

Inspectoratul Școlar
Județean Dolj

Școala Gimnazială
Filiași

Asociația „Frații Racoțeanu”
Filiași

* Anul IX * Nr. 14/ 2026 * Ianuarie-Iunie *

* Studii științifice * Articole * Proiecte educaționale * Recenzii * Studii de caz *

* Educatori * Învățători * Profesori *

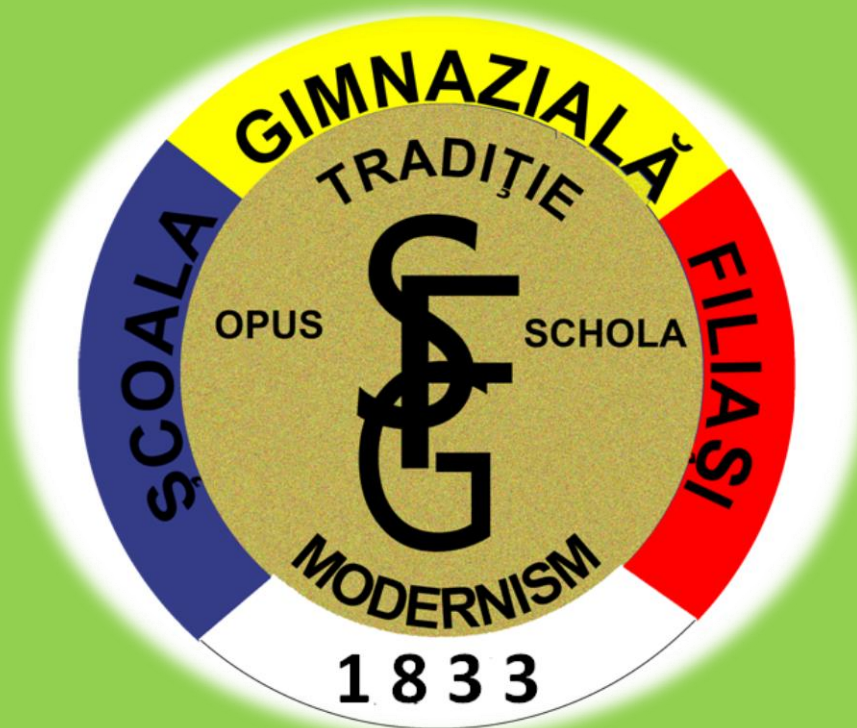
ȘCOALA FILIȘANĂ

REVISTĂ ONLINE



Revistă națională științifică de specialitate și de promovare culturală ce se adresează
cadrelor didactice

Contact:
Școala Gimnazială Filiași
B-dul Racoțeanu, nr. 148, Filiași, Județul Dolj.
Telefon: 0251/441775
Fax: 0251/441920
Email: generalafiliasi@yahoo.com
Site: scoalafiliasi.ro



ISSN 3045-2635
ISSN-L 3045-2635

Inspectoratul Școlar
Județean Dolj

Școala Gimnazială
Filiași

Asociația Frații
Racoțeanu

Școala Filișană

- ediție online -

Revistă națională științifică de specialitate și de promovare culturală ce
se adresează cadrelor didactice.

Apare din anul 2017.

Școala Filișană

Filiași

Anul al IX-lea; Nr. 14/2026

ISSN 3045-2635

ISSN-L 3045-2635

Colectiv redacțional

Președinte:

Prof. Mondescu Alin Ion

Vicepreședinți:

Prof. Dr. Tereche-Bărbuleanu Ana-Maria

Prof. Stanciu Paula

Coordonator:

Pr. Prof. Dr. Mladin Constantin

Redactori:

Pr. Prof. Dr. Mladin Constantin

Prof. Lasuschevici Eugen

Prof. Înv. Primar Șipanu Emilia-Mădălina

Prof. Bogdan Simona-Liliana

Prof. Roșu Oana

Prof. Înv. Primar Avram Silvia

Suport tehnic:

Pescaru Iulian

Secretar:

Bran Iolanda-Izabela

Coperti:

Prof. Bogdan Simona-Liliana

Prof. Stanciu Paula

Notă:

Responsabilitatea pentru autenticitatea, originalitatea și corectitudinea materialelor prezentate, precum și pentru conținutul științific, aparține exclusiv autorului.

Dimensiunea sacrului în limbajul poetic

Prof. Dr. Tereche-Bărbuleanu Ana-Maria

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Limbajul religios nu reprezintă un sistem separat de cuvinte, ci folosirea religioasă a limbajului obișnuit, cu semnificații specifice. „Teologia desemnează o arie distinctă a realității și, de aceea, are un vocabular special, la fel ca fiecare știință, în virtutea domeniului ei de concentrare și de specializare, dar afirmațiile teologice nu reclamă pe această bază o importanță deosebită a sensului sau o semnificație deosebită a adevărului”¹. Deși constituie un tip aparte de discurs, limbajul religios face parte dintr-un univers deschis, nu este doar limbajul Bisericii.

Textul sacru a fost supus în ultimele secole unor substituții lexicale, datorită modificărilor intervenite în semantica unor cuvinte vechi aparținând limbajului religios. În primul rând, traduceri succesive ale *Bibliei* au fost influențate de evoluția limbii române literare. O serie de termeni cu înțeles diferit față de cel din limba literară actuală au fost înlocuiți, pentru a fi evitate confuziile sau greșita interpretare a textului sacru. Este cazul unor cuvinte din *Biblia de la 1688*, ce reprezentau calcări semantice după model grecesc sau slavon, având sensuri diferite comparativ cu cele actuale: *a adăpa* „a uda”, *a afla* „a găsi”, *arătura* „țarină, ogor”, *a agonisi* „a cumpăra, a achiziționa”, *ales* „clar, deslușit, limpede”, *a arăta* „a explica”, *a (se) căuta* „a cere răzbunare”, *căutare* „oglinză”, *cocon* „copil până la patru ani, prunc”, *viță* „neam, trib, seminție” ș. a.²

Există o serie de termeni biblici care, pătrunzând în limba literară modernă, au dezvoltat sensuri noi, făcând necesară, în acest mod, substituirea lor. Astfel, cuvinte ca: *lege* „credință”, *limbă* „popor”, *cinstit* „curat” au dobândit alte sensuri, devenind termeni de specialitate în justiție și în știință³.

Limbajul biblic, cu valențele sale metaforice, a influențat în mare măsură limbajul poetic. Sensurile arhaice ale unor cuvinte, așa cum erau redate de textele religioase, se regăsesc în numeroase opere literare. În lucrarea *Sacrul în limba română*, Adia Chermeleu

¹ Henry, Carl F. H., *Dumnezeu, revelație și autoritate*, vol. III *Dumnezeu care vorbește și arată*, Editura Cartea Creștină, Oradea, 1996, p. 485.

² Chermeleu, Adia, *Sacrul în limba română*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2003, p. 207.

³ Chivu, Gheorghe, *Limbajul religios între tradiție și inovație*, în *Comunicările Hyperion VI*, volum coordonat de Dinu Păcurariu, Editura Hyperion, București, 1999, p. 191-192.

realizează un inventar al cuvintelor specifice limbajului religios preluate de poeți sau scriitori⁴:

- termenul *tărie*, cu sensul „cer, firmament” apare în *Anatolida* lui I. H. Rădulescu, fiind preluat și de Tudor Arghezi;
- *limbă*, cu sensul de „neam”, așa cum era folosit în *Biblia de la București*, apare și în *Scrisoarea III* a lui Mihai Eminescu;
- *ispașă* (<a *ispăși*), cu sensul „pedeapsă divină pentru încălcarea poruncilor” este preluat de Gala Galaction în *Papucii lui Mahmud*;
- sensul arhaic al termenului *nemernic* „priebeag, străin” se regăsește în *Doina* lui Eminescu;
- verbul *a năimi* (<sl. *năiem* „plată, chirie”) cu participiul substantivizat *năimit* „slugă, servitor plătit” apare în poezia lui Ioan Alexandru.

Limbajul religios are, pe lângă funcția denotativă sau referențială, o funcție conotativă, predominante fiind sensurile metaforice și simbolice ale termenilor. Anumiți termeni dobândesc o specializare semantică, fiind diferiți ca sens de ceea ce întâlnim în limbajul comun. Spre exemplu, cuvântul *rob* înseamnă „sclav, serv”. În limbaj creștin, însă, acesta semnifică o relație de iubire reciprocă, de supunere din iubire, „nu exprimă o relație de dependență forțată a unui om (*rob, sclav*) față de altul (*stăpân, despot, proprietar*)”⁵. Sensul specializat religios al cuvântului *rob* este „cel care ascultă de Dumnezeu și se conformează lui” din iubire, nu din constrângere.

Cărțile biblice în care și-au găsit inspirația numeroși poeți, prozatori sau dramaturgi sunt *Psalmii lui David*, *Cântarea Cântărilor*, *Facerea lumii*, *Ieșirea*. Poezia religioasă românească are ca model imnele și troparele creștine, colindele și cântecele de stea. Episoade relatate în *Scriptură* sau cuprinse în Tradiție sunt redată în versuri de poeți precum: Dimitrie Bolintineanu (poezia *Fecioara Maria* reprezintă icoana în versuri a ridicării Maicii Domnului la cer), Mihai Eminescu (poezia *Înviere* este un psalm ce ilustrează ideea biblică a biruinței lui Hristos asupra morții și a întinericului: „Un clocot lung de glasuri vui de bucurie.../ Acolo-n altar se uită și preoți și popor, / Cum din mormânt răsare Hristos învingător/ Iar inimile toate s-unesc în armonie”), Ion Pillat (care redă în versuri parabolele *Noului Testament*, în poeziile *Năvodul* – inspirată de episodul pescuirii minunate, *Oaia cea pierdută*, *Sămănătorul*, *Bunul samarinean*, *Fiul risipitor*, în care sacrul este autohtonizat, Nazaretul aflându-se „Pe râul

⁴ Chermeleu, Adia, *op. cit.*, p. 208.

⁵ Kiraly, Maria și Valeria Nistor, *Terminologia slavă și slavonă în limbajul bisericesc românesc*, în *Probleme de filologie slavă*, VI, Universitatea de Vest din Timișoara, 1998, p. 893, apud Chermeleu, Adia, *op. cit.*, p. 211.

Doamnei”, iar Viflaimul „Jos, la poarta raiului / Pe sub Piatra Craiului”), Vasile Voiculescu (în volumele *Destin, Urcuș, Întrezăriri*), Sandu Tudor, fondatorul grupării isihaste „Rugul aprins” (care valorifică, în poezia *Stih teoric* imaginile profetice vechitamentare, Taina Învierii sau Taina Euharistiei sau nou-testamentare: episodul schimbării la față de pe Muntele Tabor, lumina taborică fiind metaforizată: „Viața este o răpire în Duh, / salt de trei extazuri rourat. / E vederea cea octavă îndrăznită, / către Fața nevăzută de safir, / este vin de Sânge preacurat / dintr-al Graalului ceresc Potir / și Îmbătarea trează dăruită, / Cu înălțimi de albe Întunecimi”).

O serie de poezii reprezintă rugăciuni, acatiste chiar, imne sau psalmi, compuse întocmai după modelul celor regăsite în cărțile de cult sau biblice; altele sunt compuse pornind de la doctrine importante ale Ortodoxiei. De la Grigore Alexandrescu până la Marin Sorescu, temele, motivele, simbolurile religioase au fost preluate, interpretate, valorificate: Grigore Alexandrescu (*Candela, Rugăciunea*), Vasile Alecsandri (*Imn religios*), Mihai Eminescu (*Rugăciune*, impresionantă prin imaginea omului care se roagă Sfintei Fecioare pentru mântuirea lumii: „Crăiasă alegându-te, / Îngenunchem rugându-te, / Înălță-ne, ne mântuie / Din valul ce ne bântuie”); una dintre doctrinele importante ale Ortodoxiei, aceea a sinergiei, a conlucrării dintre Dumnezeu și om pentru mântuire, este valorificată în această poezie, tema fiind reluată mai târziu de Nichifor Crainic – teologia „theandriei” – și de Lucian Blaga, în filosofia „transcendentului care coboară”. Altă creație eminesciană, invocare a Fecioarei sfinte, este *Răsai asupra mea*: „Răsai asupra mea, luminează lină, / Ca-n visul meu ceresc de-odinioară, / O, maică sfântă, pururi fecioară, / În noaptea gânurilor mele vină”), Alexandru Macedonski, primul autor de Psalmi moderni din literatura română (poemul *Rondelul meu* ilustrează virtutea iubirii prin iertare, unica posibilitate de purificare a sufletului, idee biblică, preluată din *Evangelia după Luca*: „Iată, Împărăția lui Dumnezeu este înăuntrul vostru” (*Luca 17,21*) și din *Epistola către Corinteni a Sfântului Apostol Pavel*: „Când am fost ură am fost mare, / Dar astăzi, cu desăvârșire / Sunt mare, căci mă simt iubire, / Sunt mare, căci mă simt uitare”); Ioan Alexandru valorifică aceeași idee biblică în poezia *Aș fi țărână*), Tudor Arghezi, poetul credinței și al tăgădei (*cei 17 Psalmi* în versuri, dar mai ales *Psalmii în proză*, publicați sub titlul generic *Ce-ai cu mine, vântule?* surprind imagini din Vechiul și Noul Testament). Arghezi a fost asemănat cu Iov sau cu Psalmistul David, deoarece, asemenea lor „are sentimentul părăsirii și suferă că Dumnezeu și-a întors fața de la el, că l-a lăsat singur, că între El și om a tras o perdea de nepătruns, că s-a învăluit într-o taină

neagră, asemenea întunericului”⁶. Ca și Arghezi, considerat ca trăgându-se „din speța filosofică a lui Toma Necredinciosul, primul existențialist creștin”⁷, și Lucian Blaga este marcat de sentimentul absenței divine (*Ioan se sfâșie în pustie*: „Unde ești, Elohim? / Lumea din mâinile tale-a zburat / ca porumbelul lui Noe. / Tu poate și astăzi o mai aștepți”). Din creația lui Blaga fac parte și câțiva psalmi, unele din poeziile sale sunt marcate de fiorul sacralității, chiar dacă nu se face referire concretă la prezența lui Dumnezeu. Alți poeți ai psalmilor sunt: Vasile Militaru (*Poemele nemuririi, Psaltirea în versuri*), Vasile Voiculescu (volumul *Pârgă* conține versuri inspirate de psalmii biblici, *În Grădina Ghetsimani, Noul mag*), Nichifor Crainic (*Terține patriarhale, Colind, Iisus prin grâu, Cântecul potirului, Cuvântul tău, Rugăciune, Milogul, Excelsior, Rugăciune pentru pace, În Țara de peste veac, Noaptea Învierii* ș. a.), Sandu Tudor, autor de acatiste și imnuri culte inspirate de modelul acatistelor din programul liturgic bisericesc, Ioan Alexandru, autor al unor cărți de *Imne*, influențat de poezia bizantină, de *Cântarea Cântărilor (Imnele bucuriei, Imnele Transilvaniei, Imnele Moldovei, Imnele iubirii etc.)*.

Una dintre temele regăsite frecvent în poezia românească este iubirea lui Dumnezeu. Chiar despre poemul *Luceafărul*, Zoe Dumitrescu Bușulenga afirmase că a avut ca sursă de inspirație și *Evanghelia după Ioan*, dovada fiind faptul că, pe marginea unei file de manuscris, a fost descoperit Prologul acestei *Evanghelii*. În *Luceafărul* apare ideea de Dumnezeu-Iubire, pentru că din iubire Creatorul refuză lui Hyperion dorința de „murire”. În opinia lui Bartolomeu Anania, Hyperion are toate atributele Logosului, fiu unic al Tatălui, de față „în ziua cea dintâi”, când „izvorau lumine”, ipostaziat apoi într-un astru care trebuie să lumineze lumea⁸.

Se conturează, în cadrul limbajului religios actual, două tendințe semantice la nivelul vocabularului: *înnobilarea sensului* și *degradarea sau deprecierea semantică*. Primul lingvist care a cercetat terminologia religioasă românească, Lazăr Șăineanu, remarcase faptul că unii termeni religioși și-au schimbat sensul, pătrunzând în limbajul profan, fie din cauza ignoranței clerului și a utilizării limbii slavone în biserică, fie din cauza „indiferenței” românului pentru religie⁹.

Însă nu întotdeauna se poate vorbi despre *desacralizare* în ceea ce privește limbajul religios. Anumite cuvinte devenite simboluri în *Biblie* au pătruns în conștiința umanității și

⁶ Anania, Bartolomeu, Arhiepiscop al Vadului, Feleacului și Clujului, *Poezia religioasă română modernă. Mari poeți de inspirație creștină*, în *Studii teologice*, seria a II-a, Anul XLVI, nr. 1-3, ianuarie-iunie, 1994, p. 8-9.

⁷ Simion, Eugen, *Tudor Arghezi*, din antologia *Tudor Arghezi interpretat de...*, Editura Eminescu, 1981, p. 243.

⁸ Anania, Bartolomeu, *art. cit.*, p. 6.

⁹ Șăineanu, Lazăr, *Încercare asupra semiologiei limbii române. Studii istorice despre tranzițiunea sensurilor*, Editura de Vest, Timișoara, 1999, p. 321.

s-au transmis, prin operele literare, până azi. Unii termeni biblici și-au păstrat semnificația religioasă inițială, îmbogățindu-se, în același timp, cu noi sensuri simbolice, prin intermediul imaginației poetice.

Mitul biblic al lui Iona din Vechiul Testament este preluat de Ioan Alexandru, în volumul *Imnele bucuriei* : „Nici prin moarte nu scapi de iubire / Iona în pântecele chitului fugit / în loc de moarte-a dat de mănăstire / Și să-ngenunche mortu-a trebuit” – *Iona*. Inspirat de același motiv biblic, Marin Sorescu oferă o cu totul altă viziune în textul său dramatic *Iona* (tragedie în patru tablouri). Fără să respecte parabola din Vechiul Testament, îi dă alte conotații existențiale: Iona nu primește nicio misiune de la Dumnezeu și se afla deja ca pescar în gura unui pește, fără a fi săvârșit vreun păcat. Finalul piesei, sinuciderea lui Iona, relevă credința că moartea nu este decât un prag simbolic, un nou capăt de drum, iar nu un sfârșit.

Motivul trecerii, al morții i-a inspirat pe Eminescu, Blaga, Arghezi, Marin Sorescu. Semnificativă, în acest sens, este poezia *Scară la cer* a lui Marin Sorescu (volumul *Puntea*), în care motivul *eshatologiei individuale* este văzut ca o recâștigare a lumii primordiale a ființelor nemuritoare. Legătura cu transcendentul este realizată numai prin moarte, printr-un fir de păianjen, care leagă cele două tărâmuri, cel material cu cel imaterial. Comunicarea cu divinul, cu spațiul sacru este simbolizată de scara trimisă de la cer, producându-se astfel o răsturnare a lumii, o încercare de resuscitare a ideii de paradis, ca punct de confluență cu sacralul.

Numărul mare de motive, teme, expresii și locuțiuni biblice care au fost preluate de limbajul poetic, dar și de cel politic din zilele noastre, de cel publicistic sau de vorbirea curentă demonstrează caracterul universal al creștinismului și influența pe care *Biblia* a exercitat-o, de-a lungul veacurilor, asupra culturii.

Bibliografie

1. Anania, Bartolomeu, Arhiepiscop al Vadului, Feleacului și Clujului, *Poezia religioasă română modernă. Mari poeți de inspirație creștină*, în *Studii teologice*, seria a II-a, Anul XLVI, nr. 1-3, ianuarie-iunie, 1994
2. Chermeleu, Adia, *Sacralul în limba română*, Editura Universității de Vest, Timișoara, 2003
3. Chivu, Gheorghe, *Limbajul religios între tradiție și inovație*, în *Comunicările Hyperion VI*, volum coordonat de Dinu Păcurariu, Editura Hyperion, București, 1999

4. Henry, Carl F. H., *Dumnezeu, revelație și autoritate*, vol. III *Dumnezeu care vorbește și arată*, Editura Cartea Creștină, Oradea, 1996
5. Kiraly, Maria și Valeria Nistor, *Terminologia slavă și slavonă în limbajul bisericesc românesc*, în *Probleme de filologie slavă*, VI, Universitatea de Vest din Timișoara, 1998
6. Simion, Eugen, *Tudor Arghezi*, din antologia *Tudor Arghezi interpretat de...*, Editura Eminescu, 1981
7. Șăineanu, Lazăr, *Încercare asupra semiologiei limbii române. Studii istorice despre tranzițiunea sensurilor*, Editura de Vest, Timișoara, 1999

Variante metodice în predarea lecției de chimie: „Atomul. Nucleu atomic”

Prof. fizică-chimie, Eugen Lasuschevici

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Articolul de față tratează metodică predării lecției de chimie de clasa a VII-a despre *Structura Atomului*, propune o variantă detaliată de abordare și pregătire a temei în vederea predării acesteia la clasă dată fiind complexitatea subiectului și necesitatea aprofundării unor noțiuni studiate. Lecția din programa școlară ar putea avea următoarele obiective: ideea de atom în cronologia științei, definire, proprietăți, structură, dimensiuni, specii atomice, masă atomică, mol de atomi, structura învelișului electronic. Și vom insista asupra componentei metodice referitoare la masa atomică întrucât presupune dificultăți legate atât de însușirea de către elevi a unor elemente teoretice, cât și de abordarea științifică, care necesită cunoștințe împrumutate din fizică.

Definiție. Cea mai mică particulă dintr-o substanță simplă și pură care poate exista și poate fi studiată independent, se numește *atom*. Alte definiții posibile:

Cea mai mică particulă distinctă din compoziția unei substanțe, care cuprinde în structura sa un număr egal de sarcini pozitive și negative, se numește atom.

Atomii reprezintă speciile de particule indivizibile din punct de vedere chimic, ale căror combinații chimice duc la obținerea tuturor compușilor chimici existenți în natură.

Particulele materiale ce există independent, se pot uni și forma combinații chimice sau molecule ce definesc la scară macroscopică o substanță, se numesc atomi.

Particulele similare prin structura lor internă, care se pot uni și pot forma combinații chimice, dar nu se pot descompune prin procese chimice, se numesc atomi.

Cea mai mică particulă neutră, cu structură bine determinată, ce se repetă periodic în toată masa unei substanțe și care nu se mai poate divide în particule neutre și mai mici, se numește atom.

Diametrul unui atom: într-un cm de lungime încap în șir de mărgelă cca 10^8 atomi. Nucleele sunt de cca 10^4 ori mai mici decât atomul. Dacă nucleu ar fi cât o minge de tenis de câmp ($d = 10\text{cm}$), atomul ar fi o sferă cu diametrul de 1km. Într-un centimetru de lungime încap în șir de mărgelă cca 10^{12} protoni/neutroni. Aceste valori se referă la cei mai mici dintre atomi. De fapt raza medie a atomilor este $1,5\text{Å}$.

Razele atomilor (de regulă, raza empirică e mai mică decât cea calculată cu ajutorul modelelor atomice)¹⁰ variază între $0,31\text{Å}(He) \dots 2,98\text{Å}(Cs)$. Rezultă $\frac{V_{max}}{V_{min}} = \frac{R_{max}^3}{R_{min}^3} \cong 10^3$.

Diametrul atomilor variază aproximativ în intervalul $0,06\text{nm} - 0,6\text{nm}$ sau $60\text{pm}-600\text{pm}$ ($1\text{nm} = 10\text{Å}$, $1\text{Å} = 100\text{pm}$). Diametrul unui atom este a zecea milioane parte dintr-un milimetru.

Raza calculată pentru atomul de Hidrogen este: $0,53 \cdot 10^{-8} \text{ cm} = 0,053 \text{ nm} = 53 \text{ pm} = 0,53 \text{ Å}$ (Angstrom).

- Există mai multe molecule de apă într-un pahar cu apă decât pahare cu apă în toate oceanele lumii.

- 1cm^3 aer la 0°C , la nivelul mării conține 45 de miliarde de miliarde de molecule (asociații compacte de atomi).

- 1 atom este mai mic decât un milimetru de pe riglă tot așa cum o coală de hârtie este mai subțire decât înălțimea unui zgârie-nori de tipul Empire State Building.

- Practic toată masa atomului se află concentrată în nucleu: 99,94%; masa electronilor ce gravitează în jurul nucleului este neglijabilă $m_e = m_{nucleon}/1837$.

Masa atomului este cuprinsă, în funcție de mărimea atomului, în intervalul: $1,67 \cdot 10^{-24}g \dots 460 \cdot 10^{-24}g$. Cel mai greu atom este atomul ultimului element din Sistemul Periodic, mai exact cu numărul de masă A cel mai mare. Uraniul, ultimul element natural din S.P., are masa de aproape $400 \cdot 10^{-24}g$.

- Un atom de aur are masa de $327 \cdot 10^{-24}g \cong 33/10^{23}g$ și numărul de nucleoni 197. Un cub cu latura de 1cm de aur conține $6 \cdot 10^{22}$ atomi. Deci masa cubului de 1cm^3 este $6 \cdot 10^{22} \cdot 327 \cdot 10^{-24}g = 19,6g$ (densitatea aurului).

- Volumul atomilor de aur din cubulețul de aur reprezintă 75% din volumul cubulețului: 25% reprezintă golul dintre atomi.

Pentru lucrul cu masele atomilor se folosesc mase relative, întru-cât masele absolute sunt foarte mici (cel mult $4,6 \cdot 10^{-22}g$). Masa atomică relativă a unui atom este numărul care ne arată de câte ori masa unui atom este mai mare decât **unitatea atomică de masă** (*u.a.m.* sau *u*) aleasă prin convenție ca unitate de referință. Unitatea atomică de masă a fost inițial masa hidrogenului; apoi cea a oxigenului, aleasă prin convenție egală cu 100; în final s-a ales a 12-a parte din masa izotopului $^{12}_6C$. Întru-cât masa atomului de carbon (izotop-12) este de $19,926468 \cdot 10^{-24}g$, rezultă:

¹⁰ Aceste valori sunt raze empirice. Raza calculată pentru Cesium este $2,65\text{Å}$, adică 265pm , deci diametrul cesiului este 530pm . Există valori și pentru razele covalente, razele ionice, raze van der Waals, raza metalică, funcție de structura substanței simple.

$$1u = \frac{1}{12} m({}^{12}_6\text{C}) = 1,660539 \cdot 10^{-24} \text{g} \cong 1,66 \cdot 10^{-24} \text{g}$$

Masa atomică relativă, numită și masă atomică (M sau m_r) se va scrie ca raportul dintre masa atomică absolută (în grame) și unitatea atomică de masă (în grame) și *nu are unitate de măsură*:

$$m_r = \frac{m_a}{u} = \frac{m_a}{\frac{1}{12} m_a({}^{12}_6\text{C})}$$

Pentru carbon, se obține $m_r = 12$ întru-cât raportul $m_a/m_a({}^{12}_6\text{C}) = 1$. Totuși, când vrem să calculăm masele substanțelor implicate într-o reacție chimică, este util să știm masa carbonului *ca o medie între izotopii săi naturali*. 79% dintre elementele naturale au izotopi și doar 21% sunt monoizotopice. Pentru cele cu izotopi trebuie să știm proporțiile abundenței izotopilor în natură. Presupunând că cei doi izotopi de carbon C-12 și C-13, având proporțiile 99%, respectiv 1%, sunt răspândiți uniform în sursele lor naturale, masa atomică a carbonului (și similar la celelalte elemente) se va calcula ca o medie ponderată între cei doi izotopi ai carbonului:

$$m_c = 99\% \cdot m_a({}^{12}_6\text{C}) + 1\% \cdot m_a({}^{13}_6\text{C})$$

Împărțind prin u , obținem masele relative (pentru media ponderată folosim notația M în loc de m_r):

$$M_C = 99\% \cdot 12 + 1\% \cdot m_r({}^{13}_6\text{C})$$

Cum aflăm $m_r({}^{13}_6\text{C})$? Este el egal cu 13 ? Vom vedea mai jos că da (cu o aproximație bună...), caz în care obținem $M_C = 12,01$, la fel cum apare în Sistemul Periodic.

Calculând masa atomică relativă a mai multor elemente chimice (ca și cum ar fi monoizotopice), constatăm că $m_r = A$ (*grame*), unde A este numărul de masă (= numărul de nucleoni). La modul general, pentru un atom cu numărul de masă A , masa atomică relativă va fi: $m_a = A \cdot u$, adică: $m_r = \frac{m_a}{u} = A$. După cum arătăm mai jos, egalitatea $m_r=A$ este doar aproximativă, dar suficientă pentru nevoile de calcul ale chimiei.

În concluzie, putem scrie în loc de masa atomică relativă a unui atom, numărul de masă A . Astfel, denumirea numărului de nucleoni prin ”număr de masă” este deplin justificată. Dacă un element are mai mulți izotopi, $m_r \neq A$ și se va calcula masa atomică ca o medie ponderată:

$$M = \frac{p_1}{100} A_1 + \frac{p_2}{100} A_2 + \frac{p_3}{100} A_3 + \dots$$

unde A_1, A_2 , etc, sunt numerele de masă ale izotopilor naturali, iar p_1, p_2 , etc, ponderile respective. Masa atomică absolută (ca medie ponderată) va fi: $M_a = M \cdot u$, cu precizarea că

înlocuirea maselor relative ale izotopilor cu $p \neq 0$ în relația de mediere de mai sus presupune din start o aproximare ($m_r \approx A$). În calculele chimice masele din sistemul periodic sunt folosite ca numere întregi, obținute prin rotunjire.

În continuare ne vom ocupa în detaliu de justificarea aproximării $m_r \approx A$ și posibilitatea de a explica elevilor la un nivel simplu această aproximare, respectiv de ce în Sistemul Periodic masele atomice relative înscrise în tabel nu sunt niciodată (nici când elementele naturale sunt monoizotopice) numere întregi.

Dacă vom compara unitatea atomică de masă cu masa unui proton sau neutron vom constata următoarele:

$$\text{proton} \quad m_p \cong 1,672622 \cdot 10^{-24}g \cong 1,007276467u$$

$$\text{neutron} \quad m_n \cong 1,6749275 \cdot 10^{-24}g \cong 1,008664916u$$

$$\text{electron} \quad m_e \cong 9,1093837 \cdot 10^{-28}g \cong 0,00054858u \quad m_e = \frac{m_p}{1836,1} = \frac{m_n}{1838,7} =$$

$$\frac{m_{nucleon}}{1837,42}$$

nucleon (*media aritmetică între protoni și neutroni*):

$$m_{nucleon} \cong 1,673775 \cdot 10^{-24}g \cong 1,007971u \cong 1,008u$$

Masa absolută a unui atom ar trebui să se calculeze adunând masele particulelor ce-l compun:

$$m_a = Z \cdot m_e + Z \cdot m_p + (A - Z) \cdot m_n = Z(m_e + m_p) + (A - Z) \cdot m_n \cong Z \cdot 1,007825u + (A - Z) \cdot 1,008665u = A \square 1,008665u - Z \square 0,00084u$$

$\xrightarrow{Z=A-N} A \square 1,007825u + N \square 0,00084u$ Constatăm că $m_a > A \cdot m_{nucleon}$ este întotdeauna valabilă¹¹ (excepție făcând ¹H) pentru că ea presupune $Z < 4,75 \square N$, ceea ce se întâmplă la toate elementele naturale, mai puțin hidrogenul: cu cât nucleul are mai mulți protoni, cu atât e nevoie de mai mulți neutroni pentru a-i stabili (protonii se resping iar forța nucleară tare îi unește) și de fapt nu există situația $N < Z$ la izotopii întâlniți în natură, cu atât mai puțin $Z > 4N$... În plus, se observă că masa absolută m_a , calculată ca suma maselor particulelor componente (izolate și în repaus) este mai mare decât Au . Apare o contradicție între această inegalitate și ipoteza inițială pentru expresia masei conform căreia $m_a = Au$. Eroarea survine din faptul că am calculat masa absolută ca sumă a maselor particulelor componente *fiecare izolată și în repaus*, iar în fizica nucleară se arată că masa atomului/nucleului este mai mică decât suma acestor mase de repaus. Aici atingem un punct dificil și greu de explicat elevilor la predarea lecției. În primul rând trebuie apelat la teoria lui Einstein a relativității care susține că masa de mișcare a unei particule este mai mare decât masa de repaus a acesteia; în al 2-lea

¹¹ $m_a/u = A \cdot 1,007971 - A \cdot 0,000146 + N \cdot 0,00084 = A \cdot m_{nucleon} + \varepsilon$, unde $\varepsilon = N \cdot 0,000694 - Z \cdot 0,000146$

rând masa înseamnă și energie și, cum particulele nucleare sunt legate în nucleu prin intermediul energiei de legătură, înseamnă că alături de particule mai există și o masă provenită din energie – numai că această energie este negativă. Efectul mișcării particulelor nucleare ar duce la creșterea masei atomice, iar energia de legătură are trebui să ducă la o scădere a masei atomice pentru a compensa creșterea. Reluăm această discuție mai jos. Deocamdată reținem că $m_a < A \cdot 1,007825u + N \cdot 0,00084u = Am_{nucleon} + \varepsilon$, cu ε pozitiv în toate cazurile mai puțin ^1H . Am putea presupune că $m_a < Am_{nucleon}$, dar de aici nu putem să ne apropiem de rezultatul $m_a \cong A \cdot u$. Subliniem de la început că masele atomice din Sistemul Periodic nu s-au calculat (pentru izotopii ce apar în calculul maselor ca medii ponderate) pe baza fizicii nucleare, deoarece energiile de legătură individuale nu se pot calcula teoretic, ci prin metode experimentale, respectiv spectroscopie de masă.

I. Pentru a justifica elevilor relația folosită în chimie $m_r = A$, nu ne rămâne decât să aproximăm $m_a \cong Am_{nucleon} \approx Au$. De multe ori, pentru evitarea unor demonstrații matematice sofisticate, în predarea unei lecții pentru elevii de gimnaziu și liceu se caută stratageme, vicleșuguri care aparent reprezintă argumentații logice, dar ascund detalii matematice riguroase de dragul simplificării. Având în vedere nivelul gimnazial al elevilor este justificată și aici un astfel de subterfugiu. În primul rând se menționează că masa electronilor este suficient de mică în comparație cu a nucleonilor pentru a fi luată în calcul și deci o putem neglija (chiar dacă știm că electronii s-ar afla în mișcare și există și o energie de legătură ce-i ține capturați în atom), de aceea ne putem opri numai la a calcula masa nucleară (m_N) în locul masei atomice (m_A). Apoi încercăm calcularea masei nucleului prin adunarea particulelor constitutive:

$$\begin{aligned} m_N &= Z \cdot m_p + (A - Z) \cdot m_n = Z \cdot 1,0072765u + (A - Z) \cdot 1,008665u \\ &\cong A \cdot 1,008665u - Z \cdot 0,00139u \\ &= A \cdot 1,00797u + A \cdot 0,000695u - Z \cdot 0,00139u \\ &= A \cdot 1,00797u + A \cdot 0,000695u - 2Z \cdot 0,00695u \\ &= A \cdot 1,00797u + (N - Z) \cdot 0,000695u \end{aligned}$$

Observație. Se deduce ușor că:

$m_N = (N + Z) \cdot \frac{m_p + m_n}{2} + (N - Z) \cdot \frac{m_n - m_p}{2} \stackrel{\text{def}}{=} (N + Z)m_0 + (N - Z)m'_0$ (relație mai exactă decât cea anterioară).

Cu alte cuvinte, scăzând masa electronilor, $\varepsilon - Z \cdot 0,0005486 = N \cdot 0,000694 - Z \cdot 0,0006$ este comparabilă cu $(N - Z)m'_0$.

Afirmând că N este, cel puțin pentru elementele ușoare, aproape egal cu Z , obținem relația aproximativă $m_N \cong A \cdot m_0$, poate doar cu puțin mai mare pentru nucleele mai grele. Cu cât crește Z , deci A , cu atât N devine mai mare față de Z (în ideea de stabilitate nucleară), astfel că termenul al doilea în $(N-Z)$ crește; totuși creșterea este foarte mică în raport cu primul termen deoarece și A crește și atunci este justificată aproximarea $m_N \cong A \cdot m_0$, mai ales pentru elementele nu prea grele. Dacă putem neglija masa electronilor ($= Z \cdot 0,00055u$) atunci cu atât mai mult putem neglija termenul $(N - Z) \cdot 0,000695u$ și vom nota de acum $m_0 = m_{nucleon}$. Chiar și cu această demonstrație redată elevilor, nu avem un argument satisfăcător în sprijinul formulei $m_N \cong A \cdot u$ ce se verifică experimental. Totul depinde în ce marjă de eroare vrem să ne situăm și ce aproximații sunt socotite ca rezonabile.

Elevii vor observa că aproximația $m_r \approx A$ e destul de grosieră. Calculând masa atomului de hidrogen cu $A = 1$ (un singur proton), se găsește $m_H = 1 \cdot m_{proton} \cong m_{nucleon} > Au$. Apoi, la carbon $^{12}_6C$, $m_C = 6m_p + 6m_n \cong Z \cdot 2,016u = A \cdot 1,00797u = Am_0 > 12u$. Dar $m_C = 12u$ prin definiție și aceasta implică faptul că masa atomică pe care o calculăm ca sumă a maselor individuale (de repaus și izolate) este mai mare decât masa sistemului ca nucleu. În felul acesta nu putem să le ascundem elevilor discuția despre energia de legătură și surplusul de masă ce aceasta o presupune, tocmai pentru a sublinia că relația $m_a < Am_0$ poate justifica veridicitatea relației $m_r \cong A$. Ne situăm în domeniul aproximațiilor aleatorii și ne putem întreba dacă se poate găsi o marjă de eroare mai mică în aceste calcule. Stratagema de mai jos ne aduce mai aproape de aproximarea $m_r \cong A$.

II. În sistemul periodic nu există elemente care au masa atomică un număr întreg (excepție făcând izotopul $^{12}_6C$, dar carbonul are și izotopi și masa atomică ce apare în sistemul periodic este 12,011), pe de o parte din cauza izotopilor existenți cu o anumită pondere în natură, pe de altă parte din cauza *defectului de masă*. De exemplu, elementele monoizotopice (21% din cele 90 existente în natură) nu au masa atomică egală exact cu A . Să spunem că acest lucru se întâmplă pentru că nu în orice atom masa medie a nucleonilor este egală cu $1,008u$ ca la carbon. Pentru izotopul $^{12}_6C$: $m_A(^{12}_6C) = 12u < 6m_p + 6m_n = 12m_0$, ca atare masa medie a unui nucleon în repaus este mai mare decât u.a.m. Masa nucleonilor este mai mică când aceștia se află în nucleu din cauza energiei de legătură negativă, așa cum am precizat. Surplusul de masă al nucleonilor când aceștia sunt izolați și în repaus față de masa lor în stare legată este: $\Delta m(^{12}_6C) = 12m_0 - 12u = \frac{W_{leg}}{c^2} \rightarrow \frac{\Delta m}{12} = m_0 - u \cong 0,008u$. Plecând de la aproximația că surplusul de masă față de cazul nucleonilor legați în nucleu este același pentru

orice tip de nucleu, anume $\frac{\Delta m(^{12})}{12} = \frac{\Delta m(A)}{A} = m_0 - u$, ceea ce este echivalent cu a scrie că energia de legătură per nucleon este aceeași în orice nucleu, putem scrie acum:

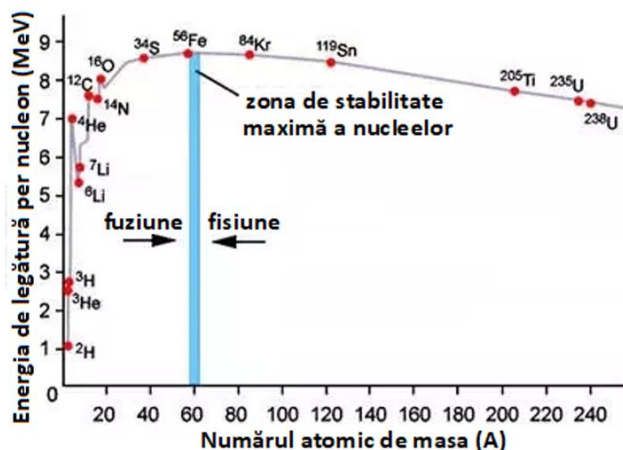
$$m_N = Z \cdot m_p + (A - Z) \cdot m_n - A(m_0 - u) = Au + (m_n - m_p) \left(\frac{A}{2} - Z \right).$$

Rezultă că aproximația cea mai bună a relației $m_r = A$ se obține pentru izotopii cu $A \approx 2Z$ deci $N \cong Z$ (cum este și la carbon ^{12}C). Dar nu uităm că ne-am folosit de un tertip prin aserțiunea ”energia de legătură pe nucleon ar fi aproximativ aceeași pentru toate nucleele stabile” (v. și figura de mai jos).

Observație. Făcând calculele cu masa electronilor inclusă, alături de energia de legătură a electronilor în atom, obținem mai exact: $12u = 12m_0 + 6m_e - \Delta m_a(^{12}\text{C}) \rightarrow \Delta m_a/12 = m_0 - u + m_e/2 = 0,008245u$. În felul acesta obținem masa atomică:

$$m_A = Z \cdot m_p + (A - Z) \cdot m_n + Z \cdot m_e - A \left(m_0 - u + \frac{m_e}{2} \right) = Au + (m_n - m_p - m_e) \left(\frac{A}{2} - Z \right).$$

Cu cifre, aceasta dă: $m_A = Au + 0,00042 \cdot (N - Z)$.



Pentru nucleele ușoare ($Z < 20$) condiția de stabilitate a nucleului este $N/Z \approx 1$. Pentru $Z > 20$ cifra stabilității este $N/Z \approx 1,5$. Iar pentru $Z > 82$ nucleele nu mai există un raport de stabilitate (crește instabilitatea). O altă regulă ce indică stabilitatea este: $(N,Z) = (\text{par}, \text{par})$ - nuclee stabile, $(N,Z) = (\text{par}, \text{impar}) = (\text{impar}, \text{par})$ - nuclee cu

stabilitate medie, $(N,Z) = (\text{impar}, \text{impar})$ - nuclee instabile. Un ultim criteriu de stabilitate este dat de numerele magice de protoni/neutroni: 2, 8, 20, 28, 50, 82, 126. În cazul numărului magic 126, acesta nu se referă la protoni ci doar la neutroni. De exemplu ^{50}Sn are cel mai mare număr de izotopi stabili. Dacă un nucleu are și Z și N în același timp numere magice (cum ar fi, sau $^{208}_{82}\text{Pb}$, care are 82 protoni și 126 neutroni) nucleul este foarte stabil, fiind dublu magic.

Raportul dintre energia de legătură nucleară și numărul de masă A se numește în fizica nucleară *energie de legătură per nucleon*: $B = W_{leg}/A$. Aceasta nu este egală pentru toate nucleele și cu cât este mai mare cu atât nucleul este mai stabil. Din graficul de mai jos se

observă că nucleele cele mai stabile sunt cele cu masă (A) medie. Energia de legătură pe nucleon ne dă informații despre probabilitatea fisiunii nucleelor grele și fuziunea celor ușoare.

III. Revenim asupra calculului masei nucleare și defectului de masă pentru o abordare și mai riguroasă. Masa nucleului este întotdeauna mai mică decât masa nucleonilor izolați și în repaus: $m_N < Zm_p + (A - Z)m_n$, diferența $Zm_p + (A - Z)m_n - m_N$ fiind energia de legătură $\frac{|W_{leg}|}{c^2} > 0$. Defectul de masă se referă la faptul că diferența dintre masele nucleonilor izolați în repaus și masa nucleului stabil este un număr pozitiv, mai exact $\Delta m = \frac{|W_{leg}|}{c^2} > 0$: pentru a sparge în părțile componente, fiecare izolată și în repaus, trebuie să intervenim cu o energie suplimentară în sistemul nuclear pentru a compensa energia de legătură; nucleul este stabil și există o energie potențială negativă (de atracție) ce ține particulele nucleare împreună, în stare legată, iar această energie trebuie anulată prin intervenția exterioară. Faptul că în nucleu protonii și neutronii aflați în mișcare ar avea o masă mai mare decât masa lor de repaus contrazice faptul că masa nucleonilor închiși în nucleu este mai mică (fiecare în parte) decât masa acestora izolați și în repaus. Aceasta se datorează faptului că, în afară de energia cinetică ($m_{mișcare} = m_{repaus} + E_c/c^2$), nucleonii interacționează prin forțe ce creează o energie potențială negativă (o groapă de potențial) care este de aproximativ de 2 ori mai mare (teorema virialului din fizica nucleară) în modul decât energia cinetică a nucleonilor. Așadar,

$$m_{mișcare} = m_{repaus} + \frac{E_c}{c^2} - \frac{|E_p|}{c^2} = m_{repaus} - \frac{E_c}{c^2} < m_{repaus} \rightarrow m_N = Zm_p +$$

$(A - Z)m_n - E_c^{tot}/c^2$. Dacă judecăm masa nucleului ca o sumă a maselor de mișcare ale nucleonilor împreună cu masa mezonilor (bosoni formați din schimbul de gluoni între quarcii conținuți de protoni și neutroni), atunci $m(\text{nucleoni}) + m(\text{mezoni}) = m_{repaus}(\text{nucleoni})$ și masa nucleonilor aflați în interiorul nucleului este mai mică decât masa lor de repaus. În plus, ar rezulta că masa mezonilor este dată de $|E_p| - E_c \approx E_c$. Interacțiunile electrică, nucleară tare, nucleară slabă, sunt mediate de bosoni (particule cu spin întreg): fotoni pentru interacția electromagnetică, mezoni (cu masă de repaus diferită de zero) și gluoni pentru interacția tare și bozoni Z și W (cu masă de repaus diferită de zero) pentru interacția slabă.

Vom folosi în continuare masa medie a nucleonilor sub forma: $\bar{m}_0 = (Zm_p + (A - Z)m_n)/A$. Observăm că pentru deuteriu, carbon sau alte nuclee cu $A = 2Z$, se obține masa medie a nucleonului:

$$\bar{m}_0 = m_0 = (m_p + m_n)/2 = 1,007971u \cong 1,008u.$$

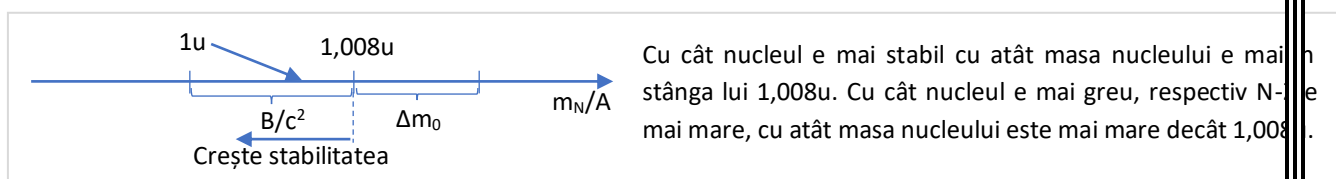
$$\text{Avem: } m_N < Zm_p + (A - Z)m_n = A\bar{m}_0 \rightarrow m_N < A\bar{m}_0.$$

Diferența $\Delta m_0 = \bar{m}_0 - m_0 = \frac{N-Z}{2A}(m_n - m_p) = \frac{N-Z}{N+Z} \cdot \frac{m_n - m_p}{2} = \frac{N-Z}{N+Z} m'_0$ este cu atât mai mică cu cât N este mai aproape de Z, respectiv Z este mai mic (deoarece la atomii cu Z mare, N este cu atât mai mare față de Z); la elementele ușoare ($Z < 20$) diferența este practic zero, iar la elementele medii ($Z = 20 \div 50$) diferența crește ușor, urmând ca la elementele grele ($Z = 50 \div 92$) diferența analizată să crească în continuare dar tot mai încet. Cel puțin pentru nucleele de masă mică și intermediară putem scrie $m_N < A(m_0 + \Delta m_0) \cong A m_0$.

Observație. Folosind relația dedusă mai sus, $m_N < (N + Z)m_0 + (N - Z)m'_0$ putem înlocui $m'_0 = A(\bar{m}_0 - m_0)/(N - Z)$ și obținem din nou $m_N < A\bar{m}_0$, unde $\bar{m}_0 \geq m_0$, mai exact $\bar{m}_0 = m_0 + \Delta m_0$.

Dacă vrem să adăugăm și masa electronilor, obținem: $m_A < A\bar{m}_0 + Z \cdot 0,00055u$. Termenul ce reprezintă masa electronilor nu este atât de mic cum s-a crezut inițial. Dar faptul că trebuie să se scadă din acest termen o nouă energie de legătură, de data aceasta a electronilor în atom, micșorează efectul net al prezenței acestor particule infime ca masă.

Remarcăm că afirmația aproximativă $m_N = Au$ poate fi înlocuită cu afirmația mult mai exactă $m_N \leq 1,008u \cdot A$ deoarece $\bar{m}_0 = m_0 + \Delta m_0 \cong m_0$ (mai ales la elementele nu prea grele). Ca atare, pentru elementele monoizotopice masele înscrise în tabelul periodic, calculate prin metoda experimentală, nu vor depăși niciodată valoarea de prag (aproximativă) $1,008 \cdot A$. Dacă analizăm în detaliu Sistemul Periodic observăm că majoritatea elementelor monoizotopice au masa atomică relativ puțin sub A, foarte aproape de A, dar nu egală cu A; de fapt doar beriliul 9_4Be are masa atomică mai mare decât A, anume $9,0122 = 9 \cdot 1,00135$. Pentru Beriliu masa nucleară medie va fi $\bar{m}_0 = (4m_p + 5m_n)/9 \cong 1,008u$ și deci $m_N < 9\bar{m}_0 = 9,07243u$. Cu cât energia de legătură este mai mică (defectul de masă $\Delta m = |W_{leg}|/c^2$) cu atât masa nucleului scade mai mult sub valoarea $1,008 \cdot Au$, deci cu cât $|W_{leg}|/A = B$ este mai mare cu atât masa nucleului este aproape de $A \cdot u$ (mai ales sub $A \cdot u$): $\Delta m = A \cdot \bar{m}_0 - m_N \rightarrow m_N = A \cdot \bar{m}_0 - \frac{|W_{leg}|}{c^2} \rightarrow \bar{m}_0 = \frac{m_N}{A} + \frac{B}{c^2} \geq m_0 \rightarrow m_N \geq A \left[m_0 - \frac{B}{c^2} \right]$. În total, putem găsi intervalul: $\frac{m_N}{A} \in \left[m_0 - \frac{B}{c^2}; \bar{m}_0 \right] \leftrightarrow \frac{m_N}{A} \in \left[m_0 - \frac{B}{c^2}; m_0 + \Delta m_0 \right]$. Acest interval este descris grafic în figura de mai jos:



Dacă aproximăm ca mai sus $\frac{\Delta m}{A} \cong m_0 - u$ și introducem aceasta în $m_N = A\bar{m}_0 - \Delta m$, obținem $\frac{m_N}{A} \cong \bar{m}_0 - m_0 + u = \Delta m_0 + u \rightarrow m_N \cong Au + A\Delta m_0$, unde $\Delta m_0 = \frac{N-Z}{N+Z} \frac{m_n - m_p}{2} = \frac{A-2Z}{A} m'_0$. Reobținem pe această cale $m_N \cong Au + (A - 2Z)m'_0 = Au + (N - Z)m'_0$. Și, în intervalul de mai sus ne putem concentra mai aproape de valoarea $m_N/A \approx 1$ u în măsura în care apreciem destul de potrivită expresia $\frac{\Delta m}{A} \cong m_0 - u$.

Bibliografie:

<https://phys.ubbcluj.ro/~grigore.damian/cursuri/fn/curs5.pdf>

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20XII-a/Fizica/Al/A211.pdf>

A study on Virginia Woolf's “*A Haunted House*”

Prof. Buzărnescu Elena-Rodica
Carol I National College, Craiova, Dolj

Abstract

Through modernist narrative techniques, Woolf blurs the boundaries between past and present, life and death. The haunted house becomes a symbolic space that preserves intimate human experiences across time. Ultimately, Woolf transforms the supernatural into a poetic exploration of consciousness and emotional permanence.

Key words: fluid point of view, stream of consciousness, modernist ghosts, interior monologue, shifting narrative voices

Virginia Woolf's “*A Haunted House*” (first published in 1921 in *Monday or Tuesday*, a volume known for its formal experimentation and rejection of traditional narrative structure) stands as one of her most lyrical and experimentally condensed short stories. Rather than functioning as a conventional ghost tale, the narrative transforms haunting into a meditation on love, memory, time, and perception. Through modernist techniques such as fragmented narration, fluid point of view, symbolic imagery, and stream-of-consciousness prose, Woolf reimagines the supernatural not as a source of fear but as an emotional and philosophical presence. The story exemplifies Woolf's broader modernist project: replacing external plot with internal experience and replacing realism with psychological and poetic truth.

The story depicts an unnamed narrator and their partner living in a house haunted by the spirits of a former couple. The ghostly pair wander through the home, murmuring about a “treasure” they seek. As the living narrator listens, it becomes clear that the ghosts' treasure is not material wealth but the emotional essence of love preserved in memory. The haunting thus becomes an act of remembrance rather than terror. The primary theme of the story is love—romantic, enduring, and transcendent. The ghosts search not for gold or possessions but for the emotional fulfillment they once shared. Their whispered refrain—“Here we left it”—implies that love can persist beyond death, inhabiting spaces, objects, and human consciousness.

As the title of Virginia Woolf's short-story “*A Haunted House*” may suggest that the space is limited and suffocating, inspiring a terrifying experience which takes place in an

unlimited period of time: “whatever hour you woke there was a door shutting”. The door has a duality of its own as this symbol may easily open or close two parallel worlds: one of reality which hurts: “the house all empty” , “my hands were empty”, and the other one of fantasy, in which “a ghostly couple” perpetually look for something belonging to bygone days :”What did I want to find?” . Their ghostly appearance does not seem to disturb anyone as they always “murmur” and “whisper”; the reader might think of them either as characters belonging to a mysterious book one is reading in the garden or as angels guiding people in their dreams. Unexpectedly, ‘from the deepest wells of silence “the heart of the house can be heard “softly” at first; the couple’s hope of finding their “buried” treasure is palpable as they know it is “safe, safe, safe”; gradually, “ the pulse of the house beat gladly” , “ proudly “, and finally “ wildly”, this leitmotif being associated with the multiple emotions experienced. In connection with the inner world of soul and mind , nature takes part in the development of the characters’ feelings ; their journey is accompanied and echoed by the primordial elements of nature : “ the stars in the Southern sky “ , “ the wind “, “ the trees” , “ moonbeams” , “the rain” ; at first , nature is wild and dangerous to emphasize uncertainty and confusion , later on “ the wind falls “ and the presence of the lady in a “ghostly cloak” is not present anymore ; different forms of light :” a wandering beam of sun” , “ moonbeams “ , “ the beam of the lamp” , “the candle “ which “ burns stiff and still” , “ the lantern “, “ silver lamp” , “ the flame” , “ wild beams of moonlight” are antithetically used to focus on hope and trust in the dark and silent atmosphere of the mind. Night reveals reserve, taciturnity and hesitation. The reader is announced that something is going to happen through some significant phrases: “the flame stoops slightly “ , “ wild beams of moonlight [...] stain the faces bent ; the faces pondering”. The reader can probably feel that everything has become clearer, that the buried treasure has been found and it is the light, the peace and the joy of heart.

The house represents more than a physical structure; it symbolizes emotional continuity, domestic intimacy, and spiritual shelter. It is both a container of memory and a witness to love.

Readers and critics interpret the house as a metaphor for the mind—holding impressions, voices, and echoes of past experience. Reddit-based literary commentary highlights the house as a symbol of attachment, emotional preservation, and the enduring presence of love. The primary theme of the story is love—romantic, enduring, and transcendent. The ghosts search not for gold or possessions but for the emotional fulfillment they once shared. Their whispered refrain—“Here we left it”—implies that love can persist beyond death, inhabiting spaces, objects, and human consciousness.

SparkNotes observes that the narrative transforms haunting into a love story, where affection survives mortality and becomes the spiritual energy of the home.

Woolf shifts fluidly between first-person narration, collective voice, and ghostly dialogue. This blurring destabilizes the boundary between living and dead, reader and narrator.

A narratological discussion notes that Woolf’s shifting pronouns and implied audience create layered narrative positions, emphasizing psychological depth over objective storytelling.

At its core, “*A Haunted House*” suggests that love is the most enduring human force, surviving death, inhabiting spaces, and resonating through memory. The story redefines haunting as emotional presence rather than fear, transforming ghosts into guardians of intimacy and meaning.

The narrator’s final realization—that the treasure lies in the hearts of the living—connects personal emotion to universal human continuity. Woolf thus frames love as a spiritual inheritance passed through time.

All in all, Virginia Woolf experiments with language to a certain point, considerably developing different kinds of feelings. It is rather difficult for the reader to closely study “*A Haunted House*” as the various elements and the relationship among them are intuitive, thus , enhancing the reader’s enjoyment. The literary text is pretty ambiguous as it may be interpreted as an unsolved puzzle. Virginia Woolf’s “*A Haunted House*” stands as a quintessential modernist text: formally experimental, psychologically rich, and philosophically resonant. Through its lyrical style, symbolic architecture, and reimagining of ghostly presence, the story transforms the supernatural into a meditation on love, memory, and emotional permanence.

Bibliography

Ali, K., Ann, N. U., & Masum, R. (2024). *Analysis of “A Haunted House” Through the Lens of Systemic Functional Linguistics*. Migration Letters. DOI: <https://doi.org/10.59670/ml.v21iS8.9365>

SparkNotes. “*A Haunted House*” Themes.

Woolf, V. (1921). *Monday or Tuesday*. Hogarth Press.

Woolf, V. (1944). *A Haunted House and Other Short Stories*. Hogarth Press.

The New Yorker (1944). Briefly Noted Review of *A Haunted House*.

Reddit Literary Commentary. Symbolism in *A Haunted House*.

Narratology Discussion. Narrative Perspective in *A Haunted House*.

Surse de energie neconvenționale-repere.

Prof. Mladin Constantin

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

În contextul actual marcat de intensificarea schimbărilor climatice și de epuizarea progresivă a resurselor fosile, problema identificării unor surse alternative de energie devine una fundamentală pentru dezvoltarea durabilă a societății. Creșterea cererii globale de energie, corelată cu impactul negativ al combustibililor fosili asupra mediului, determină orientarea către surse de energie neconvenționale.

Energia neconvențională include acele forme de energie care nu au fost utilizate pe scară largă în trecut, dar care au devenit viabile datorită progresului tehnologic. Acestea sunt, în general, regenerabile și au un impact redus asupra mediului¹².

Am încercat o analiză a principalele tipuri de surse de energie neconvenționale, avantajele și dezavantajele acestora, impactul asupra mediului și economiei, precum și perspectivele de dezvoltare, cu accent pe situația din România, conținut care poate să fie de folos la susținerea unor lecții pentru clasa a VIII-a.

Conceptul de energie neconvențională

Energia neconvențională reprezintă totalitatea surselor alternative la cele clasice (cărbune, petrol, gaze naturale), caracterizate prin regenerabilitate și sustenabilitate¹³. Aceste surse includ energia solară, eoliană, geotermală, energia valurilor și mareelor, biomasa și hidrogenul. Ele sunt considerate piloni esențiali ai tranziției energetice globale¹⁴.

Un aspect important este caracterul lor sustenabil, deoarece acestea utilizează surse naturale regenerabile și reduc dependența de combustibili fosili.

1. Energia solară

Energia solară este una dintre cele mai promițătoare surse de energie neconvențională datorită disponibilității sale practic nelimitate¹⁵. Tehnologiile principale includ panourile

¹² John Twidell și Tony Weir, *Renewable Energy Resources*, London, Routledge, 2015, p. 5.

¹³ International Energy Agency, *World Energy Outlook*, Paris: IEA, 2022, p. 34.

¹⁴ Godfrey Boyle, *Renewable Energy: Power for a Sustainable Future*, Oxford: Oxford University Press, 2012, p.12.

¹⁵ Boyle, p. 78.

fotovoltaice și sistemele solare termice. În ultimele decenii, costurile acestor tehnologii au scăzut semnificativ, ceea ce a favorizat extinderea lor la nivel global¹⁶.

Printre avantajele principale ale energiei solare sunt acelea că practic ea este inepuizabilă la scară umană și nu produce emisii de gaze cu efect de seră în timpul exploatarei¹⁷. De asemenea, poate fi utilizată atât la scară industrială, cât și la nivel rezidențial. Unul dintre dezavantaje este reprezentat de dependența de condițiile meteorologice și necesitatea unor suprafețe extinse pentru instalare¹⁸.

2. Energia eoliană

Energia eoliană utilizează energia cinetică a vântului pentru producerea de electricitate și este una dintre cele mai dezvoltate surse regenerabile¹⁹. Dezvoltarea parcurilor eoliene offshore a contribuit semnificativ la creșterea capacității de producție.

Avantajul este oferit de faptul că este o sursă curată și regenerabilă, cu costuri operaționale reduse²⁰, iar dezavantaje implică variabilitatea vântului și impactul asupra peisajului²¹.

3. Energia geotermală

Energia geotermală valorifică căldura internă a Pământului și este utilizată atât pentru producerea de electricitate, cât și pentru încălzire²². Aceasta este o sursă stabilă și constantă de energie. Ea poate asigura o producție continuă de energie, independentă de condițiile climatice²³, dar este limitată geografic și implică costuri ridicate de exploatare²⁴.

4. Energia oceanică

Energia mareelor și a valurilor reprezintă o sursă emergentă, cu un potențial semnificativ, dar insuficient exploatat²⁵. Dezvoltarea tehnologică este esențială pentru valorificarea acestei resurse.

5. Biomasa

Biomasa reprezintă o sursă importantă de energie regenerabilă, utilizând materiale organice precum lemnul, deșeurile agricole și resturile menajere²⁶. Aceasta contribuie la economia circulară și la reducerea deșeurilor. Ea permite valorificarea resurselor existente și

¹⁶ BP, *Statistical Review of World Energy*, London, 2023, p. 56.

¹⁷ Twidell și Weir, p.112.

¹⁸ International Energy Agency, p. 215.

¹⁹ 8 BP, p. 88.

²⁰ Twidell și Weir, p. 203.

²¹ Boyle, p.165.

²² Boyle, p. 220.

²³ Twidell și Weir, p. 250.

²⁴ International Energy Agency, p. 335.

²⁵ International Energy Agency, p. 360.

²⁶ Twidell și Weir, p. 320.

reducerea dependenței de combustibili fosili, dar are dezavantajul de a genera emisii și necesită o gestionare sustenabilă.

6. Hidrogenul

Hidrogenul este considerat combustibilul viitorului datorită potențialului său ridicat în domeniul transporturilor și industriei²⁷. Dezvoltarea tehnologiilor de producere a hidrogenului verde reprezintă o prioritate globală.

Studiu de caz: România

România dispune de un potențial semnificativ în domeniul energiei regenerabile, în special în ceea ce privește energia eoliană și solară. Zona Dobrogei este una dintre cele mai favorabile pentru producția de energie eoliană²⁸. De asemenea, dezvoltarea parcurilor fotovoltaice a crescut considerabil, în special după aderarea la Uniunea Europeană. Un alt domeniu important este biomasa, în special în mediul rural.

Cu privire la impactul economic și ecologic, sursele de energie neconvenționale contribuie la reducerea emisiilor de carbon și la protejarea mediului²⁹. În același timp, acestea creează locuri de muncă și stimulează dezvoltarea economică.

Ca și perspective de viitor, adoptarea surselor de energie neconvenționale este susținută de politici internaționale și europene³⁰. Investițiile în cercetare și inovare sunt esențiale pentru dezvoltarea acestui sector.

Energia neconvențională reprezintă viitorul sistemului energetic global. Deși există provocări, beneficiile pe termen lung justifică investițiile și eforturile depuse.

Bibliografie

1. Agenția Națională pentru Resurse Minerale. Raport energetic. București, 2022.
2. Boyle, Godfrey. Renewable Energy: Power for a Sustainable Future. Oxford: Oxford University Press, 2012.
3. BP. Statistical Review of World Energy. London, 2023.
4. International Energy Agency. World Energy Outlook. Paris, 2022.
5. Twidell, John, și Tony Weir. Renewable Energy Resources. London: Routledge, 2015.

²⁷ International Energy Agency, p. 450.

²⁸ Agenția Națională pentru Resurse Minerale, *Raport energetic*, București, 2022, p. 45.

²⁹ International Energy Agency, p. 500.

³⁰ Twidell și Weir, p. 400.

Does Anyone Teach Literature Anymore?

Prof. Buzărnescu Elena-Rodica
Carol I National College,Craiova, Dolj

Abstract

This paper explores effective approaches to teaching literary texts in diverse classroom context and considers the use of multimedia tools to enhance literary understanding. Debates about curriculum, pedagogical method, and cultural value continue to shape how literature is taught and understood in the 21st century.

The teaching of literature — traditionally understood as a sustained engagement with whole works of fiction, poetry, and drama — continues in schools and universities around the world, but it is undergoing significant change and debate. Historically, literature has been a core component of languages and humanities education, intended not only to teach reading and interpretation but also to deepen cultural and ethical understanding. However, evidence from recent educational research and reporting suggests that the manner in which literature is taught is shifting. In some K-12 classrooms — especially in English-speaking countries — schools increasingly rely on excerpts and anthologized texts rather than full novels, driven partly by curriculum structures and standardized testing pressures.

This shift has sparked debate about what counts as “teaching literature.” Critics argue that without sustained, holistic reading, students miss important cognitive benefits of enduring complexity and ambiguity in literary texts; proponents of curriculum reform sometimes contend that shorter excerpts allow more focused teaching of specific literacy skills. Contemporary literature classrooms also grapple with broader cultural and technological shifts. Research in the field notes that students today often read and interact with texts in digital forms — hypertext, multimedia narrative, and audiovisual adaptations — and those traditional pedagogical methods may not fully resonate with their reading habits. A recent theoretical article argues for adapting literature teaching by integrating digital tools and technologies to engage students who are more accustomed to visual and multimedia content. At the same time, debates continue over content: some educators call for diversifying literature curricula to reflect broader cultural perspectives, while others defend established canons.

In other national contexts — including Romania and other European systems — literature remains a required subject in secondary education, often tied to national examinations (e.g., Romanian literature for *bacalaureat*). Curricula include canonical authors and require literary analysis, though educators there also experiment with creative and engaged pedagogies to make literature more relevant to students’ lives. In Romania’s national curriculum for upper secondary (high school) education, *Limba modernă 1 – Engleză* (Modern Language 1 – English) is a standard subject taught from grades 9 through 12. It is defined as a language subject and focuses primarily on developing *linguistic competence* in English — listening, speaking, reading, and writing — aligned with a Common European Framework for languages. The national regulatory documents for high-school subjects (approved by the Ministry of Education) list English language under “Limba Moderna 1: Engleză” for all students, with at least 2 hours per week in the core curriculum in most theoretical profiles.

However, the *curriculum documents* for English as a foreign language do not explicitly include an English literature course in the Romanian public high-school curriculum the way “Romanian language and literature” is structured with distinct literature content. The emphasis remains largely on communicative and language skills rather than on literary history or canonical literary texts. In most Romanian high schools, English *literature per se* is *not systematically taught as a separate mandatory subject*. Instead, English classes develop reading skills across all text types, and any literary reading (poems, short stories, excerpts from novels) is typically integrated *within the language curriculum* rather than as a standalone literature course.

There are exceptions in practice: Bilingual or intensive English programmes (found in some public and private schools) often include more exposure to English literature — such as reading short works or whole texts by Shakespeare, American or British authors — because the language and cultural studies are elevated in intensity. For example, schools with a bilingual focus may use literature as a vehicle for developing advanced language and cultural competence. So in Romania, whether “*English literature is taught*” depends on the school’s programme type: standard public curricula emphasize language skills, while bilingual, international, or profile-specific programmes may include literature more explicitly. Even in national curricula where English literature isn’t a separate subject, many English teachers include literary texts (poems, short stories, excerpts) in regular language lessons *to build cultural literacy and reading comprehension*. Approaches such as CLIL (Content and

Language Integrated Learning) encourage using literature to strengthen both language and literary understanding.

All in all, what counts is that “teaching literature” is evolving. Traditional sustained engagement with full texts still exists in many classrooms and universities, but it coexists with approaches emphasizing skill instruction, digital literacies, and cultural relevance.

Bibliography:

1.Eurydice – Romania: Teaching and learning in upper secondary education, overview of national curriculum and subjects (Ministry of Education regulatory context).

2.Limba modernă 1: Engleză curriculum documents (Romanian Ministry of Education) — lists English in the national high-school plan and shows hours/structure.

3.Bennis, Mohammed, “*Teaching Literature in the Digital Age: Some Theoretical Reflections*”, *International Journal of Language and Literary Studies* 6(3) (2024) — explores how digital culture reshapes literature pedagogy.

4.Damrosch, David, *What Is World Literature?* (Princeton University Press, 2003) — influential book redefining literary study in global context.

5.Costabile-Heming, C. A., & Halverson, R. J., “Reading literature in the Digital Age: Connecting students to texts orally and aurally”, *Die Unterrichtspraxis* 56(2) (2023) — discusses bridging traditional reading with digital ways of engaging texts.

6. Wellek, René & Warren, Austin, *Theory of Literature* (Harcourt, 1948) — classic foundational work in literary theory.

7. *Are Books Really Disappearing From American Classrooms?*, *Education Week*, 2025 — analysis of trends in literature reading/excerpts vs. full texts in schools.

8. Bernardine Evaristo on diversifying school literature curriculum, *The Guardian*, January 2026.

Aria protejată, Lacul Bistreț

Prof. Ion Cristiana
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

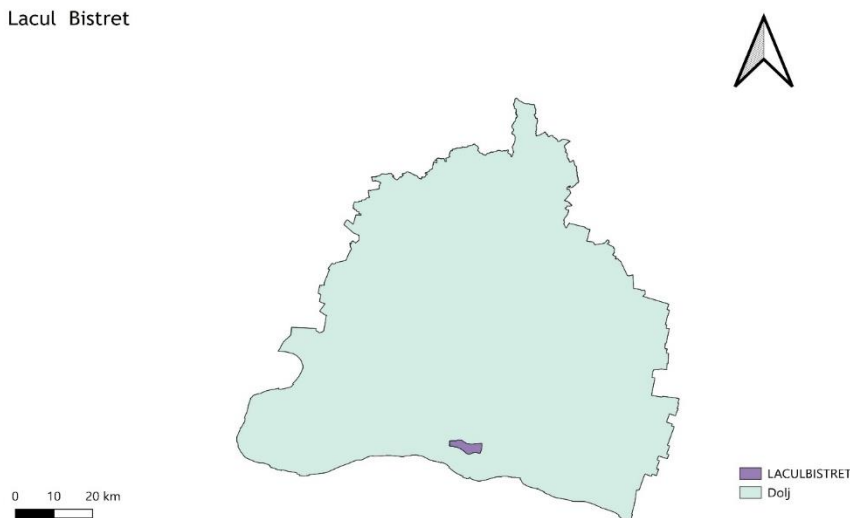
Localizarea geografică

Lacul Bistreț este situat în sud-vestul României, în partea de sud a județului Dolj, în lunca Dunării, în apropierea frontierei cu Bulgaria și întinzându-se pe teritoriile localităților Carna, Plosca și Bistret. Din punct de vedere geografic, acesta aparține Câmpiei Române, mai precis sectorului Câmpiei Olteniei, fiind amplasat într-o zonă joasă, cu altitudini reduse și relief aluvionar specific ³¹.

Coordonatele geografice aproximative ale lacului sunt 43°52' latitudine nordică și 23°30' longitudine estică, ceea ce îl plasează într-o zonă favorabilă dezvoltării ecosistemelor umede. Suprafața Lacului Bistreț variază în funcție de regimul hidrologic, însă în mod obișnuit se situează în jurul valorii de 1.900–2.000 ha, fiind unul dintre cele mai importante lacuri naturale din sudul Olteniei.

Localizarea spațială a lacului în raport cu unitățile geografice majore și infrastructura regională este ilustrată în fig 1 ce evidențiază poziția lacului în cadrul județului Dolj și fig.2. evidențiază coordonatele de identificare

Lacul Bistret



³¹ Posea, G., et al. (2005). *Geografia României*

Fig. 1 – Harta de localizare a Lacului Bistreț în cadrul județului Dolj, realizată în mediul QGIS

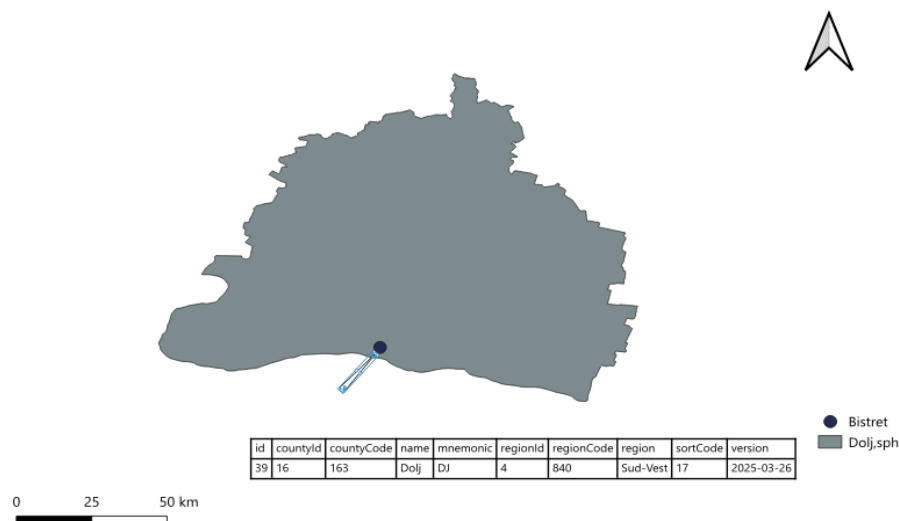


Fig. 2 – Harta de localizare a Lacului Bistreț, realizată în mediul QGIS cu evidențierea tabelului de atribute

Caracteristici fizico-geografice

Relieful zonei este caracteristic câmpiilor aluvionare, fiind format din depozite recente de aluviuni transportate și depuse de Dunăre. Altitudinile reduse, cuprinse între 20 și 40 m, favorizează acumularea apei și formarea habitatelor umede ³².

Climatul este temperat-continental, cu influențe submediteraneene, caracterizat prin veri calde și secetoase și ierni relativ blânde. Temperatura medie anuală este de aproximativ 11–12°C, iar cantitatea medie anuală de precipitații variază între 500 și 600 mm ³³. Aceste condiții fizico-geografice determină dezvoltarea unui peisaj complex, în care se îmbină suprafețele acvatice, vegetația palustră și terenurile agricole. Distribuția acestor elemente este evidențiată în

Hidrologie și dinamica ecosistemului

Lacul Bistreț este un lac de luncă, a cărui evoluție este strâns legată de dinamica fluviului Dunărea. Alimentarea acestuia se realizează prin precipitații, infiltrații și conexiuni temporare cu Dunărea, ceea ce determină un regim hidrologic variabil (fig 3).

³² Bălțeanu, D., & Badea, L. (2003). *Unitățile de relief ale României*

³³ Administrația Națională de Meteorologie. (2015). *Clima României*

Fluctuațiile nivelului apei influențează direct extinderea habitatelor acvatice și palustre. În perioadele cu nivel ridicat al apei, suprafața lacului crește, favorizând dezvoltarea ecosistemelor acvatice. În perioadele secetoase, se extind zonele de vegetație emergentă și pajiștile umede ³⁴. Aceste variații sunt reflectate în structura spațială a habitatelor și pot fi analizate prin intermediul tehnologiilor SIG, utilizând imagini satelitare și hărți tematice.

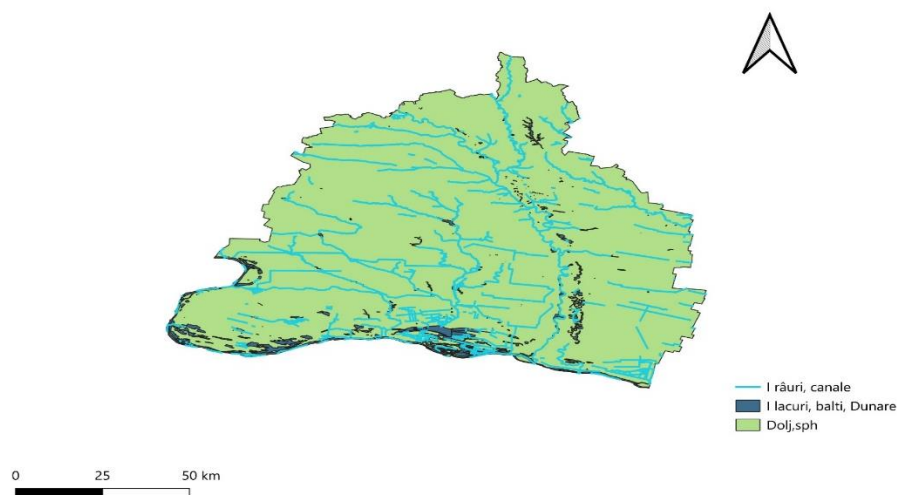


Fig 3.. Relația Lacului Bistreț cu fluviul Dunărea realizată în mediul QGIS (orig)

Biodiversitate și tipuri de habitate

Lacul Bistreț reprezintă un ecosistem deosebit de valoros din punct de vedere al biodiversității, fiind inclus în rețeaua Natura 2000 sub codul **ROSPA0013 Bistreț**. Această arie este desemnată ca zonă de protecție specială avifaunistică (SPA), datorită importanței sale pentru speciile de păsări³⁵.

Habitatele dominante includ:

- luciul de apă
- vegetația acvatică și submersă
- stufărișurile (dominate de *Phragmites australis*)
- pajiștile umede
- terenurile agricole din proximitate

³⁴ Mitsch, W. J., & Gosselink, J. G. (2015). *Wetlands*

³⁵ European Commission. (2013). *Interpretation Manual of EU Habitats*

Diversitatea acestor habitate este evidențiată în figura 4 – Harta ariilor protejate habitatelor, unde sunt reprezentate limitele sitului Natura 2000 și principalele tipuri de acoperire a terenului.

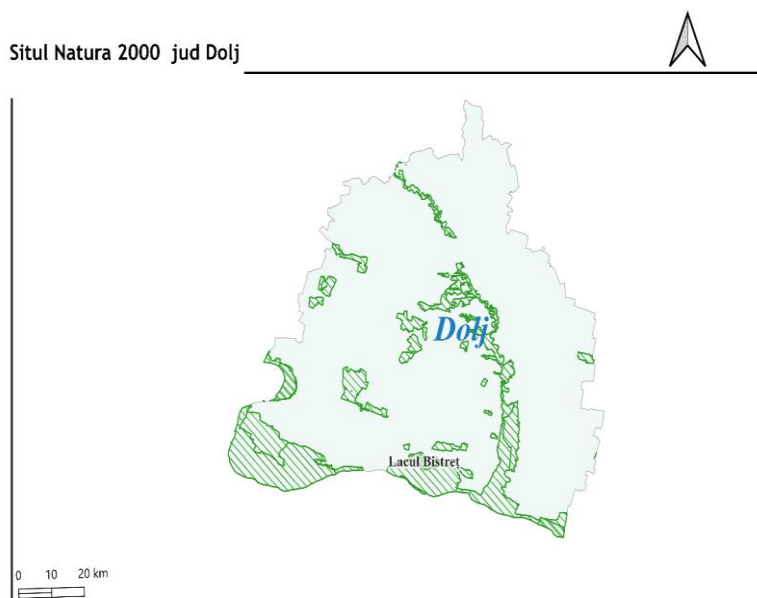


Figura 4 – Harta ariilor protejate din Dolj realizată în mediul QGIS (orig)

Fauna este dominată de acvifauna specifică zonelor umede, Lacul Bistret fiind un important loc de cuibărit și popas pentru păsări migratoare. Importanța ecologică a zonei este confirmată de includerea acesteia în rețele internaționale de conservare ³⁶. În acest lac se regăsesc numeroase tipuri de organisme:

Fitoplanctonul reprezintă baza lanțului trofic și este alcătuit din alge microscopice (verzi, albastre-verzui), care realizează fotosinteza și produc oxigen.

Zooplanctonul include organisme mici, precum rotiferele și crustaceele microscopice, care se hrănesc cu fitoplancton și constituie hrană pentru peștii tineri.

Plantele acvatice (macrofite), precum stuful, papura și nuferii, sunt răspândite în special în zonele de mică adâncime, având rol în oxigenarea apei și oferind adăpost pentru numeroase specii.

Nevertebratele acvatice (insecte, larve, melci, viermi) contribuie la descompunerea materiei organice și sunt o verigă importantă în lanțul trofic.

Peștii sunt bine reprezentați, incluzând specii precum crapul, carasul, știuca și somnul, care valorifică resursele bogate ale lacului.

Amfibienii (broaște, tritoni) trăiesc în zonele mlăștinoase de la marginea lacului, fiind sensibili la calitatea mediului.

³⁶ BirdLife International. (2019). *Important Bird Areas factsheets*

Păsările acvatice (rațe, lebede, stârci) folosesc lacul ca loc de hrănire, cuibărit și migrație, Lacul Bistreț fiind o zonă importantă pentru biodiversitatea avifaunei.

În ansamblu, ecosistemul lacului Bistreț este unul complex, în care fiecare categorie de organisme are un rol esențial în menținerea echilibrului ecologic având o distribuție variată (fig).

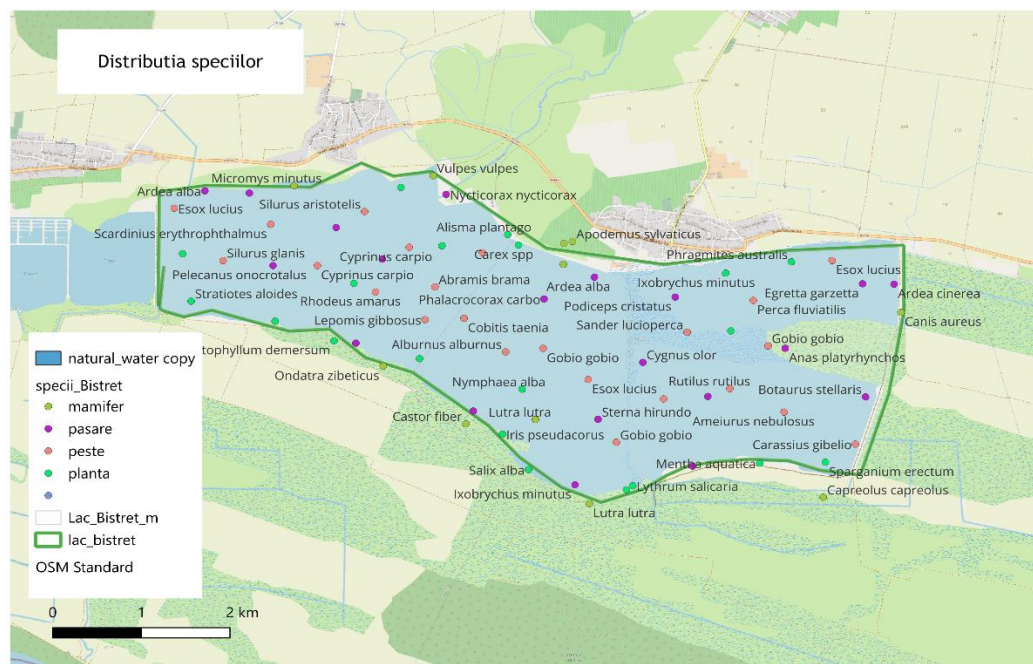


Figura 5 – Harta distribuției speciilor

Câteva specii periclitare, observate în zona lacului Bistreț sunt prezentate mai jos.

Phalacrocorax carbo (Fig 6), a fost observată în timpul iernii în Parcul Romanescu în februarie 2008, 2010 și în martie 2011. Prezența sa în acest habitat nu este constantă (Bălescu, 2013). Cele mai mari efective ale speciei (500-1500 de exemplare) au fost înregistrate în timpul pasajului de primăvară (februarie-aprilie) și toamnă (august-octombrie) pe lacul Bistreț și mai moderat pe balta Acer (Ciuperceii Noi)



Fig 6. Cormoranul mare-Phalacrocorax carbo

Ca oaspete de vară, cormoranul mare este prezent în efective modeste (zeci de exemplare) care se află, probabil, în deplasare de hrănire în sezonul rece, când bazinele sunt parțial sau total acoperite cu strat de gheață, puține exemplare (8–50 ex.) sunt de regulă cantonate la punctul de vărsare al râului Desnățui în lacul Bistreț, în zona de confluență Jiu-Dunăre sau pe unele ostroave fluviatile -ex. ostrovul AcaliaDesa (Ridiche i Botond, 2011).

Pelecanus onocrotalus LINNAEUS, 1758 (Pelican alb) este o specie de tip sarmatic, înregistrată în bazinele cu suprafețe extinse de apă, mai ales pe timpul verii, când nivelul apei este scăzut. Grupuri mici pot fi văzute și în perioada de trecere primăvară – toamnă. Populațiile variază (2 minim, 70-80 maxim), fiind frecvent asociat cu pelicanul dalmat. Indivizii minori care însoțesc păsările adulte, care călătoresc pentru a găsi hrană, predomină în populațiile înregistrate (Ridiche i Licurici, 2009).

Pelecanus crispus (pelicanul creț) (fig 6) a fost semnalat frecvent pe bazinele piscicole ale lacului Bistreț, deseori în asociație cu exemplare de *P. onocrotalus*, începând din luna februarie până în octombrie. În general populațiile consemnate sunt alcătuite din adulți și juvenili aflați în deplasare de hrănire în efective oscilante de la câteva exemplare (2 - 25) la câteva sute (+ 300), funcție de condițiile hidro-climatice existente și implicit de accesibilitatea resurselor

trofice (Ridiche și Botond, 2011).



Bibliografie:

1. Bălescu D., C. (2013). New data regarding the aquatic avifauna on the territory of Craiova city, Dolj County, Oltenia. *Studii și comunicări. Științele Naturii. Muzeul Olteniei Craiova*, 29(1), 201-210.
2. Hagemeyer W. J., Blair M. J. 1997. *The EBCC Atlas of European Breeding Birds. Their Distribution and Abundance*. Edit. T& A. D. Poyser. London: 902pp.
3. Munteanu D. 2008. *Păsări rare, vulnerabile și periclitate în România*. Alma Mater Publishing House. Cluj-Napoca: 260p.
4. Posea, G., et al. (2005). *Geografia României*
5. Ridiche S., M., Bălescu C., D. (2012). Preliminary study on the avifauna in Radovan locality area (Dolj County, Romania). *Oltenia. Studii și comunicări. Științele Naturii. Muzeul Olteniei Craiova*, 28(2), 123-132.
6. Ridiche, M. S., Licurici, M. Assessment and Protection of The Aquatic Bird Species with Unfavourable Preservation Status, Which Are Present In the Natura 2000 Site Bistre (Dolj County).
7. BirdLife International. (2019). *Important Bird Areas factsheets*
8. Mitsch, W. J., & Gosselink, J. G. (2015). *Wetlands*
9. European Commission. (2013). *Interpretation Manual of EU Habitats*

Prevenirea abandonului școlar în România

Prof. Tipi Izabella

Colegiul Tehnic “Mihai Viteazul”, Oradea, Bihor

Abandonul școlar este una dintre problemele actuale cu care se confruntă sistemul educațional din România. În cadrul țării noastre avem mai multe programe derulate atât de organizații non-guvernamentale cât și de guvern cu scopul prevenirii abandonului școlar.

1. Programul PNRAS

Cel mai important dintre toate este Programul PNRAS adică Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar- ce are ca obiectiv final reducerea părăsirii timpurii a școlii prin realizarea de investiții sistemice pentru diminuarea riscului de abandon școlar, îmbunătățirea rezultatelor obținute de elevi și creșterea participării absolvenților învățământului gimnazial la Evaluarea Națională.

Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS) este cuprins în cadrul Proiectului Național de Reformă „România Educată” și a fost aprobat de Comisia Europeană pentru finanțare prin Planul Național de Redresare și Reziliență cu o valoare de 543 milioane euro.

O unitate de învățământ eligibilă poate beneficia de un singur grant în cadrul schemei de granturi PNRAS.

Aceste școli vor pregăti cererea de finanțare luând în considerare tot ciclul gimnazial, inclusiv din școlile fără personalitate juridică (structuri arondate) pe care le au în coordonare.

2. Asociația „Ana și Copiii”

Asociația „Ana și Copiii” este o organizație umanitară, neguvernamentală, apolitică și non-profit, având ca misiune prevenirea abandonului familial și școlar prin programe educaționale, asistență socială, medicală și juridică, activități de recreere și socializare, activități de informare, acțiuni și măsuri de conștientizare și sensibilizare socială și înființarea de servicii sociale, pentru și în sprijinul comunității.

Sursele de finanțare ale programelor Asociației sunt: companii private, donații persoane fizice, donații primite în programul Charity Gift, campania 2%, subvenție acordată de Ministerul Muncii și Protecției Sociale acordată în baza legii 34/1998. Se pot primi, de asemenea, donații în produse (din partea companiilor sau persoanelor fizice) sau servicii oferite în mod voluntar și gratuit de către companii.

Asociația „Ana și Copiii” a început să activeze în domeniul protecției copilului și familiei încă din anul 2006, dar ca și entitate cu personalitate juridică a luat ființă în vara anului 2007. În prezent oferă servicii unui număr de 200 de copii și 100 de familii din București, Călărași, Giurgiu și Buzău.

3. Școala HOSPICE

Scoala HOSPICE urmărește reducerea riscului de abandon școlar cu care se confruntă copiii pacienți, dar și cei din familii ai căror membri suferă de boli incurabile sau care au decedat din cauza unor asemenea afecțiuni. Acești copii sunt marcați de traume profunde ce le afectează activitatea educațională și generează dificultăți care, neadresate în mod corespunzător, se pot agrava afectându-le iremediabil viitorul și calitatea vieții. Proiectul urmărește crearea unui model integrat de intervenție asupra copiilor cu dificultăți de învățare, de formare a aparținătorilor acestora (pentru a monitoriza și menține progresele), de implicare a școlilor din care provin copiii în sprijinirea acestora prin adaptarea activităților educaționale în funcție de cerințele educaționale speciale ale copiilor.

4. Fundația Împreună pentru educație- programul- „Nouă ne pasă”

Și în prezent, eMAG și Fundația „Nouă ne pasă” continuă campania de combatere a abandonului școlar. Prin care își propun să strângă donații care să transforme absențele din orarul copiilor din mediul rural în ore de educație: „Orarul Clasei care nu se lasă”.

În anul școlar 2021-2022, clienții eMAG au susținut copiii din programul „Nouă ne pasă” prin donații în valoare de peste 160.600 de lei care au asigurat peste 5.900 de ore de educație remedială. Totodată, 2.442 de copii din programul „Nouă ne pasă” au reușit să obțină note mai bune cu aproximativ un punct cu ajutorul a 377 de profesori din program, iar prezența lor la ore a crescut cu 80%. Elevii au reușit astfel să ajungă la zi cu materia și să își continue parcursul școlar.

5. Junior Achievement România- proiectul „Școala și viitorul meu”

Junior Achievement România, organizație non-profit, în 2019 a lansat proiectul „Școala și viitorul meu”, care are ca scop prevenirea abandonului școlar și își propune reducerea absenteismului în rândul a cel puțin 1.000 de elevi de gimnaziu, precum și creșterea performanțelor școlare ale elevilor și dezvoltarea unor competențe esențiale pentru o viitoare profesie.

Această inițiativă este implementată de Junior Achievement România, fiind unul dintre cele trei proiecte câștigătoare în cadrul competiției Teimplici.ro, desfășurată de o companie privată în anul 2018.

„Școala și viitorul meu” își propune să contribuie la prevenirea abandonului școlar, utilizând mijloace tehnologice moderne pentru facilitarea accesului elevilor la educație. Programul include 20 de școli din localități urbane mici din 12 județe și are următoarele componente:

- program la clasă, learning by doing (conținut digital, acces la o platformă blended learning) și studii de caz despre abandonul școlar, în sprijinul orientării profesionale și identificării unor oportunități de tranziție de la școală la viața activă.
- dotarea a 5 școli cu echipamente smart classroom, în urma unui concurs de mini-proiecte între școli.
- realizarea unui studiu privind efectele abandonului școlar.

Bibliografie:

- ✓ Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar, <https://nodacademy.ro/programul-national-pentru-reducerea-abandonului-scolar/>
- ✓ Asociația „Ana și Copiii” <https://anasicopiii.ro/>
- ✓ Despre Școala HOSPICE <https://www.hospice.ro/scoala-hospice-model-de-reducere-a-abandonului-scolar/>
- ✓ eMAG și Fundația Nouă ne pasă continuă campania de combatere a abandonului școlar <https://www.nonguvernamental.org/comunitate/emag-si-fundatia-noua-ne-pasa-continua-campania-de-combatere-a-abandonului-scolar/>

Structura, evoluția și dinamica personalității umane

-Proiect de cercetare pedagogică ameliorativă-

Prof. Marogel Estera
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

1. Problema. Alegerea temei

Indiferent dacă este formală, informală sau nonformală, educația are ca obiectiv esențial dezvoltarea și afirmarea personalității fiecărei ființe umane. Exprimarea personalității în tot ce are ea mai nobil și mai original, mai profund și mai creativ constituie tot atâtea dimensiuni ale confirmării actului formativ.

Conceptul de personalitate este un concept fundamental al psihologiei. El integrează toate celelalte procese, stări, fenomene și însușiri psihice ale ființei umane și este, totodată, o rezultată dinamică a tuturor acestora.

O problemă mult dezbătută este aceea referitoare la posesia personalității. Ca multe alte probleme psihologice, și în acest caz, părerile sunt împărțite.

După unii specialiști, personalități sunt numai acei oameni care reprezintă o valoare; sunt cei care se remarcă în mod deosebit într-o anumită direcție sau într-un anumit domeniu (în fizică, astronomie, biologie, muzică, filozofie, literatură, matematică etc.). Pentru aceștia, personalitatea presupune anumite calități, care fac ca prezența cuiva să fie remarcată în mod deosebit prin însușirile, creația și/sau acțiunile sale.

După alți specialiști, fiecare om este o personalitate. În fiecare individ există ceva - întrucât este ființă umană - care îl distinge de alții, chiar dacă valoarea lui ca prezență și ca stimul social este neglijabilă.

Din punct de vedere psihologic, putem spune că fiecare om este o personalitate. Există însă diferite moduri de a fi ale personalității:

- personalități puternice și personalități obișnuite; personalitățile obișnuite sunt cele care, fără a străluci prin calități deosebite și/sau creații de excepție, își aduc modesta lor contribuție, meritorie totuși, la promovarea idealurilor societății în care trăiesc și la prosperitatea ei;

- personalități accentuate și personalități destructurante; personalitățile accentuate sunt cele care se caracterizează printr-o serie de trăsături și de produse care ies din comun; personalitățile destructurante se deosebesc evident în raport cu media populației, fiind incapabile să se adapteze (minimal) solicitărilor și împrejurărilor vieții (Zlate, 2000);

- personalități mature și personalități imature; personalitățile mature se caracterizează prin (Allport, 1981, pp. 285-306): extensiunea simțului eului (persoana participă autentic în câteva sfere semnificative ale efortului/creației/angajării umane), raportarea caldă a eului la ceilalți (persoana manifestă o anumită detașare care o face să respecte și să înțeleagă condiția umană a tuturor oamenilor; ea este capabilă de o mare intimitate, de o reală și constantă compasiune, de toleranță și de o autentică empatie), securitatea emoțională/autoacceptarea (persoana manifestă echilibru emoțional, autocontrol, simțul proporției; este tolerantă la frustrare, se acceptă pe sine), percepția realistă (persoana este centrată pe probleme și are capacitatea de a se lăsa absorbită de munca ei, intră frecvent în starea de flux), obiectivarea eului (persoana manifestă capacitatea de autoobiectivare, de intuiție și are simțul umorului), filozofia unificatoare de viață (persoana are o înțelegere clară a scopului vieții, are ceva special pentru care trăiește); în schimb, personalitățile imature se caracterizează prin: granițe limitate ale eului, sunt centrate pe ele însele (posesive, sufocante, exclusiviste), sunt emoțional zgomotoase (cu izbucniri de mânie și de pasiune, întâmpină frustrările cu aversiune, sunt acuzatoare), n-au o percepție realistă (modifică - imaginativ - realitatea pentru a o adapta tendințelor și fanteziilor lor), sunt afectate, pozează, se dedublează (caută să lase alte impresii asupra fondului lor, contrare celor ce le au), acționează fluctuant, ezitant, în funcție de situație/imprejurări, sunt inconsevente.

2. Documentare/Stadiul abordării problemei în literatura de specialitate

Alți specialiști fac deosebirea între personalitate și individualitate (chiar dacă mulți dintre noi folosim cele două concepte cu același înțeles). Individualitatea ar desemna ansamblul însușirilor unei persoane ca atare, ca ființă concretă, așa cum există și cum se comportă ea, potrivit particularităților ei: ea se referă la o realitate psihologica specială, ce constă în structurarea în interiorul individului a proceselor sale conștiente, a trăsăturilor psihofizice, a diferitelor însușiri personale într-o formă unică, nerepetabilă la ceilalți (Țuțu, 2007). Spre deosebire de cel de individualitate, conceptul de personalitate se referă la subiectul uman în integralitatea lui, ca sinteză unică a caracteristicilor sale biologice, a structurilor sale psihice, a mijloacelor culturale de care dispune și a valorilor și credințelor

după care se edifică, acționează și se conduce (în viață), a capacităților sale de a transforma și de a crea mediul (Diaconu, 2007). Pe scurt, acest concept desemnează o sinteză bio-psiho-socioculturală și istorică, prin care subiectul uman interacționează cu mediul. În cazul personalității, se face trecerea din planul adaptării și al echilibrării cu mediul ambiant (adaptarea omului la mediu) la cel al transformării realității (adaptarea mediului la om), al trecerii la comportamentul creator, reevaluator și reorganizator - viu și permanent - al mediului (Zisulescu, 1978). În acest context, calitatea, valoarea și amplitudinea personalității depind de calitatea, valoarea și amplitudinea creației, comportamentului și a acțiunilor ei (Albu, 2005).

Psihologic, existența personalității poate fi remarcată prin existența și manifestarea următoarelor aspecte (Dafinoiu, 1998) :

- Globalitatea: personalitatea unui individ se constituie din ansamblul caracteristicilor care ne permit descrierea și identificarea lui dintre celelalte persoane; ele fac din ființa umană respectivă un exemplar unic;
- Coerența: personalitatea unei persoane se exprimă prin existența unor anumite organizări și interdependențe a elementelor componente ale acesteia; când în comportamentul persoanei apar acte neobișnuite, ele surprind, deoarece încalcă acest aspect; coerența ne permite, în principiu, să-i anticipăm reacțiile, pozițiile, opțiunile și să ne constituim un anumit orizont de așteptare în raport cu persona respectivă;
- Stabilitatea (temporară): prin acest aspect, personalitatea unui individ manifestă o anumită consecvență a atitudinilor, a tendințelor; în virtutea coerenței sale, personalitatea presupune anumite legi de organizare și de funcționare, a căror acțiune este (relativ) constantă. Deși o persoană se transformă, se dezvoltă, ea își menține identitatea psihică. Ființa umană unică are, astfel, conștiința existenței sale irepetabile, sentimentul continuității și pe cel al identității personale, în ciuda transformărilor (mai superficiale sau mai profunde) pe care le suferă de-a lungul vieții.

Toate aceste caracteristici - globalitate, coerență și stabilitate - relevă faptul că personalitatea este o lume unitară, un tot articulat și clar conturat.

3.Obiectivele cercetării

Ca urmare a clarificărilor realizate pe parcursul documentării, ne propunem să urmărim în ce măsură personalitatea actorilor câmpului școlar are un rol decisiv în întregul proces instructiv-educativ. S-au descoperit relații complexe între personalitatea elevului și a profesorului, cu variabile ca natura și structura materialului de învățat, metodele de predare-

învățare, deprinderile de studiu. Fiecare component din structura personalității elevilor și fiecare lege a dinamicii ei constituie factori puternici de diferențiere, nuanțare, facilitare sau frânare a învățării în cursul procesului instructiv-educativ, de aceea pentru profesor este foarte important să-și proiecteze, să-și desfășoare și să-și evalueze intervenția în funcție de acestea.

4. Ipoteze:

Ipoteza generală: Temperamentul, aptitudinile, inteligența, creativitatea, caracterul, stilul de învățare, autonomia și independența ca factori de diferențiere în învățarea școlară.

Ipoteze specifice:

Ip. 1. Temperamentul determină cele mai timpurii diferențe comportamentale între elevi în ce privește dinamica și timpul implicării în activitate, raportul voluntar/involuntar în controlul activității, ușurința cu care se adaptează la regimul de viață școlară, sociabilitatea.

Ip. 2. Aptitudinile elevilor, în marea lor diversitate, reprezintă un suport considerabil pentru reușita școlară în ansamblul ei sau doar într-un anumit domeniu (muzical, plastic, sportiv etc).

Ip. 3. Inteligența ca aptitudine generală este considerată frecvent garantul performanțelor în învățarea școlară.

Ip. 4. Relevată ca una dintre resursele importante ale împlinirii/dezvoltării personale pe tot parcursul vieții și una dintre resursele importante ale succesului social și profesional, creativitatea ridică și în context educațional, tot mai accentuat, problema gestionării ei eficiente, problemă la care doar cei implicați în educația și instruirea elevilor pot să găsească soluțiile necesare.

Ip. 5. Caracterul elevului se exprimă în energia, voința și hotărârea cu care se raportează la realitate, în general, și la sarcinile școlare, în particular.

Ip. 6. Autonomia și independența elevului în mediul școlar implică: autodeterminare, autocontrol, autoreglare, autodirijare, autoorganizare.

5. Metodologia cercetării

Durată, loc, eșantion

Specialiștii în educație sunt unanim de acord cu faptul ca sistemul instructiv-educativ trebuie proiectat astfel încât să asiste elevul în a progresa cât mai repede posibil de la stadiul de dependent de controlul extern la stadiul învățării autonome și al autoinstruirii.

Metode de cercetare

Copiii dotați și talentați, fie ei divergenți sau convergenți din punct de vedere al gândirii, reprezintă o probă de foc pentru capacitatea și ingeniozitatea profesorului. Deși trebuie să abordeze clasa ca un întreg, el se află în fața necesității de a oferi materiale din ce în

ce mai interesante și avansate pentru un singur elev. Soluția care a fost propusă adesea este cea a instrucției accelerate. Pentru mulți această expresie înseamnă ca elevul să „sară” pur și simplu una sau două clase. Există însă cel puțin alte trei moduri de a realiza același obiectiv: curriculum-ul școlar poate fi comprimat, permițându-i elevului dotat să studieze materia pentru doi ani într-unul singur, anul școlar se poate extinde prin cursuri de vară și elevul poate să urmeze cursuri universitare, deși este încă la liceu.

6. Rezultate așteptate. Propuneri. Perspective

Se apreciază că, pentru dezvoltarea, globală, de ansamblu, a personalității elevilor, sunt indicate următoarele comportamente ale educatorilor:

1. încurajarea inițiativei (prin implicarea în activități care să presupună alegeri și prin evitarea întreruperii din activitățile în care copilul este foarte implicat sau concentrat în ceea ce face) ;
2. evitarea criticii sau a umilirii elevului atunci când încearcă ceva de unul singur (prin înglobarea ideilor, sugestiilor și comentariilor lor în activități și discuții, prin restructurarea activităților nepotrivite sau periculoase în limite acceptabile, nu prin interzicerea lor);
3. încurajarea jocurilor și activităților care implică o mare varietate de roluri (mai ales roluri care-i sunt deja familiare elevului) ;
4. implicarea copilului în sarcini în care să reușească, să aibă succes (cu teme și obiective cu nivel de dificultate adecvat dezvoltării, temperamentului și abilităților sale);
5. oferirea de oportunități de fixare a unor scopuri realiste (i se pun la dispoziție mai multe proiecte relativ scurte care oferă câștiguri reale);
6. construirea contextelor în care elevul poate să-și pună în evidență independența și responsabilitatea (cu toleranță pentru greșelile comise);
7. discutarea regulilor grupului, motivarea acestora și inițierea negocierilor (cu atenție la implicarea elevilor marginalizați, izolați, neîncrezatori în abilitățile lor de a se integra în grup);
8. încurajarea elevilor (prin evidențierea progresului și recunoașterea realizărilor lor, chiar dacă nu sunt la nivelul celor așteptate de educator/profesor).

Bibliografie:

1. Allport, G. (1991), *Structura personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Berge, A. (1968), *Defectele copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
3. Brunner, j. (1987), *Procesul educației intelectuale*, Editura Didactică și Pedagogică,

București.

4. Cerghit, I. (1980), *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
5. Cosmovici, A. (1999), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
6. Dan Potolea (2008), *Pregătirea psihopedagogică. Definitivat si grad II.*, Editura Polirom, București.
7. Golu, M. (1993), *Dinamica personalității*, Editura Geneze, Bucuresti.
8. Piaget, J. (1998), *Psihologia inteligenței*, Editura Stintifica, Bucuresti.
9. Verza, E.; Verza, Fl. (2000), *Psihologia vârstelor*, Editura ProHumanitate, Bucuresti.

How to Enrich Your Vocabulary in High School

Prof. Buzărnescu Elena-Rodica
Carol I National College, Craiova, Dolj

Vocabulary plays a crucial role in communication, academic success, and personal development. A strong vocabulary allows individuals to express their ideas more clearly, understand complex texts, and participate effectively in conversations. In both educational and professional contexts, people with a rich vocabulary are often perceived as more confident and knowledgeable. However, vocabulary development is not something that happens automatically; it requires consistent effort, exposure to language, and effective learning strategies. This article explores several practical methods for improving vocabulary and explains how these strategies contribute to long-term language development.

Vocabulary is the foundation of language. Without sufficient vocabulary, it becomes difficult to understand written or spoken information. According to linguists and language educators, vocabulary knowledge directly influences reading comprehension, writing quality, and overall communication skills. When learners expand their vocabulary, they gain access to more precise ways of expressing thoughts and emotions.

Furthermore, vocabulary development improves critical thinking. When individuals know more words, they can better distinguish between subtle differences in meaning. This ability is especially important in academic settings, where complex concepts often depend on precise language. Therefore, improving vocabulary should be a priority for anyone who wants to develop strong language skills.

One of the most effective ways to improve vocabulary is through regular reading. Books, articles, newspapers, and academic texts expose readers to a wide variety of words used in different contexts. When readers encounter unfamiliar words in context, they can often infer the meaning from surrounding sentences.

Reading also reinforces word recognition and helps learners understand how words function in sentences. For example, reading literature introduces descriptive vocabulary, while reading scientific texts exposes learners to technical terminology. To maximize vocabulary growth, learners should read materials that are slightly challenging but still understandable.

Keeping a vocabulary notebook while reading can be very helpful. When encountering a new word, learners can write it down, record its meaning, and include an example sentence. This process encourages active learning and improves memory retention.

Another effective method for improving vocabulary is the regular use of dictionaries. Traditional dictionaries provide definitions, pronunciation guides, and example sentences. They help learners understand not only the meaning of a word but also how it should be used in context.

In recent years, digital tools have become increasingly popular for vocabulary learning. Online dictionaries, language learning applications, and vocabulary-building websites provide interactive exercises, quizzes, and flashcards. These tools allow learners to review words regularly and track their progress.

Flashcards, whether physical or digital, are particularly useful for memorizing new vocabulary. By repeatedly reviewing words and their meanings, learners strengthen their long-term memory and recall abilities.

Learning words in isolation is often less effective than using them in real communication. Therefore, learners should actively practice new vocabulary in speaking and writing. Writing essays, keeping a journal, or participating in discussions encourages learners to use newly learned words in meaningful ways.

Another helpful technique is creating sentences with new words. By forming original sentences, learners develop a deeper understanding of how words function grammatically and semantically. Group discussions and language exchange programs can also provide opportunities to practice vocabulary in real conversations.

Teachers often encourage students to use vocabulary exercises such as synonym and antonym identification, word association activities, and context-based quizzes. These activities help learners recognize relationships between words and expand their lexical network.

Understanding word formation can greatly improve vocabulary learning. Many English words share common prefixes, suffixes, and roots. For example, the root “act” appears in words such as “action,” “active,” “actor,” and “react.” When learners understand these patterns, they can recognize the meanings of unfamiliar words more easily.

Studying word families also improves reading comprehension because learners can quickly identify related words in different contexts. Learning prefixes such as “un-,” “re-,” or “pre-,” and suffixes such as “-ful,” “-less,” or “-ment” allows learners to decode complex vocabulary efficiently.

Vocabulary growth requires consistent practice over time. Learning a large number of words in a short period is less effective than learning smaller groups of words regularly. Many language experts recommend learning five to ten new words per day and reviewing them frequently.

Daily exposure to language through reading, listening to podcasts, watching educational videos, or engaging in conversations helps reinforce vocabulary knowledge. Repetition is essential because it transfers words from short-term memory to long-term memory.

Setting realistic goals can also motivate learners. For example, a student might aim to learn 200 new words over several months. Tracking progress helps maintain motivation and encourages continued learning.

Improving vocabulary is a gradual but highly rewarding process. A rich vocabulary enhances communication, academic performance, and confidence in language use. Effective strategies for vocabulary development include regular reading, using dictionaries and digital tools, practicing words in context, studying word formation, and maintaining consistent daily practice.

By applying these strategies, learners can steadily expand their vocabulary and develop stronger language skills. Ultimately, vocabulary learning should be seen as a lifelong journey that continues to enrich both personal and professional communication.

Bibliography:

1. Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
2. Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.
3. Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Longman.
4. Crystal, D. (2003). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.
5. Oxford University Press. (2020). *Oxford Learner's Dictionaries*.

Promovarea multiculturalității în era digital în spiritul dezvoltării durabile

Prof. Bogdan Liliana Simona

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Prof. Stanciu Paula

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Articolul de față se referă la principalele cercetări realizate în cadrul proiectului de cercetare „Sistem integrat pentru promovarea și evidențierea multiculturalității în scopul dezvoltării durabile a spațiului rural”, din planul sectorial de cercetare-dezvoltare al MCSI, în perioada 2011-2014.

Proiectul are ca obiectiv evidențierea și promovarea produselor culturale cu relevanță la nivel european, punerea în valoare a potențialului cultural rural, în scopul dezvoltării durabile a spațiului rural.

• Introducere

Politica în domeniul culturii promovată de Comunitatea Europeană are în vedere respectarea și promovarea identității culturale a unei națiuni sau colectivități regionale și favorizarea dialogului dintre culturi.

Integrarea europeană în domeniul culturii înseamnă apărarea și promovarea diversității: patrimoniul imaterial și material, creația artistică, mentalitățile, tradițiile și obiceiurile, limbile popoarelor și colectivităților sunt toate elementele ale acestui deziderat.

Moștenirea etnofolclorică cuprinzând arhitectura populară, tradițiile și obiceiurile populare, artizanatul, portul popular și folclorul, constituie un element definitoriu pentru spațiul românesc.

Dezvoltarea, protejarea și punerea în valoare a patrimoniului cultural, caracterizat de elementele menționate, contribuie în mod esențial la integrarea reușită într-o Europă multiculturală și multinațională.

Fiecare fapt de cultură populară din zonele geografice ale României dezvăluie relații de conviețuire între românii autohtoni: moldoveni, munteni, transilvăneni, pe de o parte, și

diferitele populații stabilite aici (nemți, unguri, bulgari, turci, greci, tătari, lipoveni, ucraineni, italieni, etc.) pe de altă parte.

Multiculturalitatea este definită, în linii mari, ca fiind însumarea mai multor caracteristici, credințe, convingeri și orientări ale indivizilor, într-un spațiu relativ restrâns, care se află sub protecția guvernelor și a organizațiilor internaționale.

În acest sens, multiculturalitatea devine o formă de definire a identităților individuale și, în aceeași măsură, de formare a solidarităților. „Diversitatea culturală” sau „multiculturalismul” se referă la coexistența armonioasă și interacțiunea diferitelor culturi, unde „cultura ar trebui privită ca un set distinctiv de caracteristici spirituale, materiale, intelectuale și emoționale ale unei societăți sau ale unui grup social și pe care le completează, pe lângă artă și literatură, modurile de viață, modurile de conviețuire, sistemele de valori, tradiții și credințe”

- **Evoluția multiculturalității în România**

În România trăiesc alături de comunitățile de români diferite alte comunități etnice, cu tradiții culturale, lingvistice și religioase specifice. Regiunile cu cea mai mare diversitate etnică din România sunt Transilvania, Banatul, Bucovina și Dobrogea, iar zonele cu diversitate etnică mai redusă sunt Oltenia și Moldova.

„Multiculturalismul românesc” ar putea fi dat în orice moment drept exemplu occidentului, occident care se confruntă, tot mai mult, cu grave probleme puse de minoritatea musulmană în creștere.

În timp s-a creat o civilizație care se caracterizează atât prin elemente comune tuturor etniilor, cât și prin note particulare, individuale, ale fiecărei etnii în parte. Elementele comune, similitudinile, se datorează conviețuirii în același habitat.

Elementele de diferențiere în cultura tradițională ale fiecărei etnii ține în fapt, de variantele reprezentării acelor credințe arhaice generate de: religie, secvența de timp în care s-a conturat obiceiul, de locul de origine al etniei respective.

Toleranța a constituit întotdeauna nota esențială a comportamentului comunității tradiționale din zonele geografice ale României.

Istoria și dinamica vieții sociale, manifestările la nivel mental, în decursul timpului, ne permit să considerăm și să definim regiunile istorice drept zone de conviețuire etnică. (Transilvania, Banat, Oltenia, Muntenia, Moldova și Dobrogea). Spațiul românesc în general și cel transilvan în mod special stau sub semnul multiculturalității.

- **Multiculturalitate în Transilvania**

Transilvania este un loc special, cu valori istorice, etnice, culturale și etnografice care o diferențiază de celelalte provincii ale României. O istorie multiethnică și tradițiile multiculturală au marcat pentru totdeauna această regiune.

Românii, ungurii, sașii și secuii - grupuri etnice foarte diferite -, au reușit să creeze aici o lume unică, în care s-a prezervat caracterul cultural arhaic.

Specificul multiculturalității transilvane are drept materializare Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj. Artizanul reconstrucției multiculturale a acestei universități este profesorul universitar Andrei Marga. El afirmă despre această universitate că este “Universitatea cu cea mai dezvoltată organizare multiculturală, asigurând studii complete în română, maghiară, germană, precum și specializări în ebraică, alături de o gamă largă de programe în limbi moderne (engleză, franceză, italiană, spaniolă, etc.)”. Deși este o universitate laică modernă, ea acordă o importanță deosebită valorizării unei bogății extraordinare a spațiului cultural transilvan: diversitatea confesională și religioasă.

- **Multiculturalitate în Banat**

Într-un spațiu multicultural, așa cum este de multe secole și până în prezent Banatul, contactele interculturale erau inevitabile și bine venite, deoarece ele se manifestau într-un mod firesc în viața cotidiană, ducând la buna înțelegere între reprezentanții diferitelor etnii.

În Banat interculturalitatea are la bază un comportament permisiv original care a oferit fiecărei etnii posibilitatea să se integreze în istoria comunitară, fără a se simți agresată de „băștinași”, fie ei majoritari sau minoritari.

Minoritățile naționale, prin contribuția lor la viața culturală, științifică și economică a țării, prin spiritul de conviețuire și acceptare reciprocă pe care-l generează, reprezintă un atu și o bogăție pentru România.

Comunicarea între minoritățile din Banat a fost întotdeauna remarcabilă, suportul său fiind plurilingvismul practicat în toate comunitățile etnice minoritare.

Germanii, de exemplu, folosesc, alături de limba maternă, româna și maghiara, sârbii și bulgarii sunt bilingvi dintotdeauna, româna fiind însușită de preferință ca a doua limbă în familiile lor; evreii sunt multilingvi. Alături de limba slovacă, majoritatea din Nădlac este vorbitoare de română și maghiară.

Folosirea a două, trei și chiar a patru limbi în Banat e un aspect rar întâlnit în alte regiuni ale Europei. Plurilingvismul (bilingvism și, în multe cazuri, trilingvism) care este specific unei părți însemnate a populației din această zonă datează de secole.

Multiculturalitatea aceasta este foarte bine reprezentată la Babadag, unde există o puternică comunitate turcă, există monumente medievale-moschei, există un muzeu de artă orientală, unde sunt expuse tot felul de obiecte. La fel în Tulcea, unde există, în afară de populația turcă și tătară, ruși lipoveni.

Bibliografie:

1. Declarația universală UNESCO privind diversitatea culturală, 2001.
2. Cultural Diversity and EU 2020, Presentation Philippe Kern at EU Observer Conference 26.01.2011,
<http://www.keanet.eu/docs/culturaldiversity%20eu2020.pdf> 10.
3. MARGA, A.: Manifest pentru o universitate performanta și competitiva, noiembrie, 2004.

Forme ale integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale

Prof. Înv. Prim. Șipanu Emilia-Mădălina

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

În opinia lui Daniel Mara (2005, pp. 91-99), există câteva modele de organizare a învățământului cu privire la elevii cu nevoi speciale, care și-au dovedit eficiența de-a lungul timpului. Formele integrării copiilor cu CES existente în școala românească se bazează pe următoarele modele:

a. Modelul cooperării școlii obișnuite cu școală specială – în acest caz, școală obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două școli care vor experimenta și susține un nou mod de desfășurare a activităților didactice, pregătind împreună conținutul activităților școlare, adaptând materialele și mijloacele de învățare folosite în timpul orelor și oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasă.

Există alternativa înființării unor centre de zi sau centre de recuperare pentru copiii deficienți (prin reorganizarea școlilor speciale actuale) care să includă un număr mic de copii și în care programul de activitate să fie destinat activităților recuperatorii, compensatorii și de consolidare a cunoștințelor primite la școală, iar regimul de viață să fie unul cât mai aproape de normalitate.

b. Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuit – acest model presupune integrarea copiilor deficienți în școli de masă unde să intre în relație cu elevii normali, facilitându-se, cu sprijinul cadrelor didactice și specialiștilor din școală, o mai bună intercunoaștere și relaționare între cele două categorii de copii.

Modelul de este criticat de unii specialiști care nu consideră o integrare reală constituirea unei clase speciale într-o școală obișnuită, practica demonstrând dificultatea aplicării unui program de integrare după acest model; discrepanța dintre clasele obișnuite și clasa specială se accentuează, timpul efectiv în care elevii normali și cei cu cerințe speciale relaționează direct este destul de redus (în cele mai multe cazuri acest timp se reduce la durata pauzelor dintre activitățile școlare), iar în condițiile unui efectiv școlar de acest tip se constituie cu ușurință grupuri de elevi între care apar conflicte sau atitudini ce pot accentua discriminarea față de elevii deficienți din clasa specială (adică efectul opus integrării).

c. Modelul bazat pe amenajarea în școală obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă – în acest caz, profesorul care se ocupă cu elevii deficienți este și profesorul de sprijin care desfășoară activități cu acești copii, aflat în spațiul special amenajat în școală, cât și la orele de clasă, atunci când condițiile permit acest lucru, colaborând direct cu profesorii din clasele unde sunt integrați copiii.

d. Modelul itinerant – acest model favorizează integrarea într-o școală de masă a unui număr mic de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mică distanță de școală (se evită astfel dezavantajul deplasărilor pe distanțe mari ale copilului) și sprijiniți de un profesor itinerant (specializat în munca la domiciliul copiilor cu un anumit tip de deficiență); ei pot astfel participa la activitățile școlii respective.

e. Modelul comun – este relativ asemănător cu modelul precedent, cu deosebirea că în acest caz profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe dintr-un anumit areal și oferă servicii de sprijinire a copilului și a familiei, ajută părinții la alcătuirea programelor de învățare, urmărește evoluția școlară a copilului, colaborează cu profesorii școlii obișnuite în care este integrat copilul și intervine atunci când apar probleme de învățare sau de adaptare a copiilor la anumite cerințe școlare.

Eficiența învățământului integrat este cu atât mai mare cu cât se urmărește ca învățarea să nu se limiteze numai la asimilarea de cunoștințe, ci să pună un accent deosebit pe formarea de comportamente, atitudini, stări emoționale, reacții motivațional-volitive.

În cazul copilului cu CES învățarea trebuie să presupună căutarea de soluții care să sporească activismul elevilor în fața sarcinii, în vederea unor acumulări cât mai înalte, condiția pregătirii pentru viață. În astfel de situații, preluarea și transpunerea simplificată a metodologiei învățării de la normali la deficienți nu au darul de a optimiza recuperarea, căci achizițiile fie că se fac anevoios sau se opresc, la un moment dat, fie că nu determină transformări semnificative în planul personalității, rămânând la nivelul unor comportamente inițiative ce dispar în lipsa modelului după un anumit timp.

Educația integrată promovează o învățare individualizată, un învățământ personalizat. Ideal, este ca elevii să învețe în clasă, sub supravegherea unui profesor sensibil la nevoile lor, care îi ajută și le îndrumă modul de învățare. Profesorul este cel care trebuie să-și adapteze metodele pedagogice. Mentalitatea că pregătirea de specialitate este suficientă pentru a deveni un bun profesor nu este altceva decât „o formă de negare a statutului profesional al cadrelor didactice”. (Strungă A., 2014)

Astfel, profesorii trebuie:

- să cunoască dificultățile de învățare a elevilor, modurile în care se manifestă aceștia în domeniile în care se manifestă;
- să se asigure că elevii stăpânesc bine aptitudinile necesare nivelului în care sunt încadrați;
- să verifice dacă materialele pentru fiecare lecție sunt cele adecvate.

Tendențele de aplicare a metodelor de intervenție pornesc de la patru ipoteze de bază:

- toți elevii au puncte tari și slabe;
- combinarea acestora se află la originea capacităților de a învăța sau nu;
- aceste forțe pot fi cunoscute;
- învățarea se poate axa pe deficiențele procesului în sine sau pe acceptarea lui.

Metodele și procedeele de predare-învățare trebuie să fie selectate în raport cu „scopul și obiectivele activității didactice” (Panaite D., 2003, p.124), conținutul lecției și particularitățile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul și gradul deficiențelor/tulburărilor, tipul de percepție al elevilor – analitic sau sintetic), stilul de lucru al educatorului.

În activitățile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metode expozitive (povestirea, expunerea, explicația, descrierea), dar trebuie respectate anumite cerințe:

- ideile să fie sistematizate;
- să se recurgă la procedee și materiale intuitive;
- să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale;
- prezentarea să fie clară, precisă și concisă;
- să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Pentru elevii cu deficiențe mintale utilizarea povestirii ca metodă didactică trebuie să fie însoțită de suporturi ilustrativ – sugestive sau imagini filmate, deoarece se captează mai ușor atenția și este facilitată implicarea afectiv-motivațională a elevilor în secvențele lecției.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizare) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații de viață simulate, trezesc motivația și participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu o

largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de antrenare a deprinderilor.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Educația integrată îi va permite copilului cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități, indispensabile pentru o viață cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adevărată inserție socială

Cu certitudine, elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți elevi – cu succese și insuccese, cu realizări și ratări dar și cu rezultate încurajatoare.

Potrivit profesorului A. Gherguț (2006, p. 138), orice activitate de învățare, inclusiv cea școlară, se realizează prin interrelaționarea funcțiilor și proceselor psihice, cu accent predominant pe procesele psihice cognitive. Dacă în condiții obișnuite de dezvoltare și funcționare intactă a analizatorilor, dependența de senzații a celorlalte procese cognitive poate trece neobservată, în situații speciale de blocare, diminuare sau suprimare a canalelor senzoriale, calitatea proceselor cognitive este dependentă în mare măsură de calitatea și aportul aferențelor senzoriale. Astfel, în cunoașterea elementară se distinge îndeosebi rolul senzațiilor, percepției, atenției și memoriei. Aprofundarea cunoașterii accentuează rolul reprezentărilor, imaginației și gândirii, iar motivația și comunicarea elev-profesor acționează în permanență ca un motor al activității psihice.

Activitățile didactice pe grupe mici de elevi, în cadrul lecțiilor, constituie una dintre modalitățile menite să realizeze o tratare adecvată a fiecărui elev în parte, prin aplicarea unor metode de lucru specific învățământului individualizat și în general, adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile elevilor.

Bibliografie:

1. Gherguț A., 2007, Sinteze de psihopedagogie specială, Editura Polirom, Iași.
2. Gherguț A., 2006, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație, Editura Polirom, Iași.

3. Mara D., 2005, Strategii didactice în educația incluzivă, Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. Strungă A., 2014, Imaginile mentale europene și identificarea profesională în formarea cadrelor didactice, Editura Universitară, București

Gamificarea în învățarea informaticii – soluții și strategii moderne în educație

Prof. Căprioară Cristiana

Liceul “Charles Laugier” Craiova, Dolj

Transformările rapide din societatea digitală impun adaptarea continuă a educației la nevoile elevilor, care sunt astăzi obișnuiți cu interactivitate, feedback rapid și experiențe ludice. Una dintre soluțiile moderne cu impact dovedit asupra motivației elevilor este gamificarea – integrarea mecanismelor de joc în activitățile educaționale. În contextul predării informaticii și a TIC, gamificarea este deosebit de eficientă datorită caracterului practic și al dezvoltării gândirii algoritmice.

Lucrarea explorează modalități de aplicare a gamificării în informatică, instrumente digitale utile și exemple concrete din activitatea elevilor care au realizat proiecte în Alice 3 dedicate învățării matematicii la ciclul primar.

Gamificarea presupune utilizarea unor elemente specifice jocurilor (puncte, niveluri, clasamente, misiuni) în activități non-ludice. Aceasta crește motivația, implicarea, atenția și dorința de a progresa.

Pentru disciplina informatică, gamificarea este ideală deoarece încurajează experimentarea, oferă feedback imediat și transformă greșeala într-un pas firesc al învățării.

Exemple de platforme și instrumente gamificate

- CodeCombat – joc educațional pentru învățarea limbajelor Python și JavaScript.
- Code.org – platformă de învățare pe niveluri și provocări interactive.
- Scratch – mediu vizual pentru crearea de animații și jocuri.
- Kahoot, Quizizz, Blooket – instrumente pentru evaluare interactivă.
- CodinGame – provocări algoritmice pentru elevi de nivel mai avansat.
- Alice 3 și Greenfoot – mediu educațional pentru dezvoltarea jocurilor 3D, respectiv 2D, folosind Java, în care elevii învață programare orientată pe obiecte prin manipularea actorilor, lumilor și interacțiunilor. Greenfoot include elemente ludice, precum testarea rapidă a scenelor și vizualizarea instantă a efectelor codului, motivând elevii să exploreze și să își îmbunătățească jocurile.

Exemple de proiecte create de elevi în Alice 3 și Greenfoot

Începând din anul școlar 2023-2024 am inițiat elevii în lucrul cu mediul de programare Alice. Elevii au lucrat în echipă și au creat proiecte în Alice 3 având ca temă realizarea unor secvențe de învățare pentru copii din clasa pregătitoare.

Proiectele, cu durata de 2–3 minute, au inclus:

- animații pentru învățarea numărării descrescătoare;
- scenarii interactive pentru adunarea și scăderea numerelor între 1 și 10;
- personaje animate care ghidează copilul prin pașii de rezolvare;
- feedback vizual imediat (apariția unor obiecte, schimbarea culorii, gesturi ale personajelor).

În paralel, elevii au explorat și platforma Greenfoot, în care au dezvoltat mici jocuri 2D utilizând programarea orientată pe obiecte: jocuri de tip labirint în care personajul colectează obiecte și evită obstacole, mini-jocuri matematice în care elevul trebuie să rezolve operații pentru a avansa la următorul nivel sau scenarii animate în care lumea reacționează dinamic în funcție de deciziile jucătorului.

Aceste proiecte au stimulat creativitatea elevilor, colaborarea și înțelegerea conceptelor de bază din programarea orientată pe obiecte.

Gamificarea poate fi transpusă ușor în activitatea didactică și nu numai la disciplina Informatică prin:

- Lecții organizate pe niveluri – elevii avansează pe măsură ce finalizează sarcini.
- Recompense digitale – pentru progres, creativitate, identificarea erorilor.
- Proiecte gamificate – elevii creează propriile jocuri și scenarii educaționale.
- Evaluare gamificată – teste în Kahoot sau Quizizz, mini-provocări, portofolii digitale.

Gamificarea reprezintă o strategie modernă cu impact semnificativ în învățarea informaticii. Ea crește motivația elevilor, facilitează învățarea prin explorare, încurajează creativitatea și contribuie la formarea competențelor digitale.

Proiectele realizate în Alice 3 și Greenfoot demonstrează că elevii pot integra concepte algoritmice în activități educaționale autentice, oferind resurse utile atât copiilor de ciclul primar, cât și colegilor lor de gimnaziu sau liceu.

Bibliografie :

1. Bâru, I.-C. (2023). *Educație prin gamificare*. Smart Cities International Conference (SCIC) Proceedings, 7, 65–75.

2. Digitaliada. (2019). *Proiect didactic Alice 3 – Tehnici de deplasare*.
3. *Gamificare în educație – cum este văzut în România?* (n.d.). Gutenberg România.
<https://gutenberg.ro/ro/gamification-in-educatie-cum-este-vazut-in-romania/>
4. Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.
5. O’Donovan, S., Gain, J., & Marais, P. (2013). *A case study in the gamification of a university-level games development course*. Proceedings of SAICSIT 2013.
6. EdICT. (2024). *Integrarea jocurilor educaționale în predarea informaticii pentru elevii de gimnaziu*.
7. <https://edict.ro/integrarea-jocurilor-educationale-in-predarea-informaticii-pentru-elevii-de-gimnaziu/>

Lectura literară în era digitală – provocări și strategii formative în învățământul liceal

Prof. Dragan Iuliana Valentina

Liceul Tehnologic Transporturi Cai Ferate Craiova, Dolj

Lectura literară reprezintă o componentă fundamentală a educației liceale, contribuind la formarea competențelor de comunicare, a gândirii critice și a sensibilității estetice. În contextul actual, marcat de dezvoltarea accelerată a tehnologiilor digitale, lectura literară se află într-un proces de transformare, care influențează profund relația elevilor cu textul scris.

Una dintre principalele provocări ale lecturii literare în era digitală este diminuarea interesului elevilor pentru lectura aprofundată. Abundența informațiilor online, ritmul alert al comunicării și preferința pentru conținuturi vizuale determină o atenție fragmentată și o lectură superficială. Elevii tind să parcurgă rapid textele, fără a le analiza în profunzime semnificațiile, simbolurile sau structura artistică.

O altă dificultate este concurența dintre lectura literară și mediul digital recreativ. Rețelele de socializare, jocurile online și platformele de divertisment captează atenția tinerilor, reducând timpul alocat lecturii. În acest context, profesorul de limba și literatura română se confruntă cu necesitatea de a adapta demersul didactic la realitățile generației digitale.

Cu toate acestea, mediul digital poate deveni un aliat al lecturii literare, dacă este valorificat adecvat. O strategie formativă eficientă constă în utilizarea resurselor digitale pentru stimularea interesului elevilor. E-book-urile, platformele educaționale, audiobook-urile sau materialele multimedia pot facilita accesul la opere literare și pot diversifica modalitățile de receptare a textului.

De asemenea, lectura ghidată și activitățile interactive contribuie la aprofundarea înțelegerii textului literar. Dezbaterile online, forumurile de discuții, jurnalele de lectură digitale sau proiectele colaborative încurajează interpretarea personală și dialogul critic. Prin aceste metode, elevii sunt implicați activ în procesul de lectură și învață să își argumenteze opiniile.

În concluzie, lectura literară în era digitală presupune atât provocări, cât și oportunități pentru învățământul liceal. Prin aplicarea unor strategii formative adecvate și prin îmbinarea

lecturii tradiționale cu resursele digitale, profesorii pot contribui la formarea unor cititori competenți, critici și autonomi.

Bibliografie:

1. Motoranu, Emilia Andreea (2025). *Reading in the Digital Age*. European Integration – Realities and Perspectives. Danubius University Press.
2. Erstad, Ola; Kucirkova, Natalia; Mangen, Anne (2023). *Reading in the Digital Age: Differences and Commonalities Across Research Approaches*. Educational Research Review.
3. Adhamova, Mahsuma (2025). *Exploring the Evolution of Reading Habits in the Digital Age*. Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Educa.

Simeon Metafrastul și interesul pentru opera sa. Recenzie.

Prof. Dr. Mladin Constantin

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Sfântul Simeon Metafrastul ocupă un loc important în exprimarea liturgică a cultului nostru, prin textele traduse și incluse în Mineie, Canonul de Împărtășanie, dar și rolul recunoscut din literatura filocalică. Din păcate studiile moderne sunt puține și lipsite de consistență. Totuși ele nu sunt inexistente, iar unul dintre cele mai importante îi aparține domnului Christian Høgel, patrolog și profesor de literatură medievală la Universitatea de Sud din Danemarca. Titlul lucrării sale este *Symeon Metaphrastes: Rewriting and Canonization* și a apărut în anul 2002 la Museum Tusculanum Press, University of Copenhagen. Lucrarea este scrisă integral în limba engleză, fiind presărată pentru o mai bună concordanță a textelor cu mici fragmente din colecțiile în limba greacă. Cele 204 pagini ale cărții sunt structurate în zece capitole, autorul propunându-și să trateze într-o manieră exclusiv științifică folosind mijloace literare, principale aspecte din viața și opera sfântului bizantin. După ce face o introducere în literatură aghiografică de dinainte de scrierile Sfântului Simeon, dedică un întreg capitol aspectelor legate de viața și opera sa în general. Prof. Høgel pune un mare accent pe analiza sistematică și integrală a operei celei mai importante a Sfântului Simeon și anume a *Minologion-ului* numită *Viața sfinților*. Acest lucru se observă și din aproape cele 80 de pagini în care tratează aspecte legate de istoricitatea textelor, autenticitatea lor, stilul compoziția textelor din această lucrare. Un spațiu generos îl ocupă și analiza comparată a diferitelor variante e texte, pentru a evidenția rolul și oportunitatea apariției în secolul X-lea a acestei lucrări. Mai mult de atât, spre sfârșitul tratatului său, aduce un plus de informație inedită prin organizarea cronologică, potrivit anului bisericesc bizantin, a celor 148 de texte de vieți de sfinți, adăugând și colecțiile care le-au cuprins de-a lungul timpului.

Conchid scurta prezentare considerând că deși lucrarea nu e una foarte nouă, ea este una de o înaltă ținută academică, folositoare tuturor care doresc a-și aprofunda și sistematiza informațiile despre acest mare scriitor și om de stat al perioadei de mare înflorire intelectuală și religioasă a Imperiului Bizantin, elementul inedit al acesteia fiind reprezentat de analiza concisă și comparativă a *Minologion-ului*. Deși ea a fost scrisă pe o perioadă de 4 ani, acest timp este pe deplin justificat, dacă luăm în seamă munca de cercetare asupra tuturor

variantelor de texte asupra cărora au exista dubii de autenticitate, precum și a studiilor critice tipărite de-a lungul timpului. Tânărului teolog și nu numai, îi va făcea plăcere lecturarea într-un vocabular deslușit și un stil la care acuratețea termenilor este regulă generală, a acestei lucrări merită să fie pusă la loc de cinste în orice bibliotecă.

Lectura suplimentară pentru clasa a III-a

Prof. Tipi Andrei Teodor

Colegiul Național “Iosif Vulcan”, Oradea, Bihor

Dacă ești clasa a III-a și nu îți place să citești înseamnă că, nu ai întâlnit cărțile potrivite.

Ce ar fi să încerci una din următoarele titluri și să decizi dacă erai tu de vină sau doar cărțile.

1. “POVESTEA FRINDELULUI”- de Andrew Clements. Prezintă aventura eroului Nick care a inventat un cuvânt nou și pe care încearcă să-l introducă în vocabularul colegilor și al doamnei profesoare de română.
2. “CINCI COPII ȘI UN SPIRIDUȘ”- de E. Nesbit este povestea unor copii care dau întâmplător de un spiriduș care le îndeplinește zilnic o dorință, dar în mod curios, îndeplinirea lor aduce mai mult haos în oraș decât bucurie.
3. “ORAȘUL MAGIC”- de E. Nesbit este o îmbinare perfectă între vis și realitate, în care eroul s-a pierdut într-un oraș construit de el dar a găsit o prietenie strânsă cu sora lui vitregă, învățând respectul celorlalți.
4. “MINUNATUL ȚINUT AL LUI OZ”- de L. Fran Baum descrie drumul plin de peripeții la lui Tip prin orașul de smarald, de la momentul în care este un simplu evadat de la casa vrăjitoarei până la momentul în care se descoperă că el este regina blestemată Ozma.
5. “DOCTORUL AU-MĂ-DOARE” de Kornei Ciukovski este povestea plină de umor al unui doctor care vindecă orice boală.
6. “URSUL CEL BUN”- de Sarah Lean este povestea unei fete care pleacă în Norvegia la tatăl ei, unde se împrietenește cu un urs care ajunge să îi salveze viața.
7. Dar dacă vrei să râzi în hohote la fiecare pagină, trebuie neapărat să citești “AVENTURILE LUI HABARNAM ȘI ALE PRIETENILOR SĂI”- de Nikolai Nosov, unde eroul pleacă într-o aventură plină de peripeții cu balonul cu aer cald, însoțit de prieteni ca și Știetot, Pilulă, Limonadă, Glonțișor, Gogoasă, Șurubel și Piuliță.

Dacă tu crezi că te-am ispitit cu vreun titlu, da-mi de știre cu un zâmbet.

Orașul cu vise mari

Țărăngoiu Maria Diana (Clasa a III-a C)

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Coordonator: Prof. Înv. Primar Șipanu Emilia-Mădălina

Într-un oraș cu străzi de dor,
Unde apune blând un nor,
Se plimbă visele tiptil,
Cu pași ușori de copil

Pe banca veche din parc stau
Povești ce nimeni nu le-a spus
Și vântul le citește-n șoaptă
Celor ce trec cu inima curată

Un felinar s-aprinde seara,
Cu lumină caldă, ca povara
Zilelor ce-au fost prea grele
Și-acum devin doar stele!

Pisici cu ochi ca două mări
Se pierd pe-aleile cu flori,
Iar pașii lor, atât de moi
Par să ia grijile din noi.



Planeta albastră

Țărăngoiu Maria Andreea (Clasa a III-a C)

Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Coordonator: Prof. Înv. Primar Șipanu Emilia-Mădălina

Mă întreb și eu ce este

O planetă?...

E poveste!

Am să îți explic și ție

Din mica enciclopedie

Am citi și am aflat

Că pământul nu e lat

E rotund, o bilă mare,

Se încălzește de la soare

Peste tot trăiesc copii

Veseli și spun poezii.

Una am învățat și eu

Și nu este deloc greu:

Dragi copii,

Și mici și mari

Hai deți să fim gospodari!

Să îngrijim și pom și floare,

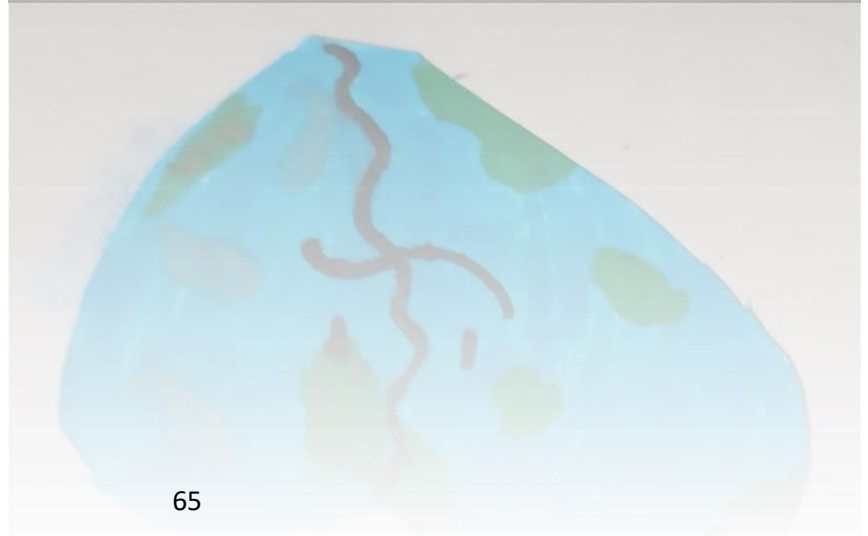
Să ocrotim păsări, izvoare,

Munți și mare și pădure

Tot ce e frumos în lume

Să iubim planeta noastră

Minunata floare albastră!



CUPRINS

STUDII

1. **Prof. Dr. Tereche-Bărbuleanu Ana-Maria**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Dimensiunea sacrului în limbajul poetic*...p.3
2. **Prof. Eugen Lasushevici**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Variante metodice în predarea lecției de chimie: „Atomul. Nucleu atomic”*...p.9
3. **Prof. Buzărnescu Elena-Rodica**, Carol I National College, Craiova, Dolj, *A study on Virginia Woolf’s “A Haunted House”*...p.19
4. **Prof. Mladin Constantin**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Surse de energie neconvenționale-repere*...p.22
5. **Prof. Buzărnescu Elena-Rodica**, Carol I National College, Craiova, Dolj, *Does Anyone Teach Literature Anymore?*...p.25
6. **Prof. Ion Cristiana**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Aria protejată, Lacul Bistreț*...p.28
7. **Prof. Tipi Izabella**, Colegiul Tehnic “Mihai Viteazul”, Oradea, Bihor, *Prevenirea abandonului școlar în România*...p.35
8. **Prof. Marogel Estera**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Structura, evoluția și dinamica personalității umane -Proiect de cercetare pedagogică ameliorativă-*...p.38

ARTICOLE

9. **Prof. Buzărnescu Elena-Rodica**, Carol I National College, Craiova, Dolj, *How to Enrich Your Vocabulary in High School*...p.44
10. **Prof. Bogdan Liliana Simona**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, **Prof. Stanciu Paula**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Promovarea multiculturalității în era digital în spiritul dezvoltării durabile*...p.47
11. **Prof. Înv. Prim. Șipanu Emilia-Mădălina**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Forme ale integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale*...p.51
12. **Prof. Căprioară Cristiana**, Liceul “Charles Laugier” Craiova, Dolj, *Gamificarea în învățarea informaticii – soluții și strategii moderne în educație*...p.56
13. **Prof. Dragan Iuliana Valentina**, Liceul Tehnologic Transporturi Cai Ferate Craiova, Dolj, *Lectura literară în era digitală – provocări și strategii formative în învățământul liceal*...p.59

14. **Prof. Dr. Mladin Constantin**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Simeon Metafrastul și interesul pentru opera sa. Recenzie...*p.61
15. **Prof. Tipi Andrei Teodor**, Colegiul Național “Iosif Vulcan”, Oradea, Bihor, *Lectura suplimentară pentru clasa a III-a...*p.63
16. **Țărăngoiu Maria Diana** (Clasa a III-a C), Școala Gimnazială Filiași, Dolj, Coordonator: **Prof. Înv. Primar Șipanu Emilia-Mădălina**, *Orașul cu vise mari...*p.64
17. **Țărăngoiu Maria Andreea** (Clasa a III-a C), Școala Gimnazială Filiași, Dolj, Coordonator: **Prof. Înv. Primar Șipanu Emilia-Mădălina**, *Planeta albastră...*p.65