁴ În Biblie, Canaanul pre-israelit este numit după aceștia „țara amoriților”.

¹⁵ HUSAR, Adrian, *Istoria antică universală*, curs - Universitatea „Petru Maior”, Târgu Mureș, 2003, p. 14.

Sinai scrierea paleosinaitică, care nota o limbă semită datând din 1800-1500 î. Hr.”¹⁶. Josy Eisenberg susține că peregrinările primilor evrei prin Mesopotamia, Aram și Egipt nu au lăsat urme importante în istoria sau cultura Orientului Antic, în schimb povestirea vieții patriarhilor transmisă oral din generație în generație, înainte de a fi consemnată în Biblie, conferă o importanță cu totul deosebită primelor secole ale istoriei evreilor. Această povestire constituie de fapt structura teologiei, a moralei și a ideilor politice a evreilor¹⁷. „Mai mult decât un fapt istoric, povestirea vieții patriarhilor este un fapt legat de o mentalitate; caracterul său istoric îl constituie, de fapt, implicațiile și consecințele sale, atât la nivelul psihologiei colective, cât și în domeniul istoriei religiilor”¹⁸.

Multă vreme, religiile Orientului Antic au fost învăluite în mister, însă „în ultimii 150 de ani, după spectaculoasa descoperire a orașului Ninive, nenumărate săpături arheologice au căutat civilizațiile pierdute ale Orientului Apropiat antic ... Cunoaștem acum numele a mii de zei și zeițe, cuvintele immurilor și litaniiilor, ritualurile zilnice ale cultului babilonian, ca și un număr tot mai mare de povești mitologice”¹⁹.

Religia monoteista a parcurs acea perioada prin intermediul patriarhilor biblici care și-au desfășurat viața în întinsa regiune a Orientului Antic, în Mesopotamia ca zona mai restransă (și ceva mai târziu în Egipt).

Religia Orientului nu este una unitară pentru că ea reprezintă credința împărtășită de mai multe popoare sau grupuri de popoare: sumerienii și akkadienii, pe de o parte; babilonienii și asirienii, pe de altă parte. Primele mărturii ale credințelor religioase din Orient apar în paleoliticul mijlociu (120000 î. Hr). Pe pământul mesopotamian propriu-zis au fost descoperite în peștera din Șanidar șapte schelete datate între 60.000-40.000 înainte de Hristos. De aici reiese obiceiul de a înhuma cadavre în peșteri, obicei foarte răspândit în paleoliticul mijlociu²⁰. Înainte de această perioadă, foarte pe scurt, principalele expresii ale vieții religioase în Orientul Antic (referitoare mai ales la Anatolia, dar valabile și pentru Mesopotamia) erau:

- Cultul „zeiței-mamă” (caracterizat prin statuete feminine de lut ce fac referire la fecunditate)
- Cultul taurului (avea legătură cu creșterea animalelor domestice)
- Cultul morților (constând în obiceiul de a îngropa morții sub pavimentul caselor și în anumite locuri considerate „sanctuare domestice”)²¹.

Aceste expresii religioase se pot încadra în perioada neolitică (9000-5500 î. Hr.).

Ca și trăsături generale ale religiei Mesopotamiei antice, putem menționa:

1. Credința politeistă: fiecare cetate avea un zeu tutelar și mai mulți zei secundari. „O listă compusă de A. Deimel are 3300 de nume”²².
2. Credința că tot ce se întâmplă pe pământ este scris în mișcarea astrelor.
3. Zeii sunt reprezentați cu chip de om, iar diferența dintre ei și oameni, consta în aceea că primii erau nemuritori (această nemurire însă nu trebuie confundată cu veșnicia, concept ce le era necunoscut).
4. Nu există concepții eshatologice (omul este supus morții, iar după moarte există o viață sumbră dusă în infern).

¹⁶ *Tăblițele de argilă: (Scrieri din Orientul Antic)*, traducere, prefață, cuvinte înainte și note: Constantin Daniel și Ion Acsan, Editura Herald, București, 2008, p. 251.

¹⁷ EISENBERG, Josy, *O istorie a evreilor*, traducerea de Jean Roșu, Editura Humanitas, București, 1993, p. 15.

¹⁸ *Ibidem*, p. 16.

¹⁹ LEICK, Gwendolyn, *Dicționar de Mitologie a Orientului Apropiat Antic*, traducere Mirella Acsente, Editura Artemis, București, 2005, p. 5

²⁰ FILORAMO, Giovanni, *Istoria religiilor*, vol. I *Religiile Antice*, traducere de Smaranda Scriitoru și Cornelia Dumitru, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 114.

²¹ *Ibidem*, p. 115.

²² STAN, pr. conf. Dr. Alexandru, RUS, prof. dr. Remus, *Istoria Religiilor*, EIBMBOR, București, 1991, p. 79.

5. Credința în demoni, care au putere asupra omului, putând să pună stăpânire pe el.

Originea religiei, culturii și civilizației Mesopotamiei este legată de numele a două popoare diferite: sumerienii - nesemiți și akkadienii - semiți. Sumerienii aveau o organizație politică și socială stabilă, și un remarcabil nivel de cultură, astfel încât au fost numiți grecii Asiei, iar orientalistul S. N. Kramer a susținut prioritatea sumerienilor în diverse domenii de cultură²³. Miturile sumeriene, concepțiile despre lume și despre om, ideile și gândirea lor au fost integrate în civilizația semiților din Akkad, nordul Mesopotamiei, iar prin aceștia, gândirea sumeriană s-a răspândit la mai toate popoarele din Asia Antică (elamiți, huriți, mitanieni, hitiți, fenicieni, evrei²⁴)²⁵. Nu se știe data exactă a stabilirii sumerienilor în Mesopotamia și de aceea au apărut mai multe variante: a doua jumătate a mileniului al II-lea î. Hr., în jurul anului 3500 î. Hr.²⁶, mileniul 5²⁷ sau, probabil cea mai îndreptățită, cea care plasează prima perioadă, numită Ubaid, între 5300 și 4100 î. Hr.²⁸.

Mai târziu, în partea de nord se stabilește un grup de semiți care se numeau akkadieni. Regatul akkadienilor, însă va cădea sub hoardele sălbatice ale gușilor, iar slăbirea lor dă ocazia revenirii la putere a Sumerului. Această revenire este, însă, de scurtă durată deoarece din nord va veni un nou val de popoare semitice – amoriții care vor transforma regatul în ruine și vor întemeia prima dinastie din Babilon (1830-1530 î. Hr.)²⁹. Sumerienii sunt creatorii celei mai vechi civilizații regionale cunoscute, ei având o origine neclară unii cercetători susținând că au venit din Asia Centrală, iar alții susțin că au apărut din regiunea stepelor Siberiene, din Podișul Iranului sau din regiunea munților Elamului (o regiune estică mai apropiată). Se pare că erau o populație indo-europeană ce vorbea o limbă aglutinantă asemănătoare limbii turce vechi. În perioada proto-sumeriană, la Uruk, au apărut primele temple (și construcții anexe), adică primele forme de arhitectură monumentală³⁰. În Biblie, Uruk este numit Ereh (Facere 10, 10), iar astăzi se numește Warka. „Cercetările stratigrafice au găsit la Uruk nu mai puțin de 18 nivele suprapuse, perioadele datând toate numai din epoca proto-istorică...Uruk a devenit către anul 2300 î. Hr. cel mai puternic oraș din țara Babiloniei, cu un dublu zid de centură de 9 km și cu 800 turnuri de apărare... orașul a dăinuit până în secolul V d. Hr., deci aproximativ 5000 de ani”³¹.

Cele mai importante centre religioase, politice și culturale din Sumer erau Ur³² și Uruk³³. Pe lângă acestea, care controlau toată țara, o importanță religioasă mai pronunțată au avut-o orașele Eridu și Nippur. După domnia regelui Urukagina (2378-2371 î. Hr.), un alt rege important a fost Lugal-Zaggisi (2373-2349 î. Hr.), cel care supune statele din sud și formează regatul unit al Sumerului, dar tot în timpul lui încep și conflictele cu statul semit akkad, conflicte ce vor duce la declinul politic al Sumerului³⁴. Triburile semite pătrunse în regiunea centrală a Mesopotamiei din partea de nord, la începutul mileniului al III-lea î. Hr. întemeiază importante centre politice, economice și religioase ca Akkad, Kiș, Babilon, etc. Akkadienii erau deosebiți de sumerieni atât ca

²³ cf. KRAMER, Samuel Noah, *Istoria începe la Sumer*, Editura Științifică, București, 1962.

²⁴ Sumeria este menționată în Biblie sub numele de Sinar, cf. Facere X, 10.

²⁵ DANIEL, Constantin, *Gândirea asiro-babiloniană în texte*, traducere, notițe introductive și note Athanase Negoită, Editura Științifică, București, 1975, p. VI.

²⁶ *** *The Wordsworth Encyclopedia*, vol. 5, Helicon Publishing Ltd, 1995, p. 2061.

²⁷ VAN DE MIEROOP, Marc, *A History of The Ancient Near East, ca 3000-323 BC*, Blackwell Publishing, 2004.

²⁸ HALLO, W. William; SIMPSON, W. Kelly, *The Ancient Near East*, Harcourt, Brace, Jovanovich Press, New York, 1971, p.28.

²⁹ STAN, pr. conf. Dr. Alexandru, RUS, prof. dr. Remus, *Istoria Religiiilor*, EIBMBOR, București, 1991, p. 80.

³⁰ CHANDLER, Tertius, *Four Thousand Years of Urban Growth: An Historical Census*, Edwin Mellen Press, 1987.

³¹ DRIMBA, Ovidiu, *Istoria Culturii și civilizației*, vol I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 62.

³² Orașul din care a plecat Patriarhul Avraam și despre care vom vorbi mai pe larg în capitolul III.1.

³³ OPPENHEIM, A. Leo; REINER, Erica, *Ancient Mesopotamia: Portrait of a Dead Civilization*, University of Chicago Press, Chicago, 1977.

³⁴ DRIMBA, Ovidiu, *Istoria Culturii și civilizației*, vol I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 64.

rasă cât și ca limbă, iar războaiele pe care le-au purtat au culminat atunci când regele Sargon I (2334-2279 î. Hr.) supune Sumerul, unificând teritoriul dintre Tigru și Eufrat, astfel apărând puternicul stat akkadian-babilonian. Însă, după cum spuneam mai sus, și acest stat puternic s-a sfârșit sub loviturile gutilor, năvălitori veniți din răsărit în jurul anului 2150 î. Hr., care după ce au stăpânit aproximativ 125 de ani, au fost alungați, iar supremația politică a revenit orașului-stat Ur. Această renaștere sumeriană se pare că a avut loc sub domnia lui Ur-Nammu, cuprinsă între anii 2065-1955 î. Hr.³⁵ și s-a bazat pe o politică de cuceriri, în special prin invadarea regiunii actualei Siria și a Elamului („Elam – ținutul aflat la est de Sumer (în sud-vestul Iranului de astăzi) au avut legături culturale puternice cu Mesopotamia pe toată durata istoriei sale³⁶. Au existat frecvente invazii de-o parte și de alta, și Elam-ul a exercitat o hegemonie politică asupra Babiloniei în câteva perioade în cel de-al doilea mileniu și începutul primului mileniu î. Hr. Limba elamită, care nu aparține nici unui grup lingvistic cunoscut, era scrisă în cuneiforme; nu au fost încă descoperite texte mitologice în elamită³⁷). Această perioadă, însă nu avea să dureze, pentru că în urma atacurilor amoritilor dinspre apus și a elamitilor dinspre răsărit, regatul Sumerian se prăbușește. Această prăbușire face să apară și să se dezvolte un oraș-stat akkadian din centrul Mesopotamiei, care în următoarele două milenii va rămâne cel mai important centru religios, politic, economic și cultural din întregul Orient Apropiat: Babilonul³⁸. Cel mai ilustru reprezentant al dinastiei amorite din Babilon a fost Hammurabi (1728-1686)³⁹.

Fiecare dintre orașele-state amintite mai sus își avea divinitatea sa protectoare. Însă zeul orașului-stat era în realitate regele său. Regele se considera de fapt locțiitorul divinității supreme, iar funcțiile religioase și cele civile nu se distingeau clar unele de altele. Tot ce hotăra regele era în acordul divinității, iar zeitatea supremă își indica locțiitorul, adică viitorul rege, prin rostirea numelui. Acesta era prin definiție marele preot, cel ce făcea legătura între cer și pământ.

Religia Mesopotamiei Antice este și ea împărțită în două etape: sumero-akkadiană și asiro-babiloniană. Prima etapă va duce la apariția unei civilizații înfloritoare în partea de sud, iar cea de a doua în partea de nord, aceasta începând cu dezvoltarea Babilonului și încheindu-se odată cu distrugerea acestei cetăți de către perși. Ca și caracteristică a acestei perioade, pentru studiul religiilor este interesant felul în care zeii erau dependenți de ascensiunea sau de căderea unor dinastii. De exemplu, când Babilonul a devenit capitală, zeul acestei cetăți – Marduk, ajunge să dețină autoritatea supremă în panteonul Mesopotamian⁴⁰.

Cele mai importante informații cu privire la religiile Orientului Antic le avem abia din secolul al XIX-lea, mai exact începând cu anul 1842, când în urma săpăturilor de la Ninive, Assur, Babilon, Nipur, Kiș, etc. a fost descoperită o colecție uriașă de texte scrise cu caractere cuneiforme pe tăblițe de lut, care datează din epoci diferite (începând cu mileniul al IV-lea î. Hr. până în ultimul secol î. Hr.). Prin mijlocirea scrierii cuneiforme putem cunoaște textul legilor asiro-babiloniene preluate de la sumerieni și alte popoare din Vechiul Orient. Conținutul lor ne ajută să apreciem mai mult modul în care Legislația mozaică și-a păstrat originalitatea ei fără a fi nevoie de imitarea altor norme juridice⁴¹. Mare parte dintre aceste texte formau biblioteca regelui Assurbanipal și cuprind mai multe genuri de literatură religioasă: mituri, liturghii, texte rituale, incantații și vrăji, texte pentru

³⁵ După alții 2047-2030.

³⁶ HAMPLIN, J. William, *Warfare in The Ancient Near East to 1600 BC*, Routledge Press, New York, 2006.

³⁷ LEICK, Gwendolyn, *Dicționar de Mitologie a Orientului Apropiat Antic*, traducere Mirella Acseste, Editura Artemis, București, 2005, p. 199.

³⁸ DRIMBA, Ovidiu, *Istoria Culturii și civilizației*, vol I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 65.

³⁹ *Ibidem*, p. 65.

⁴⁰ STAN, pr. conf. Dr. Alexandru, RUS, prof. dr. Remus, *Istoria Religiilor*, EIBMBOR, București, 1991, p. 81.

⁴¹ ABRUDAN, pr. prof. dr. Dumitru, CORNIȚESCU, pr. prof. dr. Emilian, *Arheologia Biblică*, EIBMBOR, Sibiu, 2002, p.26.

ghicit, texte astrologice, texte juridice (aparent nu au legătură cu religia, dar sunt importante pentru înțelegerea vieții religioase și a structurii sociale mesopotamiene)⁴².

„Prima etapă a religiei mesopotamiene pare să se concentreze asupra unor zeități legate de fertilitate și fecunditate... un loc de frunte îl ocupă «zeița mamă»⁴³. Dintre zeități putem menționa pe Mirsu (zeul irigației), Sumuquan (zeul animalelor), Mush, An, Enlil și Enki. Această etapă corespunde perioadei sumero-akkadiene. Templele aveau forma unei săli mari cu bănci pe care erau așezate ofrandele zeilor; erau numite „locașuri ale zeilor”, fiecare având un zeu tutelar. Cultul religios se desfășura exclusiv în temple. Fiecare templu avea un număr foarte mare de preoți, unul dintre acestea ajungând de exemplu către mijlocul mileniului al III-lea să numere chiar 746⁴⁴. Principala forță economică a orașelor-state era reprezentată de temple. La începutul mileniului al III-lea î. Hr. orașul Lagaș⁴⁵ avea aproximativ 50 de temple⁴⁶, un număr impresionant chiar dacă între 2075-2030 î. Hr. a fost cel mai populat oraș ale lumii⁴⁷. Templele posedau turme, ateliere meșteșugărești, terenuri agricole și alte bunuri. Acesta reprezenta o unitate economică închisă care producea tot ceea ce îi era necesar.

Cultul era format din imne, plângeri, lamentări și rugăciuni rostite fie în comun, fie în particular, iar o parte integrantă o reprezentau magia și ghicitul. La înhumarea morților se puneau alături provizii pentru viața de dincolo. Religia asiro-babiloniană a continuat tradiția sumero-akkadiană, astfel încât este greu să numim niște elemente specifice acestei etape. În fruntea zeilor se afla triada Anu, Enlil și Enki. Cea de a doua triadă era formată din Sin-zeul lună, Șamaș-zeul soare și Adad-zeul furtunii⁴⁸.

În trecut exista ipoteza unei opoziții totale între sumerieni și semiți la începutul istoriei mesopotamiene. Cu timpul, însă, această ipoteză a fost infirmată atât la nivel istoric, lingvistic, cultural cât și religios⁴⁹. În ceea ce privește întâietatea, din punct de vedere temporal, este clar că aceasta aparține sumerienilor, iar în această privință W. G. Lambert afirma că „în Mesopotamia, prima mare civilizație a fost cea a sumerienilor”⁵⁰. Printre studiile ce au vizat religia sumeriană, menționăm și cercetarea lui Jacobsen Thorkild, intitulată „Formative Tendencies in Sumerian Religion”⁵¹. În această lucrare, autorul identifică șase caracteristici ale religiei sumeriene:

1. Religia este un răspuns al omului la anumite lucruri care îl înspăimântă, dar care pe de altă parte îl fascinează.
2. Divinităților li se atribuie forme specifice, care coincid cu principiile active ale vieții (de exemplu Nisaba-zeița nașterilor, Nikasi-zeița cerealelor) și se observă o încercare a apropiierii zeilor de oameni, chiar dacă atribuirea de forme antropomorfe este un fenomen posterior.
3. Se identifică două principii: al binelui și al răului.
4. Zeii sunt numiți și identificați în funcție de formele și activitățile diferitelor zone (de exemplu, în zona Uruk, în care oamenii se ocupau cu creșterea vacilor, zeița protectoare este Nin-sun, adică „stăpâna vacilor sălbatice”; în schimb în centrul Babilonului, unde se creșteau oi, era venerat zeul Dumuzi, protectorul păstorilor.

⁴² STAN, pr. conf. Dr. Alexandru, RUS, prof. dr. Remus, *Istoria Religiilor*, EIBMBOR, București, 1991, p. 82-83.

⁴³ *Ibidem*, p. 84.

⁴⁴ DRIMBA, Ovidiu, *Istoria Culturii și civilizației*, vol I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 87.

⁴⁵ Unul dintre cele mai vechi orașe ale orientului Apropiat, situat la est de Uruk și la nord-vest de intersecția râurilor Tigru și Eufrat.

⁴⁶ DRIMBA, Ovidiu, *Istoria Culturii și civilizației*, vol I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 76.

⁴⁷ CHANDLER, Tertius, *Four Thousand Years of Urban Growth: An Historical Census*, Edwin Mellen Press, 1987.

⁴⁸ STAN, pr. conf. Dr. Alexandru, RUS, prof. dr. Remus, *Istoria Religiilor*, EIBMBOR, București, 1991, p. 86.

⁴⁹ JACOBSEN, Th., *The Assumed Conflict Between The Sumerians and the Semites in Early Mesopotamian History*, in *Journal of the American Oriental Society*, nr. 59, 1939, pp. 485-495.

⁵⁰ LAMBERT, G. Wilfred, *Babylonian Wisdom Literature*, Clarendon Press, Oxford, 1967, p. 2.

⁵¹ În MORAN, L. William, *Toward The Image of Tammuz and Other Essays on Mesopotamian History and Culture*, Cambridge Mass., 1970, pp.471-474.

5. Practicarea cultului în temple dorea să aducă prezența divină în viața oamenilor.
6. Divinitatea are o casă (templul) unde locuiește cu soția, fii și servitorii.

Mai pe scurt însă, „religia sumerienilor era în primul rând naturistă. Zeul vegetației, al furtunii și al ploii binefăcătoare era venerat aproape în fiecare oraș-stat. De asemenea marea zeiță a fecundității și fertilității, patroana familiilor, a turmelor și a câmpurilor. În mitologia sumeriană elementul primordial este apă”⁵².

„Privit în complexitatea sa, panteonul sumerian este foarte amplu, cuprinzând între 3000 și 4000 de divinități cu grade și naturi diferite”⁵³. Cu toate acestea, un rol important îl au doar câțiva zei, iar acest lucru se întâmpla, probabil, pentru că se bucurau de un mare respect într-o anumită cetate sau regiune.

Panteonul antic semit îl putem cunoaște aproape exclusiv cu ajutorul onomasticii semite prin care aflăm atât numele divinităților (cel puțin 76)⁵⁴ cât și epitetele atribuite acestora (cel puțin 32 pentru perioada presargonică și 160 pentru perioada sargonică)⁵⁵. De observat este faptul că multe dintre divinitățile panteonului semitic sunt identice în special în privința numelui cu zeii care sunt menționați în textele sumeriene. Mai mult decât atât, s-a demonstrat că unii zei sumerieni au trecut în panteonul akkadian încă din timpuri străvechi.

Asiro-babilonienii au preluat panteonul sumerian aproape în totalitate, iar acesta cuprindea trei grupe mari de divinități:

- a.) Cele care corespundea diferitelor părți constituente ale universului (cer, pământ, apă, aer)
- b.) Divinități astrale (soare, lună, stele)
- c.) Forțele naturii (fulger, tunet, uragan, foc)

Zeitățile lor au formă umană, cu corp, cap, mâini și picioare, nefiind spirite pure⁵⁶. „Marea listă canonică *An Anum* cuprinde mai mult de 2500 de zei rânduiți după funcțiile și genealogia lor”⁵⁷. Pe unele monumente au fost găsite o serie de semne care înlocuiesc forma umană a zeilor, siluetele umane tradiționale, iar acest lucru duce la ideea că „este posibil să fi fost interzisă pronunțarea numelui zeului și de aceea se foloseau echivalente matematice sau semne ale numelor teofore”⁵⁸.

Tradițiile sumeriene despre creștia omului nu se cunosc, dar miturile asiro-babiloniene înfățișează uneori o filiație directă a oamenilor din zei. De exemplu, zeița Aruru (sau Ninhursag⁵⁹) a produs împreună cu Marduk o sămânță din care au fost făcuți oamenii. În alte mituri, însă, omul este făcut asemenea vasului de lut, iar o explicație, afară de cea a influenței răspândirii foarte mari a olăritului, ar fi că sângele se varsă din om precum lichidul dintr-un vas de argilă⁶⁰. Religia Mesopotamiei are o bogată mitologie ce cuprinde două categorii: mituri generale (rituale) și mituri speciale (ale originii sau creaționale). Cele mai cunoscute sunt „Enuma Eliș”, „Epopoea lui

⁵² DRIMBA, Ovidiu, *Istoria Culturii și civilizației*, vol I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 86.

⁵³ FILORAMO, Giovanni, *Istoria religiilor*, vol. I Religiiile Antice, traducere de Smaranda Scriitoru și Cornelia Dumitru, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 122.

⁵⁴ Cf. CAGNI, Luigi, *Considerazioni sulla piu Antica Religione Semitica in Mesopotamia*, în *Oriens Antiquus*, nr. 16, Herder Editrice e Libreria, 1977, pp. 205-226.

⁵⁵ ROBERTS, J. J. McBee, *The Earliest Semitic Pantheon. A Study of the Semitic Deities Attested in Mesopotamia Before Ur III*, Baltimore Press, London, 1972.

⁵⁶ DANIEL, Constantin, *Gândirea asiro-babiloniană în texte*, traducere, notițe introductive și note Athanase Negoită, Editura Științifică, București, 1975, p. X.

⁵⁷ *Ibidem*, p. XI.

⁵⁸ *Ibidem*, p. XI.

⁵⁹ DALLEY, Stephanie, *Myths from Mesopotamia: Creation, The Flood, Gilgamesh, and Others*, Oxford University Press, 1998, p. 326.

⁶⁰ DANIEL, Constantin, *Gândirea asiro-babiloniană în texte*, traducere, notițe introductive și note Athanase Negoită, Editura Științifică, București, 1975, p. XI-XII.

Ghilgameș” și „Mitul lui Adapa”. Dintr-un fragment al Epopeii lui Ghilgameș reiese că în timpul patriarhilor, existau relații culturale între țara Babilonului și Canaan⁶¹.

Nici sumerienii și nici asiro-babilonienii nu au făcut distincție între trup și suflet⁶². După cum vechii evrei credeau că sediul vieții era sângele (cf. Levitic 17, 11; Deut 12, 23) la fel sumerienii și asiro-babilonienii aveau aceeași credință. Akadienii însă, credeau că viața se află de asemenea și în respirație⁶³.

Viața de apoi nu era negată cu desăvârșire de asiro-babilonieni ci socoteau că aceasta înseamnă o sălășluire în întuneric unde răposatul se hrănește cu praf. La fel evreii, în concepția despre Șeol, credeau că cei morți sunt lipsiți de orice bucurie (Iov 26,5; 31, 12; Ps. 139, 8) și că locuiesc în întuneric. „La babilonieni întâlnim pentru prima dată în istorie ideea tipic semită, că durerea fizică, sau suferința morală sunt consecințe ale păcatului; și că sunt cauzate de puteri malefice trimise omului de zei, puteri împotriva cărora pot acționa exorcismele”⁶⁴.

Referitor la relația dintre oameni și zei, aceștia sunt de aceeași esență. Interesant este că sumerienii concepeau forțe și energii abstracte, superioare și transcendente zeilor⁶⁵, iar acestor forțe trebuiau să li se supună și zeii (la fel cum zeii grecilor se supuneau Destinului).

Baza raporturilor dintre zei și oameni era teama, frica. Acest sentiment trebuiau să-l inspire și stăpânii către robii lor, lucru ce se concretiza uneori prin tăierea degetului mare de la mână (ca să nu poată ține o armă) sau prin orbire⁶⁶ (ca să nu fugă)⁶⁷. Acest sentiment de putere amenințătoare este reprezentat în statui ale zeilor sau ale regilor, așa cum ne arată de exemplu statuia lui Assurbanipal (aflată în British Museum). Asiro-babilonienii trăiau într-o permanentă teamă de a nu-și supăra zeii răi și cruzi, deși poruncile acestora erau de cele mai multe ori exprimate puțin inteligibil. De exemplu în *Povestea unui amărât* se spune că „ce e bun fața sa (a omului) este rău pentru zeu ... Cine poate înțelege planul zeilor în mijlocul cerului?”⁶⁸. Aceasta a fost cauza care a dus la observarea cu mare atenție a fenomenelor din natură ce puteau avea, în concepția lor, un înțeles tainic și prin care zeii puteau exprima o poruncă. Astfel s-a ajuns ca asiro-babilonienii să facă unele progrese științifice în astrologie, în alchime, în medicină, etc.

Foarte mulți cecetători consideră că documentele pe care le avem la dispoziție oglindesc chiar cu fidelitate sentimentul religios comun al oamenilor care trăiau pe teritoriul Mesopotamiei. Cu toate acestea, printre ei există și pesimiști, cum ar fi A. L. Oppenheim, care afirmă că „o religie mesopotamiană nu ar putea fi scrisă”⁶⁹. „În religia mesopotamiană nu găsim urme de animism, de totemism sau de fетиșism-aceste forme primitive, primare ale religiei și nici acea formă de zoolatrie care, atât de persistentă în lumea Egiptului Antic ce diviniza animalul sau hibridul om-animal (cum este, de exemplu, Sfînxul)⁷⁰. Pentru că panteonul Mesopotamiei însumează zei antropomorfi, umanizați, iar descrierea lor în mituri și reprezentarea în artele figurative păstrează caracterul lor

⁶¹ ABRUDAN, pr. prof. dr Dumitru, CORNIȚESCU, pr. prof. dr. Emilian, *Arheologia Biblică*, EIBMBOR, Sibiu, 2002, pp.25-26.

⁶² DANIEL, Constantin, *Gândirea asiro-babiloniană în texte*, traducere, notițe introductive și note Athanase Negoită, Editura Științifică, București, 1975, p. XIII.

⁶³ *Ibidem*, p. XIII.

⁶⁴ DRIMBA, Ovidiu, *Istoria Culturii și civilizației*, vol I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 89.

⁶⁵ DANIEL, Constantin, *Gândirea asiro-babiloniană în texte*, traducere, notițe introductive și note Athanase Negoită, Editura Științifică, București, 1975, p. XI.

⁶⁶ Un exemplu avem și în Sfînta Scriptură în IV Regi 25, 7 când regele Țedechia a fost orbit de Nabucodonosor; sau Ieremia 39, 7.

⁶⁷ DANIEL, Constantin, *Gândirea asiro-babiloniană în texte*, traducere, notițe introductive și note Athanase Negoită, Editura Științifică, București, 1975, p. XIV.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 271.

⁶⁹ OPPENHEIM, A. Leo, *L'antica Mesopotamia: ritratto di una civiltà scomparsa*, Ed. Newton, Roma, 1980, pp. 155-165.

⁷⁰ DRIMBA, Ovidiu, *Istoria Culturii și civilizației*, vol I, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985, p. 87.

uman, în opoziție cu zeitățile hibride ale Egiptului, unii cercetători au susținut că acesta este un semn incontestabil de evoluție, sau superioritate.

Este destul de evident că „civilizația și cultura mesopotamiană constituie un fenomen deosebit de masiv în proporții, de divers în manifestări, de fertil în creații noi, și atât de viu timp de aproape patru milenii. Un fenomen a cărui vitalitate a rezultat din fuziunea a trei organisme – Sumer, Babilon, Asiria – fiecare dintre acestea având o conformație diferită: Sumer – inovator și uman; Babilon – practic și expansionist; Asiri – cuceritor, brutal, dar și excelent organizator”⁷¹. Dacă civilizația babiloniană a lăsat urme vizibil adânci în viețile evreilor duși în robie este foarte probabil că aceasta a influențat și viețile patriarhilor, stramosii poporului evreu.

BIBLIOGRAFIE:

- ABRUDAN, pr. prof. dr Dumitru, CORNIȚESCU, pr. prof. dr. Emilian, *Arheologia Biblică*, EIBMBOR, Sibiu, 2002.
- CAGNI, Luigi, *Considerazioni sulla piu Antica Religione Semitica in Mesopotamia*, în *Oriens Antiquus*, nr. 16, Herder Editrice e Libreria, 1977.
- CHANDLER, Tertius, *Four Thousand Years of Urban Growth: An Historical Census*, Edwin Mellen Press, 1987.
- DALLEY, Stephanie, *Myths from Mesopotamia: Creation, The Flood, Gilgamesh, and Others*, Oxford University Press, 1998.
- DANIEL, Constantin, *Gândirea asiro-babiloniană în texte*, traducere, notițe introductive și note Athanase Negoită, Editura Științifică, București, 1975.
- DRIMBA, Ovidiu, *Istoria culturii și civilizației*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985.
- EISENBERG, Josy, *O istorie a evreilor*, traducerea de Jean Roșu, Editura Humanitas, București, 1993.
- FILORAMO, Giovanni, *Istoria religiilor*, vol. I *Religiile Antice*, traducere de Smaranda Scriitoru și Cornelia Dumitru, Editura Polirom, Iași, 2008.
- HALLO, W. William; SIMPSON, W. Kelly, *The Ancient Near East*, Harcourt, Brace, Jovanovich Press, New York, 1971.
- HAMBLIN, J. William, *Warfare in The Ancient Near East to 1600 BC*, Routledge Press, New York, 2006.
- HÂRLĂOANU, dr. Alfred, *Istoria universală a poporului evreu*, Editura Zarkony, București, 1992.
- HÂRLĂOANU, dr. Alfred, *Istoria universală a poporului evreu*, Editura Zarkony, București, 1992.
- HÂRLĂOANU, Alfred, *O istorie a mozaismului și a Israelului Antic*, Editura Nemira, București, 2001.
- HUSAR, Adrian, *Istoria antică universală*, curs - Universitatea „Petru Maior”, Târgu Mureș, 2003.
- JACOBSEN, Th., *The Assumed Conflict Between The Summerians and the Semites in Early Mesopotamian History*, in *Journal of the American Oriental Society*, nr. 59, 1939.
- KRAMER, Samuel Noah, *Istoria începe la Sumer*, Editura Științifică, București, 1962.
- LAMBERT, G. Wilfred, *Babylonian Wisdom Literature*, Clarendon Press, Oxford, 1967.
- LEICK, Gwendolyn, *Dicționar de Mitologie a Orientului Apropiat Antic*, traducere Mirella Acsente, Editura Artemis, București, 2005.

⁷¹ *Ibidem*, p.103.

MORAN, L. William, *Toward The Image of Tammuz and Other Essays on Mesopotamian History and Culture*, Cambridge Mass., 1970.

OPPENHEIM, A. Leo; REINER, Erica, *Ancient Mesopotamia: Portrait of a Dead Civilization*, University of Chicago Press, Chicago, 1977.

PFEIFFER, F. Charles, *Dictionary of Biblical Archeology. The Biblical world*, Ed. Pickering & Inglis, London, 1966.

ROBERTS, J. J. McBee, *The Earliest Semitic Pantheon. A Study of the Semitic Deities Attested in Mesopotamia Before Ur III*, Baltimore Press, London, 1972.

STAN, pr. conf. Dr. Alexandru, RUS, prof. dr. Remus, *Istoria Religiilor*, EIBMBOR, București, 1991.

VAN DE MIEROOP, Marc, *A History of The Ancient Near East, ca 3000-323 BC*, Blackwell Publishing, 2004.

****Tăblițele de argilă: (Scrieri din Orientul Antic)*, traducere, prefață, cuvinte înainte și note: Constantin Daniel și Ion Acsan, Editura Herald, București, 2008.

*** *The Wordsworth Encyclopedia*, vol. 5, Helicon Publishing Ltd, 1995.

ELEMENTE MATEMATICE ÎN PREDARE-ÎNVĂȚAREA DISCIPLINEI LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Luciana-Denisa TRĂISTARU
Școala Gimnazială Nr. 149, București

Eliza-Corina DAN
Școala Gimnazială "Cezar Bolliac", București

Rezumat: Metodele utilizate în predarea disciplinei limba și literatura română sunt instrumente importante aflate la dispoziția profesorului, de a căror cunoștințe și utilizare depinde eficiența muncii educative la clasă. Noile orientări în educați recomandă metodele interactive și variate.

Limba și literatura română este o disciplină care are un rol deosebit de important în formarea personalității elevilor, în structurarea unor deprinderi și abilități necesare pentru a le asigura accesul postșcolar la învățarea pe toată durata vieții și integrarea activă într-o **societate bazată pe cunoaștere**. Ca disciplină care face parte din curriculumul național și reprezentând limba de școlarizare, studierea limbii române urmărește asigurarea formării competențelor de comunicare necesare în lumea contemporană, în orice domeniu de cunoaștere și la nivelul oricărui tip de activitate profesională. Este relevant în orice context: să ne exprimăm corect, clar și coerent în limba română, să ascultăm, să înțelegem și să producem mesaje orale și scrise, în diverse situații de comunicare.

Finalitățile disciplinei se reflectă în mod direct în competențele generale și în setul de valori și atitudini pe care le regăsim în programele școlare și din care derivă întreaga structură curriculară, alcătuită din competențe specifice, conținuturi ale învățării. Aceste finalități au corespondent, în mod deosebit, în domeniul *Comunicare în limba maternă*, conform documentelor Uniunii Europene (*Competențe - cheie pentru învățământul pe tot parcursul vieții - Cadrul european de referință, Anexa la Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European, 2006*), cât și în competențele transversale, precizate în același document, din domeniile *A învăța să înveți, Competențe sociale și civice, Spirit de inițiativă și cultură antreprenorială, Conștiință și exprimare culturală*.

Așa cum se poate remarca, paradigma actualelor programe de limba și literatura română este una *comunicativ-funcțională*, presupunând studiul integrat al limbii, al comunicării și al textului literar. În ceea ce privește principiile care stau la baza actualului model curricular, acestea sunt: urmărirea unui set unitar și coerent de finalități ale studiului disciplinei pe parcursul întregii școlarități; adoptarea unui model didactic coerent, în cadrul căruia să apară evidenta deplasare a accentului de pe simpla achiziționare de cunoștințe pe formarea de competențe și atitudini, cu valențe ulterioare de actualizare și de extindere; diversificarea strategiilor, a ofertelor și a situațiilor de învățare și adaptarea acestora la grupul-țintă; echilibrarea ponderii acordate în studiu variantei scrise și celei orale; îmbinarea echilibrată a proceselor de receptare și de producere a mesajului; adoptarea unei perspective consecvent comunicative, conform căreia accentul este plasat pe aspectele concrete ale utilizării limbii; structurarea conținuturilor din domeniul literaturii conform principiului cronologic, al evoluției fenomenului literar; abordarea integrată a domeniilor disciplinei: textul literar studiat sau temele propuse din domeniul literaturii devin nucleu, pretexte care generează discutarea

unor probleme de limbă (fonetică, vocabular, morfologie, sintaxă) sau exersarea / practicarea comunicării (orale și scrise); deschidere spre abordările inter-și transdisciplinare.

Noua paradigmă comunicativ-funcțională produce schimbări în modul fundamental de plasare a anumitor accente în cadrul disciplinei Limba și literatura română. Literatura nu mai este un domeniu static, în care elevii studiază *despre* texte, ci devine un domeniu dinamic, în care literatura nu înseamnă doar cunoaștere, ci și comunicare. Aceasta presupune schimbarea accentului dinspre produs (opera literară), spre proces (lectura operei) și intrarea receptorului într-un dialog deschis cu textul, pe care-l interoghează și căruia îi oferă răspunsuri personale. Pe de altă parte, și domeniul limbii dobândește o altă dimensiune, prin faptul că învățarea regulilor gramaticale nu mai este prioritară, ci felul în care elevii pot aplica în propria comunicare cele învățate. În acest sens, nu este vorba de o renunțare la studiul descriptiv al domeniului limbii, ci de o reorientare a finalității acestui studiu înspre ceea ce în programele de gimnaziu se numește "practica rațională a limbii".

În ceea ce privește curriculumul, varianta românească nu se poate situa în afara tendințelor mari ale educației europene. În această perspectivă, programele de limba și literatura română pentru învățământul obligatoriu au în vedere și documentele europene privind educația, documente la care România a aderat.

Comisia Europeană pentru educație a realizat un document în care este conturat un "profil de formare european", care propune cu titlu de recomandare **noile competențe de bază** necesare tuturor persoanelor pentru a face față cerințelor **societății și economiei bazate pe cunoaștere** și pentru a le facilita accesul postșcolar la învățarea pe toată durata vieții. Aceste competențe de bază, care vizează școlaritatea obligatorie, sunt: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi moderne, competențe în domeniul tehnologiei informației și al comunicării, competențe în domeniile matematică, științe și tehnologii, educație antreprenorială, competențe civice și de relaționare interpersonală, a învăța să înveți / educația pe parcursul întregii vieți, deschidere culturală/sensibilizare la cultură.

Atât la nivel general, de proces de învățământ, cât la nivelul disciplinei limba și literatura română, rezultatele obținute depind de metodele și tehnicile utilizate în cadrul procesului instructiv-educativ, în sfera predării – învățării - evaluării. Metodele sunt instrumente importante aflate la dispoziția profesorului, de a căror cunoștințe și utilizare depinde eficiența muncii educative. Noile orientări în educație recomandă metodele interactive. Acestea sunt modalități moderne de stimulare a învățării și dezvoltării personale încă de la vârstele timpurii, sunt instrumente didactice care favorizează interschimbul de idei, de experiențe, de cunoștințe. "Interactivitatea presupune o învățare prin comunicare, prin colaborare, creează situații de învățare centrate pe disponibilitatea și dorința de cooperare a copiilor, pe implicarea lor directă și activă, pe influența reciprocă din interiorul microgrupurilor și interacțiunea socială a membrilor unui grup.

Un învățământ modern, bine conceput permite inițiativa, spontaneitatea și creativitatea copiilor, dar și dirijarea, îndrumarea lor, rolul profesorului căpătând noi valențe, depășind optica tradițională prin care era un furnizor de informații." (1)

În procesul instructiv-educativ asociat disciplinei Limba și literatura română pot fi inserate adesea elemente circumscrise altor discipline – exemplu, matematica. Sunt situații, contexte care solicită transferul de informații, metode, mijloace specifice matematicii. În predarea conceptului reprezentat de situația de comunicare la clasele gimnaziale și chiar liceale se utilizează elemente din matematică, precum diagramele și reprezentările geometrice (forme geometrice care facilitează reprezentarea mentală a conceptelor de emițător, receptor, mesaj, canal de comunicare, codul lingvistic, conexiune inversă, contextul comunicării).

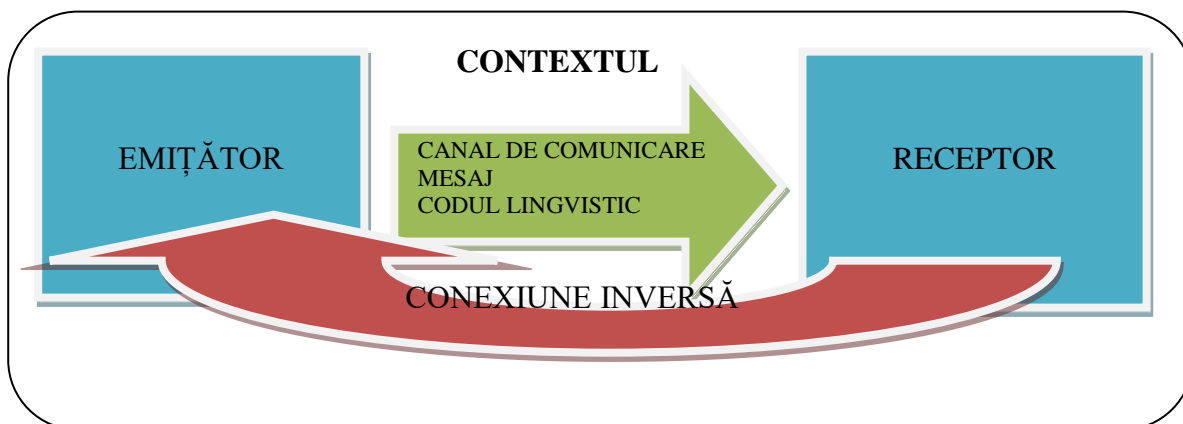


Figura nr.1 - Situația de comunicare

De asemenea, în explicarea conceptului de comunicare, se utilizează modelul diafragmelor care se intersectează mai mult sau mai puțin, pentru a explica necesitatea intersectării pe o suprafață cât mai mare a repertoriilor emițătorului, respectiv al receptorului, aspect care influențează convârșitor eficiența comunicării dintre cei doi poli.

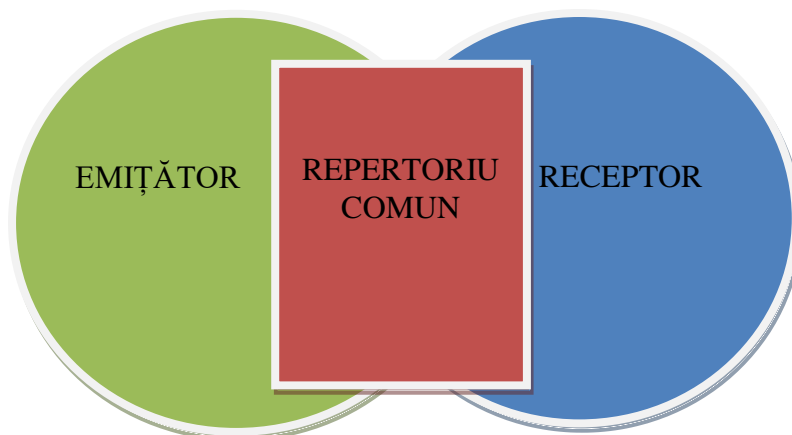
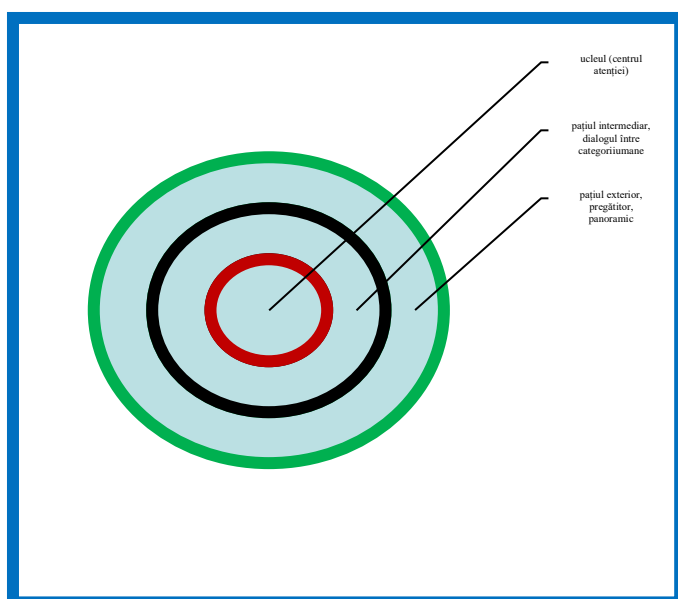


Figura nr. 2 – Repertoriile participanților la comunicare



La clasele de liceu, atunci când se predau tipurile de roman, sunt inserate elemente de reprezentare matematice pentru a explica, spre exemplu, tehnica narativă a cercurilor concentrice. În special în romanele realiste, pentru a asigura o reprezentare cât mai clară, autorii folosesc această tehnică pentru a contura atmosfera, cadrul larg și apoi din ce în ce mai restrâns în care este plasată acțiunea.

Figura nr. 3 – Tehnica narativă a cercurilor concentrice

BIBLIOGRAFIE:

1. <https://www.didactic.ro/materiale-didactice/metode-si-tehnici-interactive-de-predare>
2. <http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/Structura-modelului-curricular73.php>
3. Programa de limba și literatura română

EVIDENȚIEREA MITOZEI LA PLANTE

- PROIECT DIDACTIC -

Prof. Angelica TURCULEȚ

Colegiul Economic "Dimitrie Cantemir", Suceava, jud. Suceava

UNITATEA ȘCOLARĂ: Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

PROFESOR: TURCULEȚ ANGELICA

CLASA: a IX-a

DISCIPLINA: Biologie

UNITATEA DE ÎNVĂȚARE. Celula – unitatea structurală și funcțională a limii vii

TEMA LECȚIEI: Studiul mitozei în meristemul radicular de ceapă (*Allium cepa*)

SCOPUL LECȚIEI: Formarea de priceperi și deprinderea de a lucra cu instrumentarul de laborator

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili:

O₁ – să precizeze fenomenele care contribuie la conservarea garniturii cromozomiale a celulei parentale în celulele fiice;

O₂ – să evidențiere caracteristicile fazelor mitozei;

O₃ – să realizeze preparatul microscopic pentru observarea diviziunii celulare în meristemul radicular de ceapă (*Allium cepa*);

O₄ – să recunoască diferențele faze ale ciclului celular mitotic la microscop;

O₅ – să dezvolte abilități în ceea ce privește utilizarea ustensilelor de laborator și a microscopului;

O₆ – să utilizeze corect noțiunile specifice biologiei;

O₇ – să interpreteze observațiile asupra preparatelor analizate.

STRATEGIA DIDACTICĂ:

- METODE ȘI PROCEDEE: conversația euristică, demonstrația, explicația, experimentul, învățarea prin descoperire, observația, problematizarea.
- FORME DE ORGANIZARE: activitate frontală combinată cu activitate pe grupe
- RESURSE:
 - capacitățile de învățare ale elevilor;
 - cunoștințele însușite anterior de către elevi referitoare la diviziunea celulară.
- LOCUL DE DESFĂȘURARE: cabinetul de biologie
- EVALUARE: formativă prin chestionare orală și prin test de evaluare
- MIJLOACE DIDACTICE: fișă de lucru, fișă de evaluare, instrumentar de laborator, microscop, calculator, televizor.
- BIBLIOGRAFIE:
 - Gheorghe Mohan, Gabriel Corneanu, Aurel Ardelean, 2004 - Biologie, manual pentru clasa a IX-a, Ed. Corint;
 - Elena Huțanu, 2004 – Biologie, manual pentru clasa a IX-a, Ed. Didactică și Pedagogică;
 - Aurora Mihail, 2009 – Practicum școlar - Biologie vegetală, Ed. All Educațional;
 - Traian Saitan, Adriana Simona Popescu, Mariana Grosu, 2011 – Lucrări practice de biologie. Gimnaziu și Liceu, Ed. Didactica Publishing House.

DESFĂȘURAREA LECȚIEI

ETAPELE LECȚIEI/TIMP	ACTIVITATEA PROFESORULUI	ACTIVITATEA ELEVILOR	TEHNICI DE INSTRUIRE
Organizarea clasei (1 minut)	Asigurarea condițiilor necesare desfășurării normale a lecției, funcționarea televizorului, microscopelor.	- se pregătesc pentru începerea activității	
Reactualizarea cunoștințelor (15 minute)	Elevii sunt solicitați să răspundă la următoarele întrebări: 1. Ce reprezintă ciclul celular? 2. Care sunt etapele ciclului celular și care sunt procesele care au loc în aceste etape? 3. Care sunt etapele mitozei? 4. Care sunt procesele care au loc pe parcursul etapelor mitozei? Elevii primesc fișe de lucru (anexa 1) și sunt solicitați să le rezolve. Profesorul solicită câte un elev din fiecare grupă să se deplaseze la tablă și să completeze desenul lacunar.	- răspund la întrebările profesorului pe baza cunoștințelor anterior acumulate - completează fișele de lucru individuale și pe cele expuse pe tabla magnetică - verifică corectitudinea răspunsurilor urmărind prezentarea Power Point	conversația explicația
Captarea atenției (1 minut)	Profesorul realizează o legătură dintre activitatea ce urmează a fi desfășurată prin prezentarea instrumentarului de laborator, a microscopelor, cu pregătirea materialului biologic necesar evidențierii celulelor aflate în diviziune mitotică.	- urmăresc prezentarea profesorului	
Prezentarea titlului activității și enunțarea obiectivelor (2 minute)	Profesorul informează elevii, prin comunicare verbală și scrisă, despre titlul activității și obiectivele vizate: <ul style="list-style-type: none"> • în vederea efectuării preparatelor microscopice, veți recolta de pe discul tulpinal fragmente de radicele cu lungimea 	- stabilesc conexiuni între instrumentarul de laborator și activitățile pe care le vor desfășura	expunerea

	<p>de 1cm;</p> <ul style="list-style-type: none"> • pentru a evidenția celulele aflate în diviziune veți realiza un preparat proaspăt din meristemul radicular de ceapă, pe care îl veți observa la microscop. • în cadrul acestei activități trebuie să recunoașteți la microscop celule aflate în diferite stadii ale ciclului celular: interfază și mitoză cu etapele profază, metafază, anafază, telofază; 		
Dirijarea învățării prin descoperire (25 minute)	<p>Elevilor le sunt distribuite fișe de activitate (anexa 2) pe care sunt specificate sarcinile.</p> <p>Elevii din fiecare grupă sunt solicitați să identifice pe masa de lucru materialele necesare realizării preparatelor microscopice: microscop și o tavă în care se găsesc: lame și lamele de microscop, pipetă, pensetă, foarfecă, bisturiu, sticlă de ceas, hârtie de filtru, flacon cu material biologic (radicele de ceapă), carmin acetic, bețe de chibrit, șervețele.</p> <p>Profesorul evidențiază etapele experimentului și realizează un preparat model.</p> <p>În fiecare grupă, elevii realizează sarcinile de lucru astfel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • recoltează radicelele de pe discul tulpinal; • încălzesc într-o sticlă de ceas materialul la flacăra unei lămpi de spirt; • degresează lama și lamela; • recoltează pe o lamă 2-3 mm din vârful radicular; • pun pe lamă o picătură de carmin acetic și 	<p>- citesc sarcinile din fișa de activitate</p> <p>- identifică pe masa de lucru materialele necesare</p> <p>- observă modul de realizare a preparatului microscopic proaspăt</p> <p>- pe baza indicațiilor oferite de profesor și de fișa de lucru realizează lucrarea practică</p> <p>- mănuiesc aparatura de laborator și microscopul optic</p> <p>- realizează preparatul proaspăt</p> <p>- așează preparatul la microscop și îl observă</p> <p>- identifică celulele aflate în diviziune mitotică</p> <p>- recunosc etape din diviziunea mitotică</p>	<p>demonstrația</p> <p>experimentul</p> <p>învățarea prin descoperire</p> <p>observația sistematică a elevilor</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • aplică deasupra o lamelă; • îndepărtează excesul de colorant; • etalează materialul biologic prin metoda squash; • așează lama la microscop și analizează <p>Elevii sunt supravegheați și îndrumați în timpul realizării preparatelor.</p>	- lucrează individual și în echipă	
Fixarea cunoștințelor și asigurarea feedback-ului (5 minute)	<p>În urma analizei preparatului microscopic, elevii sunt solicitați să răspundă următoarelor întrebări din fișele de evaluare (anexa 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Celulele observate se află în același stadiu de diviziune? - Care sunt cele mai numeroase faze observate la microscop? - Cum explicați predominanța celulelor aflate într-o anumită fază de diviziune? - Care este numărul cromozomilor din celulele observate la microscop în profază și în anafază? - Care este deosebirea între cromozomii aflați în profază și cei aflați în anafază? 	<ul style="list-style-type: none"> - răspund întrebărilor - completează fișele de evaluare - adresează întrebări pentru eventuale lămuriri 	conversația problematizarea
Încheierea și analiza activității (1 minut)	Sunt evidențiați elevii activi, care au dat răspunsuri ce necesită gândire logică și sunt încurajați elevii mai puțin activi		

Evidențierea diviziunii mitotice la plante

Argument:

Cromozomii la plante se evidențiază în celulele aflate în diviziune mitotică din țesuturile meristemate (embrionare, tinere), din vârful de creștere ale organelor vegetative, în cazul acestui experiment de laborator, din apexul radicular (din vârful radicelelor). Se folosesc specii de plante cu cromozomi de dimensiuni mari și număr relativ mic; în acest caz se folosesc țesuturile meristemate din vârful radicelelor de ceapă - *Allium cepa* ($2n=16$).

Principiul metodei:

În celulele în diviziune, doar ADN-ul cromozomial este colorat selectiv, cu soluția de carmin acetic. Citoplasma și organitele celulare rămân incolore.

Materiale necesare:

- bulbi de ceapă, recipiente de sticlă, sticlă de ceas, acid clorhidric 1N, carmin acetic, hârtie de filtru, lame, lamele, bețe de chibrit, pipete, pahare cu apă, bisturiu/foarfecă, spirtieră, microscop.

Mod de lucru:

Obținerea radicelelor:

Bulbii de ceapă se așează cu discul tulpinal în jos pe gura recipientelor cu apă. Se lasă 3 - 5 zile, timp în care bulbii formează primele radicele.

Se recoltează radicelele pentru obținerea preparatelor. Recoltarea radicelelor se face prin tăierea acestora de pe discul tulpinal. Fragmentele recoltate trebuie să aibă 1 cm lungime. Se taie ulterior doar vârful de creștere al rădăcinii: 2-3 mm.

Pregătirea materialului biologic:

Radicelele cu lungimea de 1 cm se trec într-o sticlă de ceas cu soluție de carmin acetic la care se adaugă câteva picături de acid clorhidric normal (9 părți soluție carmin acetic, 1 parte HCl 1 N).

Preparatul se încălzește la flacăra unei lămpi de spirt timp de 5 minute, evitând fierberea.

Prin acest tratament se realizează concomitent fixarea (omorârea celulelor și păstrarea nealterată a constituenților citoplasmatici), hidroliza (înmuierea țesuturilor prin distrugerea parțială a pereților celulari) și colorarea cromozomilor.

Efectuarea preparatelor microscopice proaspete:

Se efectuează preparate proaspete prin metoda squash - prin zdrobire.

Pe o lamă microscopică se așează radicelele de la care se recoltează numai zona meristematică: 2-3 mm. Se pune pe lamă o picătură de carmin acetic și se aplică deasupra o lamelă. Apoi, cu un băț de chibrit se bate ușor pentru a etala celulele între lamă și lamelă, astfel încât să fie un strat uniform celular. Se face în același timp o bună etalare a cromozomilor.

Observarea preparatelor:

Preparatele se analizează la microscop folosind obiectivul X 40. Se vor observa cele patru faze ale mitozei.

Celulele în **interfază** au nucleii mici, colorați în roșu, cu nucleoli incolori ce apar ca niște corpusculi luminoși de formă mai mult sau mai puțin rotundă.

În celulele aflate în **profază**, cromozomii încep să fie vizibili și au aspectul unor filamente subțiri.

În celulele aflate în **metafază**, se pot observa cromozomii care au atins maximul spiralizării, de forma unor bastonașe.

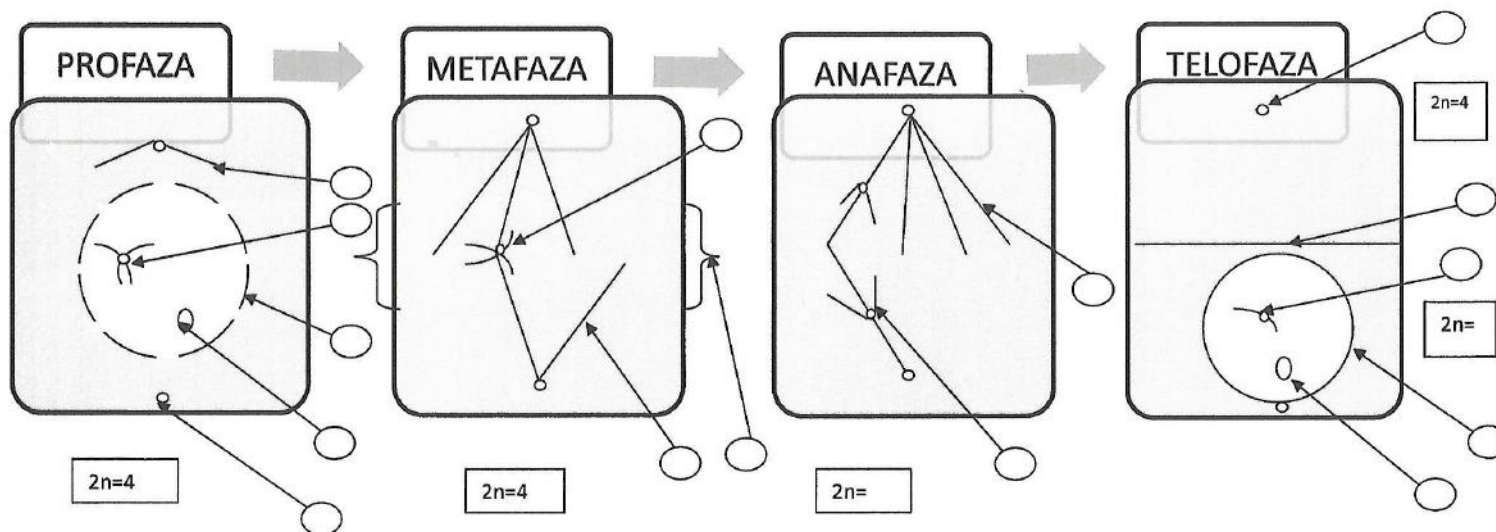
În celulele aflate în **anafază**, se observă cromozomii ce se deplasează spre polii celulei.

În celulele aflate în **telofază**, se observă cromozomii care au ajuns la polii celulei. În telofaza târzie, se observă formarea nucleilor fii și apariția peretelui despărțitor.

BIBLIOGRAFIE:

- Gheorghe Mohan, Gabriel Corneanu, Aurel Ardelean, 2004 - Biologie, manual pentru clasa a IX-a, Ed. Corint;
- Elena Huțanu, 2004 – Biologie, manual pentru clasa a IX-a, Ed. Didactică și Pedagogică;
- Aurora Mihail, 2009 – Practicum școlar - Biologie vegetală, Ed. All Educațional;
- Traian Saitan, Adriana Simona Popescu, Mariana Grosu, 2011 – Lucrări practice de biologie. Gimnaziu și Liceu, Ed. Didactica Publishing House.

Completați desenele lacunare cu informațiile corecte. Notați legenda informațiilor reprezentate.



1. -
2. -
3. -
4. -
5. -
6. -
7. -
8. -

În urma observării preparatelor microscopice, răspundeți la următoarele întrebări:

1. Celulele observate se află în același stadiu de diviziune?

2. Care sunt cele mai numeroase faze observate la microscop?

3. Cum explicați predominanța celulelor aflate într-o anumită fază de diviziune?

4. Care este numărul cromozomilor din celulele observate la microscop în profază și în anafază?

5. Care este deosebirea între cromozomii aflați în profază și cei aflați în anafază?

RAPORTURILE LUI NICHIFOR CRAINIC CU MARI PERSONALITĂȚI INTERBELICE: NAE IONESCU ȘI GEORGE CĂLINESCU

- Studiu de specialitate -

*Prof. Daniela ZĂHĂRĂCHESCU
Liceul „Voievodul Mircea”, Târgoviște, jud. Dâmbovița*

După încheierea primului război mondial s-au produs multe schimbări sociale puternice, România cunoscând și ea o epocă nouă, în care elementul dominant îl constituie împlinirea idealului unității naționale. Prin întregirea țării, sporește forța creatoare și se accentuează tendința de depășire a spiritului oarecum provincial pentru a se ajunge la o integrare mai rapidă în ritmul european de modernizare. În acest context s-au produs modificări și în viața literară. Mai întâi activitatea scriitoricească a fost întreruptă timp de câțiva ani și acest fapt a implicat stagnarea tipăririi de cărți și încetarea apariției revistelor (*Sămănătorul* își încetese activitatea încă din 1910). Apoi, scriitorii, care se afirmaseră în perioada antebelică, pieriseră: Șt. O. Iosif, în 1913, George Coșbuc, în 1918, Al. Vlahuță, în 1919, Al. Macedonski, în 1920; cei care trăiau se implicaseră în politică, depărtându-se de literatură; este cazul lui Nicolae Iorga, Octavian Goga, Constantin Stere. Atmosfera conferită de război este astfel prezentată de Ov. S. Crohmălniceanu¹: *Lumea (...) se prăbușise ca un castel din cărți de joc la primele bubuituri ale tunului. Totul se vădise a fi fost inconsistent, precar, iluzoriu. Optimismului frivol îi lua brusc locul un sentiment catastrofic.* Mircea Vulcănescu² surprinde această lume scriitoricească sub titulatura de „generația socială”: *Această generație stă mai ales sub influența gândirii rusești. Și, cu toate că cuprinde curente divergente, cum sunt: sămănătorismul d-lor Iorga și A. C. Cuza, de o parte, cu caracter naționalist, și poporanismul d-lui Stere, pe de altă parte, cu caracter socialist, aceste curente au totuși caractere comune, care ne arată că avem de-a face cu aceeași generație.* După război alți scriitori încep să aibă un cuvânt hotărâtor în mișcarea literară, puțin sau deloc cunoscuți: Eugen Lovinescu, F. Aderca, Cezer Petrescu, Nichifor Crainic, Lucian Blaga, T. Arghezi, Ion Pillat, Adrian Maniu, Tudor Vianu, Ion Barbu, Mihai Ralea, G. Călinescu, Ion Vinea, Nae Ionescu. Aceștia și alții vor întemeia publicații și vor organiza grupări, susținând prin intermediul acestora polemici răsunătoare în vreme. Aceasta este o generație cu titlaturi multiple date de către același Mircea Vulcănescu: „generația de foc”, după faptul istoric principal la care au luat parte – războiul, „generația Unirii”, după misiunea ei, „generația sacrificată”, după situația ei în succesiunea generațiilor sau „generația *Gândirii*”, după organul principal de manifestare al „supraviețuitorilor” ei, Nae Ionescu, Goga, Blaga, Crainic, Șeicaru, Cezar Petrescu, Bucuța, Tudor Vianu, Victor Ion Popa, Ion Marin Sadoveanu, Ralea, Camil Petrescu etc. Trăsăturile dominante ale acestei generații, definite de către Nae Ionescu sunt enumerate de Mircea Vulcănescu³ în termenii: „realism, autohtonism, ortodoxie, monarhism”, caractere care sunt *cu mult prea precise pentru o generație caracterizată mai ales prin cele dintâi adaptări decente ale stilului occidental la viața românească și prin cele dintâi încercări de exprimare universală a sufletului românesc, mai curând decât printr-o ideologie comună.*

¹ Ovid S. Crohmălniceanu, *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. I. București: Editura Minerva, 1972, p. 13

² Mircea Vulcănescu, *Tânără generație. Crize vechi în haine noi. Cine sunt și ce vor tinerii români?* București: Editura Compania, 2004, p. 64

³ ibidem, p. 65

După întreruperea provocată de război, ziarele cu pagină literară și revistele literare sunt într-o continuă creștere numerică, printre care se numără: *Universul literar*, *Sburătorul*, *Ideea europeană*, *Viața românească*, *Gândirea*, *Contimporanul*, *Bilete de papagal*, *Cuvântul liber*, *Revista Fundațiilor* ș. a. Diputele de natură literară care se poartă acum sunt legate de modernism și tradiționalism. Mircea Vulcănescu⁴ merge și mai departe cu stratificarea intelectualității interbelice, aducând în prim plan „generația tânără” formată prin contribuția lui Vasile Pârvan și Nae Ionescu. Primul a dezvoltat tinerilor „gândul universalității și al vecinicii”, dar i-a conștientizat și de „prezența neconținută a morții în starea omului”. Nae Ionescu le-a dat un alt imbold, *dorința de concret, de autenticitate organică, de încercare directă, de îndrăzneală, dorința de a nu se lăsa furați de vorbe*.

Pentru a sublinia rolul personalității lui Nichifor Crainic în contextul interbelic, recurgem la tratarea unor aspecte ce țin de raporturile sale cu două dintre cele mai importante nume ale timpului.

*

* *

Relația care a existat între Nichifor Crainic și **Nae Ionescu** se poate raporta la existența ziarului *Cuvântul*. Întemeiat, după mărturisirea lui Crainic (*Gândirea*, nr. 11, noiembrie 1931), de către acesta împreună cu Cezar Petrescu și Pamfil Șeicaru în 1924, din 1926 semnătura lui Nae Ionescu își face apariția. La început el combate raționalismul, mașinismul, civilizația de tip industrial, democrația și tradiția pașoptistă, elogiind, în schimb, misticismul, astfel fiind în consonanță cu ideile propagate de Crainic. Cu timpul, mai exact de la sfârșitul anului 1928, Nae Ionescu împreună cu „noua generație” reprezentată în ziar de M. Eliade și Mihail Sebastian au inițiat o campanie împotriva tradiționalismului sămătorist și a celui postbelic. Din 1929 Nae Ionescu devine directorul ziarului „prin abilități nedemne de cuviința condeului”, cum precizează Crainic⁵, colaboratorii se răresc și nu mai are verva de altădată. La sfârșitul acestui an, ziarul se revigorează, prin intenția aducerii lui Carol al II-lea pe tronul României, ceea ce și reușește. Z. Ornea⁶ percepe astfel această reușită: *Nae Ionescu e din nou omul zilei, personalitate cu mare influență în lumea politică, datorită poziției privilegiate deținută în anturajul camarilei regale*. Apoi, Nae Ionescu devine adversar regelui, datorită orientării sale profasciste. Am optat pentru această detaliere pentru a demonstra că ideile celor două personalități interbelice, Nae Ionescu și Nichifor Crainic au fost comune până la un punct, după care se înregistrează o ruptură care a avut drept rezultat crearea a două generații, dacă vrem să păstrăm terminologia utilizată de Mircea Vulcănescu: „generația *Gândirea*” și „tânără generație”, cunoscută și sub titulatura „generația '27” (Mircea Vulcănescu, Mircea Eliade, Constantin Noica și Emil Cioran). Discipolii lui Nae Ionescu împărtășeau numeroase sentimente ale gândiriștilor. Crohmălniceanu⁷ preciza că, precum gândiriștii, tinerii *erau animați de o ură fără margini împotriva raționalismului, evoluționismului și pozitivismului scientist. Toate trei reprezentau pentru dânsii produsele blestematului secol al XIX-lea*. Totuși Mircea Vulcănescu⁸, discipolul lui Nae Ionescu, își arată descendența din „generația *Gândirii*”, dar proclamă și rezerve față de aceasta: *În coloanele ei (ale revistei Gândirea) am supt, cu aviditatea de cultură a celor 16 ani ai noștri, mierea culturii din Apus, pe care ne-o trăgea ca prin fagure. (...) Uneori am găsit chiar sub pana celor mai în vârstă decât noi probleme care interesau direct generațiunea noastră*.

În memoriile sale, Crainic⁹ punctează firea puternică a lui Nae Ionescu: *stăpânea o inteligență sclipitoare și rece, o judecată liberă, liberă mai ales în orice scrupul moral. Figura de ascuțișuri mefistofelnice și ochii străpungători sub groase sprâncene turcești împrumutau acestei judecăți accente de magie neagră*.

⁴ ibidem, p. 69

⁵ Nichifor Crainic, *Zile albe, zile negre. Memorii (I)*. București: Casa Editorială Gândirea, 1991, p. 205

⁶ Z. Ornea, *Tradiționalism și modernitate în deceniul al treilea*. București: Editura Eminescu, 1980, p. 123

⁷ Ovid S. Crohmălniceanu, *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. I. București: Editura Minerva, 1972, p. 106

⁸ Mircea Vulcănescu, op. cit., p. 64

⁹ Nichifor Crainic, *Zile albe, zile negre. Memorii (I)*. București: Casa Editorială Gândirea, 1991, p. 204

*
* *
*

G. Călinescu a colaborat la revista *Gândirea* în perioada septembrie 1927 – noiembrie 1929. D. Micu¹⁰ pune pe seama tinereții sale această colaborare: *tânărul de curând înapoiat de la Școala română din Roma nu era, totuși, pe deplin limpezit. Se mai căuta. Încă nu se operase în spiritul său o perfectă delimitare a funcțiunilor multiplelor facultăți cu care era înzestrat*. Unele texte apărute inițial în *Gândirea* au intrat în **Istoria literaturii române...**, cum este cel care se referă la Vasile Pârvan (*Sub masca lui Vasile Pârvan*, nr. 9, septembrie 1927). De fapt, Călinescu are un număr de zece intervenții în revista *Gândirea*: studiul menționat despre Vasile Pârvan, apoi altele, precum: *Hortensia Papadat-Bengescu* (nr. 11, noiembrie 1927, p. 309-312), *Eugen Lovinescu* (nr. 12, decembrie 1927, p. 351-355), *Ionel Teodoreanu* (nr. 1, ianuarie 1928, p. 32-35), *Lucian Blaga* (nr. 2, februarie 1928, p. 80-83), *Emanoil Bucuța* (nr. 8-9, august-septembrie 1928, p. 364-369), *Nichifor Crainic* (nr. 11, noiembrie 1929, p. 360-363), dar și articole, precum: *Ascensiune* (nr. 5, mai 1928, p. 193-195), *O vizită la Pantalone de Bisognosi* (nr. 6-7, iunie-iulie 1928, p. 295-297), *De appartione angelorum* (nr. 12, decembrie 1928, p. 471-475). În articolele *Ascensiune* și *De appartione angelorum* Călinescu are influențe de natura ideilor ortodixiste propagate de către Nichifor Crainic. În primul text dă pe seama misticismului chemarea sa de a face „judecăți literare”, dar pentru aceasta a trebuit să ajungă într-o sferă supremă, aceea a revelației: *Ori de câte ori m-am aflat în fața unei adânci inspirații, am găsit că era de natură religioasă, că se trăgea cu alte cuvinte din umilința față de Non-eu*. În al doilea articol amintit, Călinescu realizează un exercițiu literar, utilizând pentru realizarea peisajelor onirice antiraționalism și ortodoxism: *Nevoia de miracol este o reacțiune împotriva monotoniei și goliciunii Naturii. Rațiunea și Experiența, două mantii ale aceluiași Lucifer, ne înfășură și ne sting. Cum cu fiecare bolovan aruncat, apa unui lac se risipește și se tulbură, astfel spiritul nostru se vede micșorat cu fiecare umbră de afară*.

Interesant de văzut aici este atitudinea lui Călinescu din articolul care poartă ca titlu numele directorului revistei la care colabora. Călinescu evidențiază raportul care se stabilește în creația lui Crainic între poezie și trăire: *Credința însă că o reîntocmire psihologică a cuprinsului unei opere poetice abate de la drumul drept critic este o rătăcire. Emoția estetică include un întreg grup de sentimente pe care, înainte de a le sublima, trebuie să le experimentezi* (*Nichifor Crainic*. În *Gândirea*, nr. 11, noiembrie 1929, p. 360-363).

Cât timp G. Călinescu¹¹ va colabora în revista lui Nichifor Crainic atitudinea sa scriitoricească este influențată câtuși de puțin, așa cum am observat, de spiritul gândirist. După ce nu mai colaborează atitudinea sa se întoarce la polul opus, ajungând să îl critice pe Crainic pentru atitudinea sa fluctuantă în ceea ce privește atitudinea din revista *Gândirea* pe care „în chip jicnitor” o închină *azi Majestății-Sale Regelui Mihai, mâine Majestății sale Regelui Carol al II-lea, poimâine Marelui profet al neamului Nicolae Iorga, tocmai în momentul când omagierea poate fi asociată cu urmărirea unui interes personal*. Alteori se ajunge la un dialog între cei doi pe care nu-l putem nici măcar insinua, dar este certă distanțarea celor doi, fapt care nu împiedică pe Călinescu să îl trateze pe Nichifor Crainic, în a sa *Istorie a literaturii...* la capitolul *Ortodoxiștii*, alături de Lucian Blaga, Vasile Voiculescu, Paul Sterian, Sandu Tudor și alții.

*
* *
*

¹⁰ D. Micu, *Gândirea și gândirismul*. București: Editura Minerva, 1975, p. 959

¹¹ G. Călinescu, *Nufărul negru sau micul chip îngeresc*. În: *Viața românească*, nr. 7-8, iulie-august, 1931, p. 191

Nu ne-am propus să epuizăm relațiile pe care Nichifor Crainic le-a avut cu personalitățile timpului său, ci doar, prin trasarea a două figuri de intelectuali, cu care acesta a avut legături ori de prietenie, ori numai de colaborare în reviste și ziare, dar mai ales în *Gândirea*, să evidențiem perceperea personalității lui Nichifor Crainic, din unghiuri diferite. Cum ne așteptam, tușele în care este trasată această personalitate sunt uneori voit îngroșate, alteori lumina judecății obiective face ca profilul său să fie perceput ca îndrumător sau punct de lansare a marilor talente ale timpului prin intermediul revistei *Gândirea*.

BIBLIOGRAFIE:

- 1) D. Micu, *Gândirea și gândirismul*, Editura Minerva, București, 1975.
- 2) G. Călinescu, *Nufărul negru sau micul chip îngeresc*. În: *Viața românească*, nr. 7-8, iulie-august, 1931.
- 3) Mircea Vulcănescu, *Tânăra generație. Crize vechi în haine noi. Cine sunt și ce vor tinerii români?*, Editura Compania, București, 2004.
- 4) Nichifor Crainic, *Zile albe, zile negre. Memorii (I)*, Casa Editorială Gândirea, București, 1991.
- 5) Ovid S. Crohmălniceanu, *Literatura română între cele două războaie mondiale*, vol. I, Editura Minerva, București, 1972.
- 6) Z. Ornea, *Tradiționalism și modernitate în deceniul al treilea*, Editura Eminescu, București, 1980.

OCTAVIAN GOGA - POETUL OLTULUI

-Studiu de specialitate-

*Prof. Daniela ZĂHĂRĂCHESCU
Liceul „Voievodul Mircea”, Târgoviște, jud. Dâmbovița*

Apa este un element primordial, simbol al vieții, al regenerării și al purității. Lumea apelor, a mărilor este diferită de cea a uscatului, a oamenilor, având tărâmurii și adâncimi necunoscute și mistice.

S-a discutat, adesea, despre apă atât în literatură (română și universală), cât și în cultură. Astfel, semnificațiile simbolice ale apei pot fi reduse, în aceste domenii, la trei lucruri: apa - originea vieții, apa - mijloc de purificare, apa - centru de regenerare. Un exemplu elocvent, în acest sens, îl regăsim în lucrarea „Rig-Veda”, care preamărește rolul apelor ca purtătoare ale vieții, ale forței și ale purității, atât pe plan spiritual, cât și trupesc:

„Voi, Ape care înviorați, aduceți-ne forța, măreția, bucuria, iluminarea!

Voi, ape, dați leacului întreaga lui putere, ca să fie platoșă trupului meu...”

Apa este un element al nemuririi, al tinereții veșnice și al invincibilității. Un mit ilustrând această proprietate a apei este cel al scaldării eroului din mitologia greacă, Ahile, în apele Stixului de către mama sa, Thetis, care dorea să-i confere nemurire prin această acțiune. Există și în mitologia românească, precum și în alte mitologii, „fântâni ale tinereții, „a căror apă oferă celui care o bea tinerețe veșnică”. De proprietatea apei de a produce o metamorfozare completă este legat și mitul lui Narcis, erou al mitologiei grecești. El a rămas îndrăgostit de chipul său, privindu-l în unda unui lac și vrând să se apropie de el, a căzut în apă și s-a înecat. Trupul său s-a metamorfozat într-o narcisă sub proprietatea magică a apei. O altă interpretare a apei ar fi cea de element transcendental: Luntrașul Charon, personaj aparținând mitologiei grecești, era singurul navigator al râului Styx. Acest râu reprezenta singura cale de trecere către tărâmul morților. Acest mit stă la baza unui obicei păstrat și în zilele noastre, în unele țări, acela de a pune doi bani pe ochii defunctului înainte de înmormântarea lui. Se crede că acești bani vor fi oferiți luntrașului în schimbul traversării râului în cauză. Apa primordială, simbol al genezei, o întâlnim și în literatură, atât în cea cultă, cât și în cea populară. Ne referim în cele ce urmează la literatura română și, mai exact, la poetul pătimirii noastre – Octavian Goga.

După debutul în „Tribuna” (1897), opera poetică a lui Octavian Goga a fost strânsă în patru volume apărute în timpul vieții sale („Poezii”, 1905; „Ne cheamă pământul”, 1909; „Din umbra zidurilor”, 1913; „Cântece fără țară”, 1916), la care se adaugă „Din larg”, 1939, publicat în anul următor morții scriitorului. În aceste volume poetul valorifică în același timp tradiția liricii eminesciene și a celei coșbuciene, manifestând totodată trăsăturile unei personalități puternic marcate de împrejurările vieții personale și ale existenței poporului român în provincia subjugată de imperiul austro-ungar, fără a rămâne însă străin nici de tendințele evoluției generale a poeziei poeziei românești de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul celui de al XX-lea, adică de orientarea simbolistă.

Volumul care l-a impus cu adevărat pe Octavian Goga rămâne primul, care a primit și premiul Năsturel-Herescu al Academiei Române în 1906. În acest volum se manifestă în modul cel mai evident originalitatea poetului Octavian Goga, contribuția sa particulară la încheierea peisajului poeziei românești. E o carte scrisă cu patos, în care poetul afirmă dorința sa de angajare totală în destinele neamului său și care utilizează mijloace expresive ce vor face aceste texte ale lui Octavian Goga de neconfundat în contextul poetic al vremii.

Din acest prim volum, „Poezii” (Budapesta, 1905), face parte și poezia „Oltul”. Inițial ea a apărut în revista „Luceafărul”, nr. 4 din 15 februarie 1904, semnată cu pseudonimul Nic. Octavă. La baza poeziei e posibil să fi stat un cântec popular, „Oltule, râu tulburat”, cules în satul Veneția din ținutul Făgărașului și publicat și el în „Luceafărul” în anul 1909.

Poezia „Oltul” este o compoziție amplă, de nouă strofe a câte opt versuri, și îmbracă forma, mult folosită în întreg volumul din 1905, a discursului adresat unui „personaj”. Umanizarea unui element al naturii are menirea de a sublinia profunda legătură și unitate a poporului cu pământul pe care trăiește. Oltul îi apare ca un „frate”, destinul poporului și cel al râului evoluând paralel și în strânsă legătură cu zilele imemorabile, pierdute în timpurile mitice. Există aici un paralelism, o corespondență stabilită din vremuri imemorabile.

Oltul are un statut de personaj mitic, încărcat de sacralitate, el este purtătorul cugetelor unei întregi colectivități. În vremurile de apăsare în care trăiește poetul, valurile Oltului ascund și manifestă suferințele și năzuințele unui popor separat în mod abuziv de matca sa etnică. „Înfrățirea dintre Olt și neam e transcrisă de poet în versuri în care gestul elegiac, fiorul nostalgic și imaginea cu halou mesianic se împletesc pentru a sugera sinteza de jale și revoltă ce e prezentă în aproape toate creațiile lui Goga” (Iulian Boldea, p. 263). Râul, aflat în permanentă mișcare, vine din trecut și înaintea spre viitor, el este simbolul legăturii și al continuității: el unește timpul mitic cu cel istoric, tradiția cu contemporaneitatea, Ardealul cu „țara”. El menține legătura dintre „frații” separați de in justiția rânduieilor politice, iar dacă acestea continuă, el este capabil, cu forța lui de stihie, să facă „dreptate”: „Să verși potop de apă”, „Să ne mutăm în altă țară”.

„Moșneag” cu „unda căruntă” și „drumeț”, „bătut de gânduri multe”, purtând povara anilor de asuprire prin care a trecut poporul, „demult, în vremi mai mari la suflet”, Oltul a fost și el un „haiduc”. Cel care este acum „domol” și se uită în drumul său „adesea înapoi” a fost odată tânăr, puternic și de neînfrânat. Antiteza trecut-prezent, atât de caracteristică poeziei romantice și având în literatura noastră o bogată tradiție ce urcă până la pașoptiști, este axa organizatoare a conținutului acestei poezii.

Prezentul este timpul suferinței, este măreția îngenuncheată a trecutului, este jalea. În primele cinci strofe se acumulează cele mai multe cuvinte din câmp lexical al suferinței: „necaz”, „jale”, „lacrimi”, „durere”, „plânsete”, „amar”, ca și sintagma integratoare „visuri sfârâmate” sau cuvântul „dor”, ce semnifică aspirația, dar are etimologie comună cu „durere”. În ultimele două strofe apare verbul „a geme” și sintagma „înstrăinatul nost’ teaur”, care subliniază din nou situația privativă în care se afla poporul român ardelean.

Trecutul a fost, în schimb, epoca de glorie și, mai ales, de luptă eficace: timpul armelor („spada și securea”) și al acțiunilor energice („urlai”, „grăbeau”, „chicotea”, „frângeai”), a fost timpul înfrățirii dintre om și natură, când, alături de „feciorii mândrei Cosânzene”, la lupta împotriva străinilor năvălitori luau parte și Oltul „haiduc”, și codrul „viteazul”.

Relația trecut-prezent este susținută în poezie și de prezența timpurilor și modurilor verbale. Dacă în primele patru strofe este dominant prezentul indicativ („nu spune”, „sărutăm”, „dorm”, „fierbe”, „împletești”, „duci”, „vin”), în următoarele trei este prezent imperfectul („era”, „jurau”, „urlai”, „tresăreau”, „grăbeau”, „murea”, „chicotea”, „frângeai”, „treceai”), un trecut repetitiv, sugerând că victoriile n-au fost unice și nici întâmplătoare. În strofa a opta reappare prezentul („pari”, „gemem”), împreună cu constatarea îndurerată a robiei atotcuprinzătoare. Sfârșitul strofei a opta, precum și ultima strofă introduc însă nu numai un nou timp, ci mai ales un nou mod, imperativul pentru viitor („să (ne) răzbuni”, „să verși”, „să piară”, „să(-ți) aduni”, „să (ne) mutăm”). Este speranța pentru un timp mai bun: „Țărâna trupurilor noastre/ S-o scurmi pe unde ne-ngropară/ Și să-ți aduni apele toate - / Să ne mutăm în altă țară”.

Coloratura ușor arhaică a cântecului se realizează nu numai prin lexic și fonetisme vechi, populare („cingătoare”, „păstori”, „vremi”, „răzvrătiri”, „căpestre”, „frățâne”, „grumaz”, „fărmituri”, „văleatul”, „scurmi”), ci și prin inflexiuni melodice ale frazei: „Drumeț, bătut de gânduri multe,/ Ne lași atât de greu pe noi,/ Îmbrățișându-ne câmpia,/ Te uiți adesea înapoi.”

„Oltul”, poezie publicată în timpul când Transilvania mai făcea parte din imperiul austro-ungar, dă expresie unei sinteze de jale și revoltă care dau personalitate inconfundabilă versurilor poetului ardelean. Poezia și-a păstrat până azi capacitatea de a vorbi cititorului, deși condițiile concrete care i-au dat naștere s-au schimbat, pentru că valoarea ei estetică are rădăcini profunde și autentice.

Așadar, Octavian Goga nu este un poet extaziat de imaginea și simbolistica apei. În plan metafoic, apa este ilustrată de lacrimi și plâns. Ea nu este dătătoare de viață, ci depozitarea suferinței unui neam.

BIBLIOGRAFIE:

1. G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini până în prezent*, Editura Minerva, București, 1982, p. 60 -612.
2. Georgeta Antonescu, *Octavian Goga, în Sinteze și comentarii pentru bacalaureat, Supliment al revistei „Limba și literatura română”*, București, Societatea de științe filologice din România, București, 1995, p. 98, 101-102.
3. <https://prezi.com/ryglueyl-jqh/simbolistica-apei-in-literatura/>
4. [https://ro.wikipedia.org/wiki/Ap%C4%83_\(mitologie\)](https://ro.wikipedia.org/wiki/Ap%C4%83_(mitologie))
5. Iulian Boldea, *Poezia clasică și romantică, de la Dosoftei la Octavian Goga*, Editura Aula, Brașov, 2002, p. 245-246, 262-266.
6. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Dicționar de simboluri* (Volumul 1 A-D), Editura Artemis, București, 1993, p. 107.
7. Nicolae I. Nicolae, A Gh. Olteanu, Maria Pavnotescu, Gheorghe Lăzărescu, Emil Leahu, Constantin Parfene, Elena Berea-Găgeanu, *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a*, Editura didactică și pedagogică, București, 1995, p. 250, 260-262.

COLECTIVUL DE REDACȚIE

Director C.C.D. Mehedinți – Coordonator Prof. Grigore GIORGI

Prof. metodist C.C.D. Mehedinți – Rodica TELEGUȚĂ

Prof. metodist C.C.D. Mehedinți – Melania-Voichița CRISTEA

Prof. metodist C.C.D. Mehedinți – Daniela-Constanța ECOBICI

Informatician C.C.D. Mehedinți – Alexandru ISTODOR



Editor:

Informatician C.C.D. Mehedinți – prof. Alexandru ISTODOR

Editura Școala Mehedințului:

Casa Corpului Didactic Mehedinți

Drobeta Turnu Severin, str. Calomfirescu, nr. 94

TEL./FAX 0252/321537

E-mail: ccdmehedinti@gmail.com

www.ccdmehedinti.ro

Notă: Răspunderea pentru conținutul materialelor revine în exclusivitate autorilor