Inspectoratul Școlar Județean Dolj

Școala Gimnazială Filiași

Asociația Frații Racoțeanu

** Anul IX * Nr. 15/ 2026 * Septembrie-Decembrie **

**Studii științifice *Articole *Proiecte educaționale *Recenzii **
** Educatori *Învățători *Profesori *Cercetători **

ȘCOALA FILIȘANĂ

REVISTĂ ONLINE



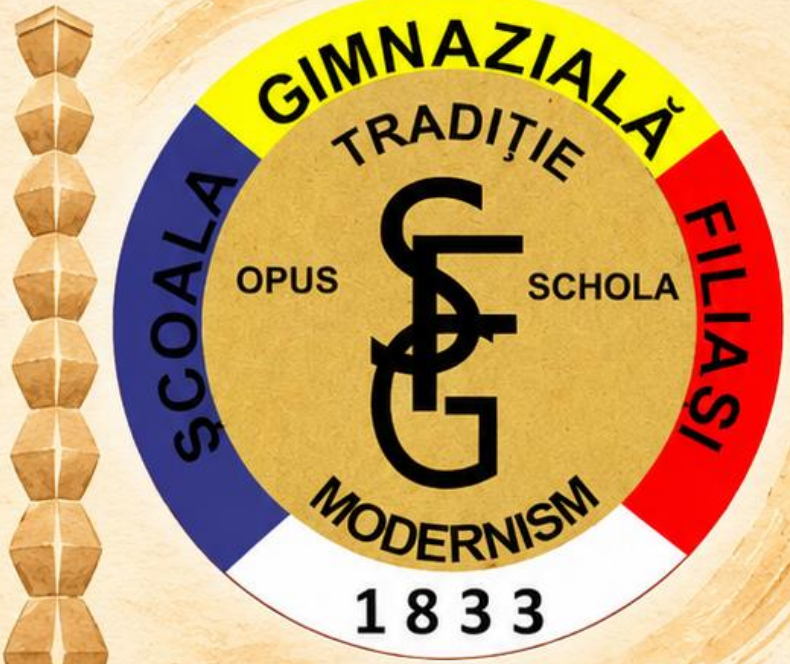
Anul Brâncuși

Constantin Brâncuși
(1876 – 1957)

Artă. Eternitate. România.

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



Anul Brâncuși • 2026

ISSN-L 3045-2635
ISSN 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 și cercetătorilor

Apare din anul 2017.

Școala Filișană

Filiași

Anul al IX-lea; Nr. 15/2026

ISSN 3045-2635
ISSN-L 3045-2635

Colectiv redacțional

Președinte:
Prof. Mondescu Alin Ion

Vicepreședinți:
Prof. Dr. Tereche-Bărbuleanu Ana-Maria

Coordonator:
Pr. Prof. Dr. Mladin Constantin

Redactori:
Pr. Prof. Dr. Mladin Constantin

Prof. Stanciu Paula
Prof. Bogdan Simona-Liliana

Prof. Înv. Primar Șipanu Emilia-Mădălina

Prof. Roșu Oana

Prof. Mlagiu Cristina

Prof. Înv. Primar Avram Silvia

Suport tehnic:
Pescaru Iulian

Secretar:
Bran Iolanda-Izabela

Coperți:
Prof. Stanciu Paula

Notă:

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

Flexiunea verbală între tradiție și actualitate în limbajul religios românesc

Prof. Dr. Tereche-Bărbuleanu Ana-Maria
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Textele religioase transmit mesaje referitoare la relaţia omului cu divinitatea, cu un grad ridicat de abstractizare, printr-o structură lingvistică relativ simplă, accesibilă destinatarilor. Enunţurile aparent simple ascund uneori semnificaţii de o profundă spiritualitate, generând astfel interpretări multiple.

Limbajul religios prezintă, pe lângă particularităţile lexico-semantice, particularităţi morfosintactice, care îl diferenţiază de limbajul laic.

În analiza noastră am urmărit în special acele elemente care sunt diferite prin apariţie sau prin frecvenţă de limba română actuală şi care trimit la un stadiu mai vechi al limbii noastre literare. Scrierile selectate pentru analiză[1] sunt reprezentative pentru mediul confesional ortodox, ilustrând varietăţile funcţionale ale limbajului religios.

Scrierile religioase păstrează forme verbale etimologice, fără proteza lui *în- / îm-* sau fără prepoziţia *a-* : „Şi s-*au spăimântat* toţi, încât se întrebau între ei” (*Mc. 1, 27*), „Vine în urma mea Cel ce este mai tare decât mine, Căruia nu sunt vrednic, *plecându-mă*, să-I dezleg cureaua încălţămintelor.” (*Mc. 1, 7*), „Să-şi pună mâna sa pe capul jertfei sale şi s-o *junghie* înaintea cortului adunării” (*Lev. 3, 8*), „*Tinde* mila Ta celor ce Te cunosc pe Tine”, „*Să plinim* rugăciunea noastră cea de seară Domnului” (*Liturghier*, p. 31), „Duhul adevărului, Care pretutindenea eşti şi pe toate le *plineşti*” (*Liturghier,* p. 91).

Verbul *a învăţa*, dublu tranzitiv, având sensul de „*a predica*”, apare uneori fără complementul direct: „Iar la jumătatea praznicului Iisus S-a suit în templu şi *învăţa*” (*In. 7,14*), „Şi a străbătut Iisus toată Galileea, *învăţând* în sinagogile lor” (*Mt. 4, 23*).

Verbul *a se împărtăşi* este folosit absolut atunci când are sensul de „*a se cumineca*”: „*Mă împărtăşesc* eu (se împărtăşeşte) robul lui Dumnezeu… spre iertarea păcatelor” (*Î.C.O.,* p. 154). De asemenea, verbul *a se împărtăşi* este utilizat cu prepoziţii distincte de cele prezente la nivelul românei literare actuale: a se împărtăşi *de*: „*De* mântuire *se* poate *împărtăşi* orice om” (*Î.C.O*, p.7), „El *S-a împărtăşit de* acestea, ca să surpe prin moartea Sa pe cel ce are stăpânirea morţii”(*Evr. 2, 14*), „când *ne vom împărtăşi de* ea?” (*Î.C.O,* p. 108).

Tot din categoria verbelor care se folosesc cu alte prepoziţii decât în limba actuală face parte verbul *a coborî* : „Sufletul Lui *s-a coborât la iad*” (*Î.C.O.,* p. 105); *a şedea* este folosit cu prepoziţia *de-a* în locul prepoziţiei *la / în* şi apare în contextele în care se face referire la poziţia Fiului în raport cu Tatăl: „şade *de-a dreapta* Tatălui” (*Liturghier,* p. 172). Alt verb care schimbă prepoziţia comparativ cu limba actuală este *a se sui*, utilizat cu prepoziţia *la* în locul lui *în*: „Şi *suindu-se la* Ierusalim, Iisus a luat de o parte pe cei doisprezece ucenici” (*Mt.*

[1] *texte biblice* (am utilizat *Biblia sau Sfânta Scriptură*, ediţia 1990, care reproduce textul ediţiei din 1982), *texte liturgice* (*Liturghierul* în uz în bisericile ortodoxe, ediţia 1974, *Molitfelnicul cel Mare), texte dogmatice şi catehetice* (*Învăţătura de credinţă creştină ortodoxă*, ediţia 2000), *texte destinate rugăciunii particulare* (*Rugăciuni şi învăţături de credinţă ortodoxă,* ediţia 1990).

20, 17), „Fiul lui Dumnezeu n-a lepădat după Înviere firea noastră, ci *S-a suit* cu ea *la* cer” (*Î.C.O.*, p. 109), „Nimeni nu *s-a suit la cer,* decât Cel ce S-a coborât din cer” (*In. 3, 13*).

Anumite verbe tranzitive se construiesc cu dativul: *a crede cuiva, a urma cuiva* : „să-şi ia crucea şi *să-mi urmeze Mie*” (*Mc. 8, 34*), „îndată au văzut şi i-*au urmat Lui*” (*Mt. 20, 34*).

Verbe care, în mod obişnuit, se construiesc cu un complement indirect apar cu regim prepoziţional: astfel, întâlnim *a zice către* în loc *de a zice cuiva*: „Şi răspunzând, Iisus a zis *către* el” (*Mt. 3, 15*), „Şi a zis Domnul *către* mine” (*Ier. 1,11*).

În textele religioase întâlnim şi verbe intranzitive care sunt utilizate tranzitiv. Este cazul verbului *a purcede*, utilizat exclusiv pentru a exprima raportul dintre două persoane ale Sfintei Treimi: Tatăl şi Duhul Sfânt: „ El Îl *purcede pe* Sfântul Duh” (*Î.C.O,* p. 113).

Unele verbe cer exprimarea obiectului intern precedat de prepoziţie: „Pentru că cine a intrat în odihna lui Dumnezeu *s-a odihnit* şi el *de* lucrurile lui” (*Evr. 4, 10*)

Verbul *a şedea*, utilizat în limba română actuală în special la nivel popular, apare în locul lui *a sta*: „şezând de-a dreapta Tatălui”, „Şi pe când *şedea* El la masă, în vamă, iată mulţi vameşi şi păcătoşi au venit şi *au şezut* la masă împreună cu Iisus şi cu ucenicii Lui” (*Mt. 9, 10*), „Şi plecând Iisus de acolo, a văzut un om care *şedea* la vamă” (*Mt. 9, 9*).

În ceea ce priveşte diatezele, anumite verbe apar frecvent la diateza reflexivă: *a se pocăi, a se milostivi, a se spovedi*: „*Pocăiţi-vă* că s-a apropiat împărăţia cerurilor” (*Mt. 3, 2*), „*milostivindu-se* de el, i-a dat drumul” (*Mt. 18, 27*), „Toţi trebuie *să ne spovedim*” (*Î.C.O.*, p. 273), „cei ce *se spovedesc* o fac cu scopul de a se împărtăşi” (*Î.C.O.*, p.275).

Foarte des utilizat în limba literară veche, dar şi în varianta religioasă a limbii actuale, este pasivul reflexiv: *să se preamărească , se va spăla, se va curăţa, s-au făcut, se vor ierta, se va nimici, să se zidească* : „*Să se zidească* zidurile Ierusalimului” (*Rugăciuni,* p. 26), „cinstitele daruri ce s-*au adus* şi *s-au sfinţit*” (*Liturghier*, p.129), „În acest timp a venit Iisus din Galileea la Iordan, către Ioan, ca *să se boteze* de către el” (*Mt. 3, 13*), „Duhul lui Dumnezeu *s-a văzut* pogorându-se ca un porumbel” (*Mt. 3,16*), „Iar seara, după luarea pâinii şi după gustarea vinului ce *s-a binecuvântat* la Litie cu rugăciunea preotului, dintru acel ceas nici cum să nu îndrăznească cineva a gusta după aceea” (*Liturghier*, p. 12), „Ca să se împlinească ceea ce *s-a spus* prin Isaia proorocul” (*Mt. 12, 17*).

Verbele la diateza reflexiv-impersonală sunt frecvente în cărţile de tipic bisericesc şi în cele juridic-administrative. De cele mai multe ori, acestea au sens imperativ: *se cuvine, se va sta*: „Pentru aceea *se cuvine* ca noi să luăm aminte” (*Evr. 2, 1*).

Verbele iotacizate la indicativ prezent sau la conjunctiv prezent au fost înlocuite, în mare parte, cu formele literare actuale. Exemplele care încă se mai păstrează sunt puţin numeroase: *„Vie* împărăţia Ta” (*Mt. 6, 10*).

Unele verbe prezintă la indicativ prezent forme sufixate: *a învia, a îndrepta, a însemna* (cu sensul de „*a semnifica*”): *înviază, îndreptează, însemnează*: „Se seamănă (trupul) întru stricăciune, *înviază* întru nestricăciune; se seamănă întru slăbiciune, *înviază* întru putere” (*I Cor. 15, 42*), „Însuţi, Iubitorule de oameni, *îndreptează* rugăciunea noastră ca tămâia înaintea Ta” (*Liturghier,* p. 24).

În pasajele biblice adresate, prezentul indicativului capătă sens epistemic sau chiar imperativ: *„Scris este*: nu numai cu pâine va trăi omul…”(*Mt. 4, 4*), „*Scris este*: Casa Mea casă de rugăciune se va chema, iar voi o faceţi peşteră de tâlhari” (*Mt. 21, 13*).

Enunţurile în stil direct învestite cu valoare de adevăr sunt prefaţate de verbe *dicendi* (*a zice, a spune, a grăi*), întărite de adverbul *dar*, structura respectivă căpătând, de asemenea, o valoare conclusivă şi imperativă: „Adevărat *grăiesc* vouă: la nimeni în Israel n-am găsit atâta credinţă” (*Mt. 8, 10*), „Eu însă vă *spun* vouă: Că oricine va lăsa pe femeia sa…” (*Mt. 5, 32*), „Căci adevărat *zic* vouă: Înainte de a trece cerul şi pământul (…)” (*Mt. 5, 18*).

În textele biblice sunt folosite, pe lângă viitorul literar, forme ale viitorului popular, cu auxiliarul *a avea* sau *a voi* : „…fiindcă Irod *are să caute* Pruncul ca să-L ucidă” (*Mt. 2, 13*), „Şi dacă voiţi să înţelegeţi, el este Ilie, cel ce *va să vină*” (*Mt. 11, 14*), „nu i se va ierta lui, nici în veacul acesta, nici în cel *ce va să fie*” (*Mt. 12, 32*).

Conjunctivul fără particula *să* este utilizat cu valoare imperativă şi este frecvent întâlnit în textele rugăciunilor sau ale cântărilor bisericeşti: „*Fie* numele Domnului binecuvântat”, „*Facă-se* voia Ta” (*Mt. 6, 10*), „După credinţa voastră, *fie* vouă!” (*Mt. 9, 29*), „Şi dacă este casa aceea vrednică, *vină* pacea voastră peste ea” (*Mt. 10, 13*).

O caracteristică a textelor bisericeşti este frecvenţa infinitivelor scurte, spre deosebire de varianta laică actuală: „Pentru ca să ne învrednicim noi *a asculta* Sfânta Evanghelie” (*Liturghier*, p. 13), „Cade-se *a şti* că pâinea care s-a binecuvântat este izbăvitoare de toate relele” (*Liturghier*, p. 43), „Să nu îndrăzneşti *a face* Liturghie cu aceste pâini sau cu acest vin” (*Liturghier*, p. 43).

Verbele la modul gerunziu sunt frecvent întâlnite, îndeplinind multiple roluri morfosintactice: de atribut verbal, de circumstanţial sau de component al formei perifrastice de mai-mult-ca-perfect.

Particularităţile de limbă (morfosintactice) înregistrate sunt suficient de pregnante pentru a defini limbajul bisericesc actual drept unul relativ distinct de cel specific variantei laice. Analiza caracteristicilor lingvistice ale scrierilor religioase a pus în evidenţă individualitatea variantei bisericeşti a limbii noastre literare, variantă care aminteşte de vechea noastră limbă de cultură.

Bibliografie:

1. Morcov, Mihaela Mariana, *Arhaisme morfosintactice în versiunile românească şi spaniolă*
   ale Bibliei, în *Limba română*, anul LII, nr. 1-3/2003.
2. Teleoacă, Dana-Luminiţa, *Aspecte morfosintactice în textul catihetic actual*, în *Lucrările*
   celui de-al doilea Simpozion Internaţional de Lingvistică, Editura Universităţii din Bucureşti, 2009.
3. Teleoacă, Dana-Luminiţa, *Limbajul bisericesc actual între tradiţie şi inovaţie*, Editura Academiei Române, Bucureşti, 2008.
4. Tomici, Mile, *Dicţionar frazeologic al limbii române*, Editura Saeculum Vizual, Bucureşti,
   2009

Despre viață și moarte

Pr. Prof. Dr. Mladin Constantin
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

1.Introducere. Apariția morții și căderea omului.

Învățătura despre viață și moarte transcende inevitabil dogme al Bisericii lui Hristos, precum dogma soteriologică și cea eshatologică, dar și învățătura despre Crearea Lumii și despre existența sufletelor. Această temă a preocupat pe Sfinții Părinți încă din primele veacuri creștine, atenția noastră fiind îndreptată asupra părinților secolelor al V-lea și al VI-lea. Dintre cei care au avut acest preocupări putem enumera pe Sfântul Dionisie Psedo-Aeropagitul, pe Sfântul Macarie Egipteanul și pe Sfântul Grigorie cel Mare. Tratarea temei propuse însă necesită o introducere în felul cum însăși starea de moarte apare, indubitabil legată de crearea omului și libertara pe care I-o oferă Dumnezeu. În referatul biblic, încă din primele versete ale Facerii, se arată că Dumnezeu l-a aşezat pe om stăpân şi domn peste o lume bună. În spaţiu Dumnezeu a aşternut lucrurile asupra cărora omul domneşte, şi pe lângă acestea a creat timpul ce face cu putinţă stăpânirea. Însă omul şi-a întors faţa de la Dumnezeu şi cu aceasta a schimbat întreaga-i aşezare faţă de făpturi. Dumnezeu i-a luat spaţiul originar, scoţându-1 din Rai; l-a lipsit şi de timpul originar, supunându-1 durerii, trudei şi morţii.[2]

După ce Dumnezeu a adus la ființă întreaga lume, atât văzută cât și nevăzută din totală neexistență el își exercită puterea lui Dumnezeu nemărginită fiind descoperită oamenilor în măsura capacității lor de înțelegere. Întreaga creație a fost adusă la ființa prin puterea cuvântului lui Dumnezeu *să fie*: *La început a făcut Dumnezeu cerul şi pământul* (Facere 1, 1). Lucrarea de creaţie, la fel ca şi misterul răscumpărării este ascunsă omului, deoarece ea este lucrarea Dumnezeului Treimic care „ nu a creat cele văzute ”din lucruri care se văd, ci „toate au fost create din nimic prin Cuvântul Său ”. [3]

Atât Scriptura Vechiului Testament cât și cea a Noului Testament descriu Facerea Lumii prin Cuvântul lui Dumnezeu. Sfântul Apostol Ioan în Evanghelia sa arată conlucrarea Persoanelor Treimice în Facerea Lumii *„La început era Cuvântul şi Cuvântul era la Dumnezeu şi Dumnezeu era Cuvântul”(*Ioan 1, 1). Regele David dă mărturie în Psalmi despre atotputernicia lui Dumnezeu “*Ca El a zis şi s-au făcut, El a poruncit şi s-au zidit*”(Psalm 32, 9). Dumnezeu a adus la ființă întreaga lume, atât văzută cât și nevăzută din totală neexistență.

Crearea omul este un act cu totul aparte. Dacă celelalte au fost aduse la ființa prin cuvintele ,,să fie”, omul a fost creat în urma sfatului dumnezeiesc „*Să facem pe om după chipul şi după asemănarea Noastră“*(Fac. 1, 26). Omul a fost creat după chipul lui Dumnezeu și urma să-și împlinească menirea pentru care a fost creat, dobândirea asemănării cu Dumnezeu. Iată de ce omul a fost introdus ultimul între creaturi: nu pentru că ar fi fost aruncat la urmă ca un disprețuit, ci ca unul care încă din clipa nașterii se cădea să fie împărat peste supușii săi.[4] Atunci când vorbim despre chipul lui Dumnezeu, facem referire la elementele

[2]ADRIENNE VON SPEYR, *Misterul morții,* Anastasia, 1996, p. 5
[3]CALINIC BOTOȘĂNEANU, Tanatologie și nemurire, Cantes, Iași, 1999, p. 269
[4]SFÂNTUL GRIGORIE DE NYSSA, *Despre facerea omului,* PSB, Vol. 30, EIBMBOR, București, 1998, p. 21.

chipului care îl fac pe om superior celorlalte creaturi. Putem enumera trei elemente principale ale chipului lui Dumnezeu: voința, rațiunea, sentimentul și despre două elemente secundare: conștiința și liberul arbitru ,,După cum pe pământ uneltele meșterilor sunt așa fel construite ca să poată fi folosite atunci când o cere viața, tot așa Meșterul Meșterilor i-a creat omului o fire care să-l îndreptățească spre fapte cu adevărat împărătești , atunci când l-a dotat nu numai cu calități spirituale superioare, ci și cu o alcătuire trupească indicate special pentru a stăpâni lumea.[5]

În Biserică, sensul morţii se schimbă, fiindcă între om şi Hristos există o relaţie nouă. În Biserică, omul este condus la naştere prin înviere şi la renaştere prin moarte. Dar această renaştere este rezultat al lucrării noastre de o viaţă, dacă este făcută deplin. În Biserică, omul se reînnoieşte, după chipul Creatorului său.[6]

Spusele Sfântului Apostol Pavel potrivit cărora prin păcat a intrat moartea în lume se vădeşte încă din istoria lui Abel. Răspunsul lui Cain când Dumnezeu l-a întrebat unde zăboveşte fratele lui nu reprezintă doar vorbele cinice ale unui ucigaş. Acest răspuns întemeiază totodată şi părerea generală că moartea te scuteşte de a mai purta de grijă fratelui tău. Dacă în timpul vieţii ai avut grijă de el, o dată cu moartea nu trebuie să mai ai. Această părere stă în cel mai înalt grad nu doar împotriva făgăduinţei vieţii veşnice date nouă prin Fiul lui Dumnezeu, ci şi împotriva poruncii nou-testamentare de a ne iubi aproapele. în Vechiul Testament se află o înfricoşătoare însingurare în moarte, o stare de părăsire a omului care n-a mai fost îmblânzită de nici o făgăduinţă. Moartea e un sfârşit. Un sfârşit a cărui grozăvie lăuntrică e pusă în lumină de fapta lui Cain: cel azvârlit din viaţă în moartea cea fără de făgăduinţă e părăsit chiar şi de fratele şi aproapele său.[7]

Moartea este resimţită aşadar de om ca un fapt contrar naturii, pentru că Dumnezeu a creat omul pentru viaţă şi i-a pus în inimă dorinţa de viaţă. În cartea Facere, Dumnezeu îl aşează pe om într-un mod semnificativ în Grădina în mijlocul căreia se afla „Pomul vieţii”,

Înţelepciunea lui Solomon explică cum „Dumnezeu a zidit toate lucrurile spre viață, întru ele nu a pus sămânță de pieire şi nici vreo otravă a morţii, căci Dumnezeu nu a făcut moartea şi nu se bucură de pierirea celor vii ”(Înț. II,14), pentru că, „Dumnezeu a creat pe om spre nestricăciune şi l-a făcut după chipul fiinţei Sale"(Facere III, 16-19)[8].Totuși tot Sfanta scriptură deslușește clar că deoarece omul a dat dovadă de mare neînfrânare, calcând porunca ce i s-a dat a ajuns muritor,[9] stare care, după cum o să vedem îl va înfricoșa, fiind percepută ac ceva împotriva naturii sale.

Omul a fost creat de Dumnezeu cu scopul de a ajunge la asemănarea Sa cu posibilitatea nemuririi, dar datorită căderii în păcat existent omului devine una muritoare. Din cauza căderii în păcat a omului toate cele văzute au suferit o alterare și se afla într-o continuă transformare. Chiar și chipul omului a fost alterat, acesta ne mai fiind recunoscut de toate celelalte creaturi ca fiind stăpânul lor, calitate cu care îl înzestrase Dumnezeu.

Deși firea omenească a suferit alterare, elementele chipului lui Dumnezeu au rămas în om în vederea dobândirii mântuirii acestuia. Omul poate folosi libertatea pe care a primit-o de

[5]SFÂNTUL GRIGORIE DE NYSSA, *Despre facerea omului,* PSB, Vol. 30, EIBMBOR, București, 1998, p. 22.
[6] PR. CONF. UNIV. DR. CONSTANTIN BĂJĂU, *Biruința morții prin Hristos, perspectivă a vieții veșnice, în gândirea Sfântului Grigorie al Nyssei,* Rev. Mitropolia Olteniei, nr. 5-8/ 2014, p. 90
[7] ADRIENNE VON SPEYR*, Misterul morții,* Anastasia, 1996, p. 28.
[8] CALINIC BOTOȘĂNEANU, Tanatologie și nemurire, Cantes, Iași, 1999, p. 277
[9] SF. IOAN GURA DE AUR, *Omilii la Facere,* PSB, Vol. 21, EIBMBOR,București, 1987, p. 211.

la Dumnezeu pentru a-si dobândi mântuirea, dar aceiași libertate îl poate face pe om să meargă pe calea pierzaniei.

Această cădere în păcat o omului s-a petrecut în deplinătatea facultăților mintale ale acestuia, libertatea de a alege nefiindu-i îngrădită de Dumnezeu.

Răul nu are o existență prin sine, ci el este definit prin neexistență, o lipsă a binelui.

Pană în momentul căderii în păcat , *Erau amândoi goi, și Adam și femeia lui, și nu se rușinau* (Fac.2,7). Prima consecință a căderii în păcat a fost conștientizarea goliciunii: *Atunci li s-au deschis ochii la amândoi și au cunoscut că erau goi, și au cusut frunze de smochin și și-au făcut acoperământ* (Fac. 3,7). Această goliciune a celor doi reprezenta de fapt o golire de harul lui Dumnezeu. Datorită căderii în păcat, protopărinții noștri nu au mai văzut unul în celălalt chipul lui Dumnezeu.

Efectele căderii în păcat nu s-au limitat doar la trup . Sufetul nu moare precum trupul însa putem vorbi și despre moartea sufletească. Aceasta este consecința separării omului de Dumnezeu. Atunci când omul se depărtează de Dumnezeu el se află deja în stăpânirea morții deși nu a murit încă.

Măcar că în viaţa viitoare, în viaţa veacului viitor, zice sfântul Grigorie Palama, când vor învia trupurile drepţilor, vor învia cu ei şi trupurile nelegiuiţilor şi păcătoşilor, dar vor învia pentru a fi supuse celei de a doua morţi: chinului veşnic, viermelui neadormit, scrâșnetului dinţilor, beznei nepătrunse, întunecatei gheene de foc. Auzi-l şi pe marele Pavel: dacă trăiţi după trup, zice el, aveţi să muriţi, dacă însă omorâți cu Duhul faptele trupeşti, veţi fi vii (Rom. 8,13). El spune aici despre viaţa şi moartea proprii veacului viitor. Această viaţă e desfătare în împărăţia de acum şi pururea; moartea este lepădarea în chinul veşnic. încălcarea poruncii lui Dumnezeu este cauza oricărei morţi, sufleteşti si trupeşti, precum şi a celeia căreia îi vom fi supuşi în veacul viitor, chinului veşnic. Moartea constă propriu-zis în despărţirea sufletului de harul lui Dumnezeu şi unirea cu păcatul. Aceasta - pentru cei care au minte este moartea de care trebuie să fugim; aceasta este adevărata şi îngrozitoarea moarte.

Pentru cei ce cugetă drept ea e mai îngrozitoare decât gheena de foc: „Să facem tot ce ne stă în putinţă ca s-o evităm! Să călcăm tot, să lăsăm tot, să ne lepădăm de împroprierea, fapte, dorinţe, de tot ce ne trage în jos şi ne desparte de Dumnezeu şi produce o asemenea moarte. Cel ce s-a înspăimântat de această moarte şi s-a păzit de ea nu se va mai teme de apropierea morţii trupeşti, având înscăunată în sine viaţa adevărată, pe care moartea trupească o face numai inalienabilă.[10]

La fel cum moartea sufletului este propriu-zis moartea, tot aşa şi viaţa sufletului este propriu-zis viaţa. Viaţa sufletului constă în unirea iui cu Dumnezeu, tot aşa cum viaţa trupului constă în unirea lui cu sufletul. Sufletul despărţit de Dumnezeu prin încălcarea poruncii, a murit; dar prin ascultarea poruncii se uneşte din nou cu Dumnezeu şi învie prin această unire. De aceea şi Domnul spune: *cuvintele pe care le-am cuvântat Eu către voi sunt Duh şi sunt viaţă* (2 In. 6,13). Acelaşi adevăr l-a exprimat şi Petru, care a înţeles din experienţă rostul cuvintelor spuse de el Mântuitorului: „Tu ai cuvintele vieţii veşnice“. Dar cuvintele vieţii veşnice sunt cuvintele vieţii pentru cei ascultători; pentru nelegiuiţi, porunca vieţii se preface în cauză a morţii. Aşa şi Apostolii, această mireasmă bineplăcută a lui Hristos, au fost pentru

[10]SFÂNTULUI IGNATIE BREANCEANINOV ȘI TEOFAN ZĂVORÎTUL, *Cuvânt despre moarte*, Pelerinul Român, 1993, p. 46.

unii o mireasmă a vieţii întru viaţă, iar pentru alţii o mireasmă a morţii întru moarte (2 Cor. 2,16).[11]

De îndată ce a fost făptuit primul păcat, moartea a devenit o trebuinţă lăuntrică. Dacă Dumnezeu n-ar fi orânduit-o, la fiecare ocară adusă Lui omul şi-ar fi putut închipui că va mai izbuti cândva, mai târziu, să dreagă cumva lucrurile, să făptuiască până la urmă ceea ce n-a făptuit la timp, să desfiinţeze părăsirea printr-o întoarcere. I s-ar fi părut că vina şi ispăşirea stau în puterea lui, că şi-ar putea el alege o pedeapsă şi o pocăinţă care să poarte în sine ceea ce l-ar împăca pe Dumnezeu dacă ar stărui îndelung în ele, că s-ar putea adică mântui el singur. Dar prin moarte şi prin timpul trecător ce goneşte spre om, Dumnezeu a vrut să-i arate acestuia că a-ţi întoarce faţa de la El este ceva cu mult mai grav decât a crezut-o omul, ceva atât de grav, încât omul nu poate îndrepta de unul singur cele întâmplate. Dumnezeu îi retrage omului timpul: nu-i e îngăduit să-şi facă lumeştile-i socoteli cu (acesta. Iar din nimicirea legăturii stabile dintre Dumnezeu şi om se naşte clipa: unicitatea unui *acum* înlăuntrul timpului celui trecător. Ea se iveşte acolo unde acea legătură de durată a aflat moartea. Mai înainte nu existase în timp nici un *acum* tăios şi care să se fi dovedit a fi cu neputinţă de adus înapoi. Existau schimbări, care însă erau pline de făgăduinţa viitorului şi a reîntoarcerii. Timpul era în „stăpânirea“ omului, stăpânire pe care o împărţea cu Dumnezeu fără a se fi arătat o lege anume a acestei împărţiri. Dumnezeu hotăra ca Domn, dar îl lăsa şi pe om să hotărască alături de el. Acum însă există un *aici* şi un *acum* cu desăvârşire ¿repetabile. Forma timpului îl face pe om să priceapă că trebuie să moară, că fiinţa i se îndreaptă spre nefiinţă, înspre o clipă asupra căreia nu lui îi este dat să hotărască. Şi toate — lucrurile, spaţiul lor, timpul lor — sunt părtaşe la această sustragere.[12]

Deși firea omeneasca a suferit alterare, elementele chipului lui Dumnezeu au rămas în om în vederea dobândirii mântuirii acestuia. Omul poate folosi libertatea pe care a primit-o de la Dumnezeu pentru a-și dobândi mântuire, dar aceiași libertate îl poate face pe om să meargă pe calea pierzaniei.

2.Dumnezeu nemuritor - nemurirea oamenilor

Existența lui Dumnezeu este de sine stătătoare, necesară, din care toate celelalte fapturi își iau ființa. Dumnezeu exista din necesitate nefiind limitat de spațiu sau de timp, pe când existența omului și a celorlalte creaturi este relativă.

Nemurirea lui Dumnezeu este un atribut al infinității Sale divine. Un alt alt atribut al lui Dumnezeu este neschimbabilitatea. Paradoxal însă, prin moarte, o parte din creație se află într-o continuă schimbare.

Existența lui Dumnezeu este de sine stătătoare, necesară din care toate celelalte fapturi își i-au ființa. Dumnezeu există din necesitate nefiind limitat de spațiu sau de timp, pe când existența omului și a celorlalte creaturi este relativă. De aceea lucrurile sunt trecătoare, legăturile câte sunt se pot desface, şi tot ceea ce se formează dinaintea omului se şi deformează totodată, slujindu-i drept avertisment.[13]

[11]SFÂNTULUI IGNATIE BREANCEANINOV ȘI TEOFAN ZĂVORÎTUL, *Cuvânt despre moarte*, Pelerinul Român, 1993, p. 47.
[12]ADRIENNE VON SPEYR, *Misterul morții,* Ed. Anastasia, 1996, p. 7.
[13]ADRIENNE VON SPEYR, *Misterul morții,* Anastasia, 1996, p. 8.

Chiar și după căderea în păcat omul și-a păstrat aceste elemente ale chipului lui Dumnezeu. În firea omenească a fost sădită dintru început posibilitatea nemurii. Pentru a ajunge la această stare omul trebuie sa ducă o viața duhovnicească pentru a se elibera de patimi și astfel să se apropie de Dumnezeu ,,Așadar, Creatorul a dat vrednicie deosebită făpturii noastre prin aceea că, făcând-o după chipul Său, i-a oferit posibilitatea de a se face asemenea cu Sine, dăruindu-i și alte daruri, însa despre cugetare și cunoaștere nu putem spune propriu-zis că ni le-a dat de-a gata, ci ne-a făcut părtași la însăși podoaba firii Sale atunci când a pus în noi chipul Său.[14]

Adam era cel ce stăpânea pământul și toate cele ce se aflau pe el fiind frumos la chip și având firea departe de orice patimă. Pomul cel din mijlocul raiului era pom al vieții și nu al morții, deoarece moartea nu își avea loc în creație. Pentru Adam, nemurirea însemna vederea lui Dumnezeu.

Omul nu a fost creat de la început nemuritor dar nici muritor deoarece nu putem spune ca Dumnezeu este cauza morții și a stricăciunii în lume. În Raiul în care se afla Adam moartea nu exista. Aceasta își face apariția atunci când omul încălca porunca divină. După cum pe pământ uneltele meșterilor sunt așa în așa fel construite ca să poată fi folosite atunci când o cere viața, tot așa Meșterul Meșterilor i-a creat omului o fire care sa-l îndreptățească spre fapte cu adevărat împărătești, atunci când l-a dotat nu numai cu calități spiritual superioare, ci și cu o alcătuire trupească indicate special pentru a stăpâni lumea.[15] Moartea nu a fost dintr-u început, ci este un efect al căderii în păcat. Ținta omului este dreaptă, orientată spre cer, iar privirea îndreptată în sus, ceea ce desigur este un semn de noblețe și denotă o vrednicie împărătească.[16]

Tot legat de nemurire putem să spunem că moartea este despărţirea sufletului de trupul cu care a fost unit prin voia lui Dumnezeu şi tot prin voia lui Dumnezeu despărţit. Starea de moartea e despărţirea sufletului de trup ca urmare a căderii neamului omenesc în păcat, în urma căruia trupul a încetat de a mai fi nestricăcios (nesupus putrezirii) aşa cum a fost el creat de la bun început de Creator. Moartea este pedeapsa omului nemuritor, pedeapsa cu care a fost el lovit pentru neascultarea Domnului. Prin moarte omul e despicat şi sfâșiat în chip dureros în cele două părţi din care e alcătuit şi, după moarte, omul încetează de a mai fi: sufletul lui există separat şi, tot separat — trupul.[17]

Iar dacă sensul vieţii omeneşti rămâne atât de neînţeles, revărsându-se mereu în Dumnezeu, omul pricepe că moartea sa nu se poate abate de la această lege. Ge prinde viaţă în rugăciune e atât de mare pentru că ţine de viaţa cea veşnică a lui Dumnezeu, care sparge toate hotarele vieţii noastre pământeşti. Dumnezeu nu ne-a creat pentru timp, ci pentru veşnicia Sa. Veşnicia e lucrul cel dintâi; dumnezeirea e ceea ce este esenţial şi netrecător, iar presimţirea vieţii lui Dumnezeu în viaţa noastră cea trecătoare stă mărturie că suntem chemaţi la viaţa veşnică.[18]

---

[14]SFÂNTUL GRIGORIE DE NYSSA, *Despre facerea omului,* PSB,Vol. 30, EIBMBOR, București,1998, p. 30.
[15]SFÂNTUL GRIGORIE DE NYSSA, *Despre facerea omului,* PSB, Vol. 30, EIBMBOR, București, 1998, p. 22.
[16]SFÂNTUL GRIGORIE DE NYSSA, *Despre facerea omului,* PSB, Vol. 30, EIBMBOR, București, 1998, p. 27.
[17]SFÂNTULUI IGNATIE BREANCEANINOV ȘI TEOFAN ZĂVORÎTUL, *Cuvânt despre moarte,* Pelerinul Român, 1993, p. 6.
[18]ADRIENNE VON SPEYR, *Misterul morții,* Anastasia, 1996, p. 35.

3.Nădejdea nemuririi - raportul suflet-trup în perspectiva nemuririi

Viaţa şi moartea nu sunt două teme distincte, ci constituie o singură temă, esenţială pentru fiecare dintre noi.[19]

Omul este ființa dual alcătuită din trup și suflet. La sfârșitul acestei vieți omul se va descompune în elementele din care a fost alcătuit” *sufletul se întoarce la Dumnezeu care l-a dat, iar trupul în pământul din care a fost luat”(* Ecclesiast 12, 7).

Bogățiile lumii văzute sunt nesigure și stricăcioase. Mântuitorul Hristos ne îndeamnă “*Nu vă adunați comori pe pământ unde molia și rugina le strica și unde furii le sapă și le fura(*Matei 6, 19). În această viață suntem amăgiți de tot felul de plăceri care ni se par a fi adevăratele bunuri. Din aceasta cauza moarte este privită ca o deposedare de aceste bunuri.

Moartea reprezintă trecerea către o noua viață, dându-ne posibilitatea de a ne înflori toate simțurile duhovnicești ale omului celui nou. Moartea trupeasca este de fapt eliberarea din starea de mortalitate în care ne aflam după căderea în păcat. Viața noastră pământească pare să se sfârșească odată cu moartea, dar ea se îndreaptă spre renașterea la o nouă viață.

Tămăduind pe slăbănogul de la fântâna oilor, Domnul i-a zis: Iată, eşti sănătos: de-acum nu mai păcătuieşti, ca să nu ţi se întâmple mai rău (Ioan V, 14). Cu o asemenea pocăinţă curvarii, preacurvirii, vameşii şi tâlharii au luat cu asalt împărăţia cerurilor. Către un asemenea fel de pocăinţă, către o asemenea înviere a sufletului din moarte cheamă apostolul Pavel: deşteaptă-te, adormitule, strigă el şi învie din morţi şi te va lumina Hristos (Efes. 5, 14). Iar cel care ascultă acest glas, această goarnă duhovnicească ce cheamă întru învierea sufletului, către o înviere mult mai necesară pentru mântuire decât cea care va învia trupurile, nu-şi va învia oare sufletul omorât în păcat?[20]

Răspunsul poate veni din faptul că omul este ființa dual alcătuită din trup și suflet. La sfârșitul acestei vieți omul se va descompune în elementele din care a fost alcătuit: *sufletul se întoarce la Dumnezeu care l-a dat, iar trupul în pământul din care a fost luat*(Ecclesiast 12,7).

Moartea reprezintă trecerea către o nouă viață, dându-ne posibilitatea de a ne înflori toate simțurile duhovnicești ale omului celui nou. Moartea trupească este de fapt eliberarea din starea de mortalitate în care ne aflăm după căderea în păcat. Viața noastră pământească pare să se sfârșească o dată cu moartea, dar ea se îndreaptă spre renașterea la o nouă viață. *Potrivit relatărilor, primul lucru care se întâmplă unei persoane decedate este faptul că îşi părăseşte trupul şi începe să existe cu totul separat de el, fără însă a-şi pierde conştiinţa*.[21]

Suntem toţi în stare de moarte, satisfăcând dorinţele noastre păcătoase, care nu doar că se ridică şi dau război sufletului, dar fiind satisfăcute, îl şi omoară. Indicând moartea sufletului, moartea esenţială, Mântuitorul lumii a numit morţi pe toţi oamenii contemporani existenţei Sale pe pământ, care nu luau în seamă atotsfânta Lui învăţătură, necesară mântuirii, singura de trebuinţă pentru viaţa adevărată a omului: *lasă morţii să-şi îngroape morţii* (Lc. 9, 10) a spus El urmaşului Său, care i-a cerut îngăduinţă să se despartă pentru o vreme de El şi să părăsească vegherea asupra sfintei Sale învăţături, pentru înmormântarea părintelui mort.

[19]PR. CONF. UNIV. DR. CONSTANTIN BĂJĂU, *Viaţa şi moartea de la Adam la Hristos, în gândirea Sfântului Grigorie al Nyssei*,în Rev. Mitropolia Olteniei, nr. 1-4/2014, Craiova, p. 102.
[20]SFÂNTULUI IGNATIE BREANCEANINOV ȘI TEOFAN ZĂVORÎTUL, *Cuvânt despre moarte*, Pelerinul Român, 1993, p. 42.
[21]SERAPHIM ROSE*, Sufletul după moarte,*Anastasia, 1996, p. 18.

Domnul a numit morţi pe viii după trup care erau într-adevăr morţi, cu sufletul omorât. Aceia dintre aceşti morţi, care rămân străini de Hristos în decursul întregii vieţi pământene şi trec în veşnicie în această stare, nu au parte de înviere pe tot intervalul de timp dat pentru această înviere şi care se cuprinde între cele două veniri ale lui Hristos, prima - care a avut loc, şi a doua care urmează. Ceilalţi morţi nu au înviat spune despre ei văzătorul tainelor, Sf. Ioan Teologul, până nu se va împlini mia de ani.[22]

Moartea a fost considerată „dreptul la magic al existenţei fiecărui om”, adică o întâlnire dintre conştiinţa infinitului cu realitatea naturii sale finite, de unde necesitatea ca acest drept să fie câştigat de fiecare prin fapte, prin operă, cu aptitudinea de a forţa limitele impuse de natură. Numai asimetria dintre conştiinţă şi limită a făcut ca actul creator şi fapta istorică să devină două modalităţi de dialog al conştiinţei cu limita. Moartea, prin urmare, a fost lucrul cel mai de preţ ce s-a dat omului pentru că, a învăţa să mori a însemnat a filosofa (cum spunea Platon) şi astfel, moartea a devenit ultima sancţiune de la care viaţa şi lucrurile au început să capete sens. Realitatea morţii a fost astfel dizolvată prin credinţa în nemurire ca cel mai preţios dar oferit omului de către divinitate.[23]

Moartea apare ca un efect al căderii în păcat. Fiind înzestrat cu rațiune omul a avut libertate nemărginită de a alege în privința păcatului.

Dacă nu ar exista moartea starea noastră de păcătoșenie ar fi una veșnică ,, De îndată ce a fost făptuit primul păcat, moartea a devenit o trebuinţă lăuntrică. Dacă Dumnezeu n-ar fi orânduit-o, la fiecare ocară adusă Lui omul şi-ar fi putut închipui că va mai izbuti cândva, mai târziu, să dreagă cumva lucrurile, să făptuiască până la urmă ceea ce n-a făptuit la timp, să desfiinţeze părăsirea printr-o întoarcere,,[24].

În rai omul se afla într-o stare de perfecțiune și tindea spre desăvârșire, spre îndumnezeire, spre asemănarea cu Dumnezeu, Părintele Dumitru Stăniloae ne spune că Adam în Rai nu se afla la capătul final al slavei, ci numai a mijlocul ei.

În fapt, în sensul exact, despărţirea sufletului de trup nu constituie moartea propriu-zisă; aceasta e numai consecinţa morţii. Există o moarte incomparabil mai îngrozitoare! Există o moarte - începutul şi izvorul tuturor bolilor omului, şi a celor sufleteşti şi trupeşti, şi a crâncenei boli numite de noi moarte. Moartea adevărată, după cum zice preacuviosul Macarie cel Mare,e ascunsă înlăuntru, în taina inimii şi, prin aceea, omul de din afară a murit de viu. Dacă cineva a trecut în taina inimii de la moarte la viaţă, acela într-adevăr trăieşte în veci, şi întru aceasta nu mai moare. Chiar dacă sufletele unor asemenea oameni se despart pentru o vreme de trupuri, tot una, fiind sfinţite, vor învia cu slavă. întru aceasta moartea sfinţilor e numită şi adormire.“ Şi trupul continuă să existe, măcar că vedem că se distruge şi se preface în pământul din care a fost luat: el continuă să existe în însăşi putrezirea sa: el continuă să existe în putrezire ca sămânța în pământ, în aşteptarea unirii de-a doua cu sufletul, după care el devine deja inexpugnabil pentru această moarte vizibilă. Trupurile unor anume aleşi ai lui Dumnezeu rezistă putrezirii, fiind pătrunse din belşug de harul lui Dumnezeu şi, în însăşi tinda morţii, ele ivesc începutul slăvitei lor învieri. In loc de duhoare ele emană mireasmă; în loc să reverse în jur molima ucigătoare a morţii ele revarsă vindecarea tuturor bolilor, revarsă

[22]SFÂNTULUI IGNATIE BREANCEANINOV ȘI TEOFAN ZĂVORÎTUL, *Cuvânt despre moarte*, Pelerinul Român, 1993, p. 42.
[23]CALINIC BOTOSĂNEANU, *Tanatologie şi nemurire,* Cantes, Iași, 1999, p. 124.
[24]ADRIENNE VON SPEYR*, Misterul morţii,* Ed. Anastasia, 1996, p. 7.

viaţă. Asemenea trupuri sunt moarte şi vii totodată - moarte după natura umană, vii după prezenţa în ele a Sfântului Duh. Ele mărturisesc în ce măreţie şi sfinţenie a fost creat omul de către Dumnezeu şi că această măreţie, această sfinţenie, i-au fost restituite prin răscumpărare.[25]

Cuvântul şi noţiunea *moarte* au izbit pentru prima oară auzul şi cugetul omului la intrarea lui în Rai. Între copacii raiului erau de o însemnătate deosebită pomul vieţii şi pomul cunoaşterii binelui şi răului. Domnul, introducând pe om în rai, i-a poruncit: *Din toţi pomii din rai poţi să mănânci, iar din pomul cunoştinţei binelui şi răului să nu mănânci căci în ziua când vei mânca din el vei muri negreşit* (Fac. 2,16,17). Neținând seamă de groaznica ameninţare cu moartea, omul a călcat porunca şi, după călcare, a murit imediat: moartea s-a arătat neîntârziat în toate mişcările sufletului şi în simţămintele trupului. Sfântul Duh, care locuise în om, comunicând nemurire sufletului şi trupului şi care fusese viaţa lor, s-a retras de ia ei ca de la unii ce au stricat comunicarea cu Dumnezeu, prin lepădarea cu voie a poruncii lui Dumnezeu şi printr-o la fel de voită intrare în comuniune de cuget şi unire cu satana. Sfântul Grigore, arhiepiscopul Tessalonicului, zicea: *La fel cum despărţirea sufletului de trup este moartea trupului, tot aşa şi despărţirea lui Dumnezeu de suflet este moartea sufletului. în aceasta şi constă propriu-zis moartea trupească. Această moarte a fost indicată de Dumnezeu prin porunca dată în rai când a zis: „în ziua în care ai să mănânci din el vei muri negreşit*. Atunci a murit sufletul lui Adam, despărţindu-se prin neascultare de Dumnezeu; cu trupul el a mai trăit de atunci până la nouă sute treizeci de ani. Această moarte care i-a lovit sufletul pentru neascultare, nu doar că face sufletul netrebnic, dar îşi răspândește blestemul asupra întregii umanităţi, loveşte omul în întregime, însuşi trupul e supus multor trude, suferinţei şi putrezirii.

Cu privire la această moarte sufletească Sfântul Ioan Teologul spune: *este păcat întru moarte şi este păcat nu de moarte* (1 Ioan V, 16,17). El a numit păcatul de moarte păcatul ce ucide sufletul, acel păcat care-l desparte cu desăvârșire pe om de harul lui Dumnezeu şi-l face jertfă iadului, dacă nu este vindecat cu o pocăinţă adevărată şi puternică, în măsură să refacă unirea distrusă a omului cu Dumnezeu. Cu o asemenea pocăinţă Sfântul Apostol Petru şi-a vindecat păcatul său de moarte prin lepădarea de Hristos, iar Sfântul Prooroc David de cele două păcate: preacurvia şi omuciderea. Pocăinţa în păcatul de moarte este recunoscută ca adevărată atunci când omul, căindu-se de păcatul său, şi spovedindu-se, părăseşte păcătui. E împărtăşită de mulţi Sfinţi Părinţi, în final și de sfântul Tihon al Voronejului. Această opinie aparţine în general Bisericii şi se bazează pe cuvintele Mântuitorului.[26]

4.Hristos, biruința asupra morții - refacerea chipului lui Dumnezeu în om

Mântuitorul Hristos este Singurul care putea reface legătura dintre Dumnezeu și om prin refacerea chipului lui Dumnezeu în firea omenească alterată după căderea în păcat ,,Prin firea Sa, Dumnezeu este pentru noi cel mai mare bine care se poate concepe cu mintea,,[27]

După căderea în păcat și alungarea din Rai a primilor oameni, Dumnezeu le spune că le va trimite un Răscumpărător care sa îi scoată din robia morții. Întruparea Mântuitorului

[25]SFÂNTULUI IGNATIE BREANCEANINOV ȘI TEOFAN ZĂVORÎTUL, *Cuvânt despre moarte*, Pelerinul Român, 1993, p. 6.
[26]SFÂNTULUI IGNATIE BREANCEANINOV ȘI TEOFAN ZĂVORÎTUL, *Cuvânt despre moarte*, Pelerinul Român, 1993, p. 41.
[27]SFÂNTUL GRIGORIE DE NYSSA, *Despre facerea omului,* PSB, Vol. 30, EIBMBOR, București, 1998, p. 49.

Hristos are loc la plinirea vremii, atunci când păcatul atinsese apogeul. Din această cauză a fost necesară întruparea fără de păcat a Fiului lui Dumnezeu.

Când Fiul îi spune unui om: „Vino după Mine!“, acesta e un îndemn ca acel om să-L urmeze pe Cel care, venind de la Tatăl, e în drum spre Tatăl. Cel chemat primeşte o misiune pe care însă nu o cunoaşte în aşa chip încât să vrea să ştie dinainte pentru ce şi la ce soroace o va împlini; el ştie doar că urmându-L pe Domnul, Acesta singur hotărăşte toate. Consimţământul său e aşadar un jurământ de credinţă, iar el aşteaptă de la credinţă şi de la Domnul să-l ajute să împlinească cele juruite. Jurământul însă priveşte atât peregrinarea pământească a Domnului, cât şi întoarcerea Sa la cer; aşadar, substanţa cu care va trebui de acum încolo să se hrănească e substanţa vieţii Domnului însuşi, dăruită de El mereu în felul în care socoteşte că-i potrivit s-o facă. Trimisul care şi-a acceptat misiunea va trebui ca de acum înainte să-L urmeze pe Domnul în toate; el ştie că va trăi doar pentru a împlini neîncetat cele cerute de la dânsul, dar mai ştie şi că Domnul veghează asupra lui şi a misiunii sale. în aceasta vor fi cuprinse lucrurile de zi cu zi, îndeplinirea îndatoririlor pe care le au toţi credincioşii, precum şi neprevăzutul care poate că va rămâne neînţeles până la capăt, ori care îşi va dezvălui înţelesul abia mai târziu.[28]

Sfinții Părinți ne învață că numai Dumnezeu a putut da viață oamenilor, numai El poate să poarte grijă de toate, numai El poate să dea mâncare și băutură celor ce se bucură de viață în trup. Doar Dumnezeu poate face binele unde și când trebuie, numai El poate să readucă firea omenească cea măcinată de boli la sănătatea de mai înainte.

5.Biserica - locul câștigării învierii și nemuririi

Hristos a înviat din morți, cu moartea pe moarte călcând, și celor din morminte viață dăruindu-le. Aceste imn face rezumatul întregii opera de mântuire. Prin moartea Sa de pe cruce și învierea din morți cea de a treia zi, Mântuitorul nostru Iisus Hristos restaurează întreaga creație care se afla sub robia păcatului.

Nădejdea învierii noastre este în Biserica lui Hristos prin Taina Sfântului Botez ca renaștere care simbolizează moartea păcatului. Biserica este locul unde creștinul își poate găsi odihna auzind chemarea Mântuitorului *„Veniți la Mine toți cei osteniți și împovărați și Eu vă voi odihni pe voi (*Matei 11, 28). În Biserica sufletul creștinului se deprinde cu rugăciune și astfel el intră într-un dialog cu Dumnezeu apropiindu-se de acesta “ *În rugăciune sufletul își pierde împietrirea, devine sensibil, receptiv, deschis energiei lui Dumnezeu. Biserica este locul și forma puterii lui Dumnezeu acționând neîncetat între oameni și în ei, pentru ca ea este locul rugăciunii”*[29]

Sfântul Apostol Pavel afirma idea mântuirii prin chemarea de către Tatăl la Împărăția cerurilor. În Evanghelia Sfântului Ioan ne sunt relatate cuvintele Mântuitorul care chema neîncetat pe toți oamenii la mântuire “ *Nimeni nu vine la Tatăl Meu decât prin Mine (*Ioan 14, 6).

Mântuitorul nostru Iisus Hristos este capul Bisericii iar noi fiecare în parte suntem mădularele aceluiași trup. În Biserica, Dumnezeu devine totul în toate “ *Toate le-a pus sub picioarele Lui, și mai presus de toate, L-a dat pe El cap Bisericii, Care este Trupul Lui, plinirea Celui ce plinește întru toți* (Efes 1, 22-23).

[28]ADRIENNE VON SPEYR, *Misterul morții,* Anastasia, 1996, p . 62
[29]PR. DUMITRU STANILOAE, *Rugăciunea lui Iisus și experiența Duhului Sfânt*, Deisis, Sibiu, 1995, p. 103.

Uneori, meritele unui suflet nu se arata chiar in momentul trecerii sale dincolo, ci se afirme mai vădit după moarte.[30]

Condiția dobândirii vieții de veci este împărtășirea cu Trupul și cu Sângele Său "*Adevărat, adevărat zic vouă, dacă nu veți manca trupul Fiului Omului și nu veți bea Sângele Său nu veți avea viața în voi* (Ioan 6, 53). Prin aceasta împărtășire cu Trupul și Sângele Său, Mântuitorul oferă o pregustare a Împărăției Cerurilor manifestată printr-o pace lăuntrică *"Caci, iată, Împărăția lui Dumnezeu este înlăuntrul vostru* (Luca 17, 21).

Biserica propovăduiește viața, însă noi nu putem vorbi despre înviere dacă nu cunoaștem sensul vieții.

Bibliografie

1. Biblia sau Sfânta Scriptură, Versiune diortosită după Septuagintă, redactată și adnotată de ÎPS Bartolomeu Valeriu Anania, Renașterea, 2014.
2. Sfântul Grigorie de Nyssa, *Despre facerea omului,* PSB vol 30, EIBMBOR, Bucuresti 1998.
3. Seraphim Rose*, Sufletul după moarte,* Ed Anastasia 1996.
4. Adrienne von Speyr*, Misterul morții,* Ed. Anastasia, 1996.
5. Sfântul Ioan Gură de Aur, PSB vol 22, EIBMBOR, Bucuresti, 1997.
6. Sfântul Grigorie Cel Mare, *Dialoguri despre moarte*, Ed. Amarcord, Timisoara, 1998.
7. Calinic Botoșăneanu, *Tanatologie și nemurire*, Cantes, Iași, 1999
8. Pr. Dumitru Stăniloae, *Rugăciunea lui Iisus și experiența Duhului Sfânt*, Deisis, Sibiu, 1995.
9. Sfântului Ignatie Breanceaninov Și Teofan Zăvorîtul, *Cuvânt despre moarte,* Pelerinul Român, 1993.

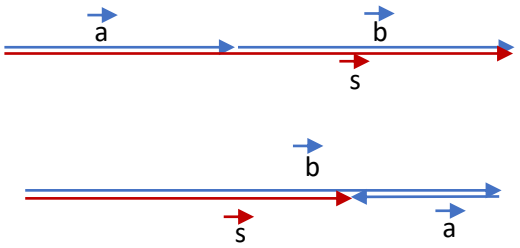
[30]GRIGORIE CEL MARE, Dialoguri despre moarte, Amarcord, Timișoara,1998, p. 261.

Aplicarea principiul al II-lea al lui Newton în cazuri particulare

Prof. fizică, Eugen Lasuschevici
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

În referatul propus este analizată o situație didactică de predare/problematizare ce implică o argumentație dificil de transferat elevilor care, la nivelul gimnaziului, nu cunosc încă produsul scalar a doi vectori sau descompunerea analitică a unui vector după versorii axelor de coordonate. În multe situații problematice, cum este și cazul planului înclinat, de exemplu, este necesară aplicarea legii fundamentale a dinamicii (legea a II-a a lui Newton) care presupune o relație vectorială. Apoi se explică elevilor că datele presupuse de calculul numeric nu se pot introduce direct, în cazul unei probleme de dinamică concretă, într-o relație vectorială. De aceea relația vectorială trebuie să devină într-un final o relație scalară, ce permite calculul numeric și găsirea răspunsului problemei – mai jos va fi analizat cazul planului înclinat. Pentru aceasta procedura cere ca forțele să fie proiectate pe axele de coordonate și apoi scindarea relației vectoriale inițiale în două relații separate, independente, tot vectoriale, după fiecare axă de coordonate câte una. În ultima etapă a procedurii, se menționează elevilor că o relație vectorială între vectori colineari (pe o axă) se transformă într-o relație scalară între modulele acestor vectori. Trecerea de la o relație vectorială, cum este legea a doua a lui Newton, prezentă în problemele de dinamică, $\vec{R} = \vec{F}_1 + \vec{F}_2 + \cdots = m\vec{a}$, la relații vectoriale pe axe de coordonate (în plan, Ox și Oy), este mai greu de realizat și de aceea dificil de argumentat elevilor. Etapa trecerii de la o relație între vectori colineari la mărimi scalare (proiectate pe axă) este mai accesibilă și începem cu aceasta în cele de mai jos.

1. Compunerea vectorilor colineari



$\vec{s} = \vec{a} + \vec{b}$

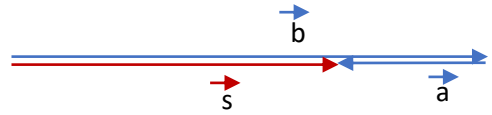
$s = a + b$

$\vec{s} = \vec{a} + \vec{b}$

$s = b - a$

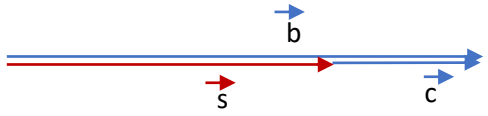
În cele două figuri s-a aplicat bine-cunoscuta regulă a triunghiului privind compunerea a doi vectori. Și observăm că relația vectorială inițială se poate dubla cu o relație scalară, respectiv relația vectorială devine una scalară (aceasta nu se întâmplă în general, deoarece compunerea vectorilor este o ”adunare” geometrică, nu algebrică). Rezultă chiar o regulă: considerând sensul pozitiv sensul dat de vectorul $\vec{s}$, transpunerea relației vectoriale în una scalară va ține cont de sensurile acestor vectori, proiectați pe axa comună a vectorilor: când sensul vectorului proiectat scalar este pozitiv atunci și semnul scalarului va plus, iar când sensul vectorului este negativ, semnul proiecției sale va fi minus. Putem generaliza în cazul mai multor vectori colineari ce se compun: $\vec{s} = \vec{a}_1 + \vec{a}_2 + \vec{a}_3 + \cdots$ se va proiecta scalar în conformitate cu sensurile acestor vectori: $s = \pm a_1 \pm a_2 \pm a_3 + \cdots$. Reținem că *vectorul sumă și vectorii ce se compun se află întotdeauna pe aceeași axă-suport.*

Mai desprindem un lucru important din această analiză: doi vectori ce au rezultanta zero, adică $\vec{a} = -\vec{b}$, se desenează ca doi vectori colineari (aceeași direcție), cu aceeași lungime și sens opus.



$$\vec{s} = \vec{b} + \vec{a}$$

$$s = b - a$$



$$\textbf{Notăm: } \vec{c} = -\vec{a}$$

$$\vec{s} = \vec{b} + \vec{a} = \vec{b} - \vec{c}$$

$$s = b - c = b - a$$

În figură se desprinde regula de scădere a vectorilor: ”pentru a scădea doi vectori, îi translatăm cu vârful comun, iar vectorul diferență unește originile celor doi vectori, având originea în originea primului (din care se scade) și vârful în vârful celui de-al doilea (care se scade)”. O regulă asemănătoare se obține ușor și e echivalentă cu cea anterioară: ”pentru a scădea doi vectori, îi translatăm cu originea comună, iar vectorul diferență unește vârfurile celor doi vectori și are vârful în vârful vectorului din care se scade”.

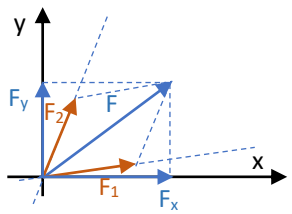
Observăm ușor că, din relația de mai sus $\vec{s} = \vec{b} - \vec{c}$ rezultă $\vec{b} = \vec{s} + \vec{c}$, ceea ce se justifică grafic din figură prin aplicarea regulii triunghiului la adunare.

Concluzie. Fie că se adună, fie că se scad, vectorii colineari dau prin compunere un vector rezultant având direcția (axa-suport) comună cu cea a vectorilor ce se compun.

2. Proiecțiile unui vector într-un sistem de coordonate

Dacă cele două direcții după care descompunem un vector sunt perpendiculare și notăm cele două direcții după sistemul de axe de coordonate, Ox și Oy, atunci obținem două componente pe axe ale vectorului: $\vec{F} = \vec{F}_x + \vec{F}_y$. Cele două componente, $\vec{F}_x$ și $\vec{F}_y$, se numesc *proiecțiile* vectorului $\vec{F}$ pe cele două axe. Componentele unui vector descompus pe două axe concurente se numesc proiecții doar atunci când cele două axe sunt ortogonale, deci când paralelogramul format cu cele două componente de însumat este un dreptunghi (v. fig. de mai jos).

Dacă în sistemul de coordonate Oxy descompunem vectorul $\vec{F}$ după două direcții concurente în O și care fac un unghi diferit de 90°, atunci componentele lui $\vec{F}$ pe noile direcții formează alte două componente $\vec{F}_1$ și $\vec{F}_2$: $\vec{F} = \vec{F}_1 + \vec{F}_2$.



Fiecare vector are două proiecții: $\vec{F} = \vec{F}_x + \vec{F}_y$; $\vec{F}_1 = \vec{F}_{1x} + \vec{F}_{1y}$; $\vec{F}_2 = \vec{F}_{2x} + \vec{F}_{2y}$

$\vec{F} = \vec{F}_1 + \vec{F}_2 \rightarrow \vec{F}_x + \vec{F}_y = \vec{F}_{1x} + \vec{F}_{1y} + \vec{F}_{2x} + \vec{F}_{2y}$.

Sau: $\vec{F}_x + \vec{F}_y = \vec{F}_{1x} + \vec{F}_{2x} + \vec{F}_{1y} + \vec{F}_{2y}$. Rezultă: $\vec{F}_x = \vec{F}_{1x} + \vec{F}_{2x}$ și $\vec{F}_y = \vec{F}_{1y} + \vec{F}_{2y}$.

Justificarea este că, din desen se văd egalitățile: $F_x = F_{1x} + F_{2x}$ și $F_y = F_{1y} + F_{2y}$.

Un alt argument alături de acela care provine din desenul de mai sus (constând în adunarea proiecțiilor pe fiecare axă), în sprijinul decuplării egalității de vectori pe axe, este cel

matematic. Din teorema Pitagora, vedem că din relații de tipul $\vec{F} = \vec{F}_x + \vec{F}_y$ rezultă $F^2 = F_x^2 + F_y^2$, ceea ce arată că *produsul scalar a doi vectori* perpendiculari este zero: $\vec{F}_x \cdot \vec{F}_y = 0$. Dacă notăm $\vec{R}_x = \vec{F}_{1x} + \vec{F}_{2x}$ și cu $\vec{R}_y = \vec{F}_{1y} + \vec{F}_{2y}$, atunci relația de mai sus devine $\vec{F}_x + \vec{F}_y = \vec{R}_x + \vec{R}_y$, ceea ce se reduce la $F_x^2 + F_y^2 = R_x^2 + R_y^2$. Această egalitate *nu* are ca unică soluție $F_x = R_x$ și $F_y = R_y$. Dar egalitatea $\vec{F}_x - \vec{R}_x = \vec{R}_y - \vec{F}_y$ e posibilă doar dacă cei doi vectori diferență sunt egali cu zero: $\vec{F}_x = \vec{R}_x = \vec{F}_{1x} + \vec{F}_{2x}$ și $\vec{F}_y = \vec{R}_y = \vec{F}_{1y} + \vec{F}_{2y}$. Am folosit în această demonstrație faptul că adunând sau scăzând doi vectori colineari se obține tot un vector colinear cu primii.

Cu alte cuvinte o relație vectorială scrisă pe componente se disociază în două relații independente corespunzător fiecărei axe, *doar dacă cele două axe sunt perpendiculare*.

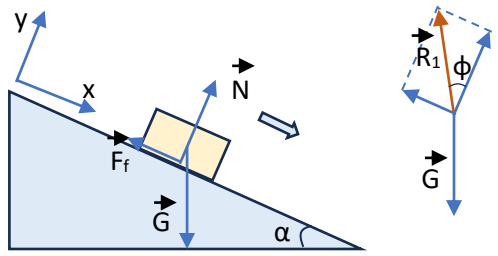
Observație. Ceea ce e echivalent cu a spune că produsul scalar a doi vectori perpendiculari este zero! Teorema Pitagora aplicată succesiv: $F^2 = F_x^2 + F_y^2; F_1^2 = F_{1x}^2 + F_{1y}^2; F_2^2 = F_{2x}^2 + F_{2y}^2$. Avem $\vec{F} = \vec{F}_1 + \vec{F}_2 \rightarrow F_x^2 + F_y^2 = F_{1x}^2 + F_{1y}^2 + F_{2x}^2 + F_{2y}^2 + 2\vec{F}_{1x}\vec{F}_{2x} + 2\vec{F}_{1y}\vec{F}_{2y}$. Rezultă $\vec{F}_{1x}\vec{F}_{2x} = F_{1x}F_{2x}$ și $\vec{F}_{1y}\vec{F}_{2y} = F_{1y}F_{2y}$. Respectiv produsul scalar a doi vectori colineari este egal cu produsul modulelor lor.

În multe probleme de dinamică se va folosi un sistem de coordonate pe care se proiectează forțele. Legea a II-a a lui Newton, $\vec{F} = \vec{F}_1 + \vec{F}_2 + \cdots = m\vec{a}$, se poate scrie pe axe astfel: $\vec{F}_x = \vec{F}_{1x} + \vec{F}_{2x} + \cdots = m\vec{a}_x$ și $\vec{F}_y = \vec{F}_{1y} + \vec{F}_{2y} + \cdots = m\vec{a}_y$. Vectorii de adunat fiind colineari, relația vectorială pe o axă se poate scrie sub formă scalară, bineînțeles *ținând cont de sensul fiecărui vector în raport cu sensul axei*.

Dacă într-o problemă particulară accelerația e zero, suma proiecțiilor forțelor pe fiecare axă (respectiv pe axa unde accelerația are componenta nulă) va fi zero: $\vec{F} = 0 \leftrightarrow F^2 = 0 \leftrightarrow \vec{F}_x^2 + \vec{F}_y^2 = 0 \leftrightarrow F_x = 0 \; și \; F_y = 0$.

Și chiar dacă folosim $\vec{R}_x = \vec{F}_x - m\vec{a}_x$ și $\vec{R}_y = \vec{F}_y - m\vec{a}_y$, din nou avem doi vectori perpendiculari a căror sumă e zero: $R_x^2 + R_y^2 = 0$, ceea ce e echivalent cu $R_x = 0 \leftrightarrow \vec{F}_x = m\vec{a}_x$ și $R_y = 0 \leftrightarrow \vec{F}_y = m\vec{a}_y$. Așadar, ori de câte ori avem o relație vectorială în spațiu/plan, ea se poate scinda după direcția axelor de coordonate în mai multe (trei în spațiu și două în plan) relații vectoriale independente, care devin apoi relații scalare.

3. Exemplu. Planul înclinat



Legea a II-a Newton: $\vec{N} + \vec{F}_f + \vec{G} = m\vec{a}$.

Rezultanta forțelor are aceeași direcție și același sens cu vectorul accelerație (diferă doar lungimea celor doi vectori).

Rezultă: $\vec{R}_1 + \vec{G} = m\vec{a} \rightarrow \vec{R} = m\vec{a}$.

Dacă corpul nu este împins pe plan în jos, înseamnă că el alunecă liber, deci accelerația e tangențială și în jos pe plan.

Din compunerea vectorilor în figura alăturată rezultă că rezultanta este, din contră, spre stânga, în sens opus vitezei corpului. Cum este posibil?

Eroarea provine din a presupune că vectorul R_1 poate fi doar spre stânga (ca în figura de mai sus). În funcție de unghiul α și de mărimea vectorilor F_f și N, direcția vectorului R_1

(rezultanta forțelor de interacțiune cu planul) poate fi atât verticală cât și spre dreapta (față de verticala la plan). De fapt, dacă corpul coboară liber, rezultanta R_1 este obligatoriu spre dreapta, condiție impusă de faptul că vectorul R trebuie să fie tangent și în jos pe plan, ca și accelerația. Mai mult, când R_1 este normal la plan, rezultanta dintre R_1 și G va fi verticală și nu există altă variantă decât că R = 0 (sau R_1 = G), deci accelerația de coborâre va fi zero (Mișcare Rectilinie Uniformă).

Condiția de cădere liberă a corpului pe plan este, în figură, $\varphi \leq \alpha$. De aici rezultă:

$$tg(\varphi) \leq tg(\alpha) \rightarrow \frac{F_f}{N} \leq \frac{G_t}{G_n} \rightarrow \mu \leq tg(\alpha)$$

În cazul $\mu > tg(\alpha)$ (echivalent $\mu mg\cos\alpha > mg\sin\alpha \leftrightarrow F_f > G_t$), corpul fie nu pornește, fie este aruncat în jos pe plan și coboară încetinit (accelerația este în sens opus vitezei) pe plan. Unghiul φ se numește unghi de frecare. Dacă alunecarea nu a început, atunci forța de frecare e statică și $F_{fs} \leq F_f \rightarrow tg(\varphi_s) \leq tg(\varphi)$; așadar unghiul de frecare este valoarea maximă a unghiului format de reacțiunea totală cu normala la suprafață, adică în momentul în care începe alunecarea (la limita alunecării). Dacă putem varia unghiul planului, α, de la zero spre valori mai mari, corpul aflat pe plan va începe să alunece când unghiul planului α devine egal cu unghiul de frecare (maxim). Unghiul de frecare la alunecare este o caracteristică a materialelor aflate în contact. De exemplu, pentru oțel pe oțel μ ≈ 0,15, deci φ = arctg(μ) ≈ 8,5°. Dacă mai există și o forță de tracțiune de-a lungul planului, în jos, unghiul planului la care apare alunecarea este mai mic, și poate fi chiar 0°. Condiția de alunecare nu mai este $\mu \leq tg(\alpha)$, alunecarea poate avea loc și la $\mu > tg(\alpha)$.

Dacă descompunem greutatea în cele două componente, G_t și G_n, cele 4 forțe apărute se pot compune pe cele două direcții perpendiculare și se vede mai ușor că $N = G_n$ și $G_t - F_f > 0$. Ecuația lui Newton se scindează, în acest caz, în două ecuații vectoriale colineare. Iată cum:

$$\vec{F}_f + \vec{N} + \vec{G}_t + \vec{G}_n = m\vec{a} \leftrightarrow \begin{cases} \vec{F}_f + \vec{G}_t = m\vec{a}_t \\ \vec{N} + \vec{G}_n = m\vec{a}_n \end{cases}$$

De ce se scindează? Pentru că vectorii se pot grupa (inclusiv vectorul $m\vec{a}$, mutându-l în stânga egalului) după cele două direcții perpendiculare (tangențială și normală); se obțin prin compunere selectivă doi vectori perpendiculari a căror sumă vectorială e zero: $\vec{R}_t + \vec{R}_n = 0$, unde $\vec{R}_t = \vec{F}_f + \vec{G}_t - m\vec{a}_t$ și $\vec{R}_n = \vec{N} + \vec{G}_n - m\vec{a}_n$. Din teorema Pitagora rezultă $R_t^2 + R_n^2 = 0$ și singura soluție este ca $R_t = 0$ și $R_n = 0$. Cum accelerația nu poate fi decât tangențială, $a_n = 0$, înseamnă că $R_n = 0$ implicit. Dintr-o relație vactorială se obține una scalară: $-F_f + G_t = ma$.

Condiția ca $a \geq 0$ este ca $G_t \geq F_f \leftrightarrow mg\sin\alpha \geq \mu mg\cos\alpha \leftrightarrow \mu \leq tg(\alpha)$.

Singurele cazuri în care se poate trece de la o relație vectorială la o egalitate scalară sunt: când vectorii sunt perpendiculari și aplicăm teorema Pitagora, și când vectorii sunt colineari. De exemplu: $\vec{F}_f + \vec{G}_t = m\vec{a}_t$ se transcrie sub forma: $-F_f + G_t = ma_t$, unde a_t este modulul vectorului sumă, presupus către dreapta (se poate lua cu semnul înăuntru și se pune condiția $a_t \geq 0$). Dacă se adună mai mulți vectori colineari, vectorul sumă e tot colinear cu ceilalți și egalitatea scalară se scrie ținând cont de sensul fiecărui vector: pentru vectorii cu sensul Ox,

semnul va fi ”+” și pentru cei de sens opus lui Ox, semnul va fi ”-” (regula e ușor de verificat).

În cazul existenței unei forțe exterioare F de-a lungul planului, în jos, condiția de alunecare a corpului pe plan, aflat inițial în repaus, se deduce astfel:

$$F + G_t \geq F_f \rightarrow F + mg\sin\alpha \geq \mu N \rightarrow \mu \leq \frac{F}{mg\cos\alpha} + tg(\alpha) \leftrightarrow tg(\varphi) \leq \frac{F}{mg\cos\alpha} + tg(\alpha)$$

De aici rezultă că, în cazul în care există și o forță de tracțiune, alunecarea se produce și când $\varphi > \alpha$.

Bibliografie:

Manual fizică, clasa a VII-a, editura ArtKlett, 2024. Autori: Victor Stoica, Corina Dobrescu, Florin Măceșanu, Ion Băraru.

Interdisciplinaritatea – baza unui învățământ modern și de calitate
Studiu privind valorificarea interdisciplinarității în învățământul primar

Prof. Înv. Primar, Pirianu Constanța
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Interdisciplinaritatea reprezintă una dintre direcțiile importante ale educației contemporane, răspunzând necesității de a depăși abordarea fragmentată a cunoștințelor și de a crea contexte de învățare apropiate de realitatea cotidiană. În învățământul primar, abordarea interdisciplinară este cu atât mai relevantă cu cât elevul de vârstă școlară mică percepe realitatea în mod global și are nevoie de experiențe de învățare concrete, atractive și semnificative. Corelarea conținuturilor din discipline precum Limba și literatura română, Matematică, Științe ale naturii, Arte vizuale și abilități practice, Muzică și mișcare, Educație civică și dezvoltare personală contribuie la formarea competențelor, stimulează creativitatea și gândirea critică și favorizează transferul cunoștințelor în situații reale de viață.

1. Introducere

Societatea contemporană se caracterizează printr-un ritm accelerat al schimbărilor, prin dezvoltarea tehnologiei și printr-o diversificare continuă a informațiilor și a domeniilor de cunoaștere. În acest context, școala nu mai poate avea ca principal obiectiv transmiterea și acumularea unui volum cât mai mare de informații, ci trebuie să formeze persoane capabile să înțeleagă, să selecteze, să coreleze și să utilizeze informațiile în contexte variate.

Învățământul modern pune accent pe *formarea competențelor*, pe participarea activă a elevului la propria formare, pe învățarea prin descoperire și pe transferul achizițiilor dobândite în situații concrete. Din această perspectivă, interdisciplinaritatea constituie o modalitate eficientă de organizare a procesului educațional.

Realitatea nu este structurată în discipline școlare distincte. Copilul întâlnește probleme și situații de viață care presupun simultan cunoștințe și abilități din mai multe domenii. Atunci când plantează o floare, de exemplu, el poate observa procese naturale, poate măsura cantitatea de apă utilizată, poate nota observațiile, poate realiza un desen sau un jurnal și poate discuta despre responsabilitatea față de mediul înconjurător. O astfel de situație este, prin natura ei, interdisciplinară.

În învățământul primar, interdisciplinaritatea devine un instrument pedagogic valoros deoarece corespunde particularităților psihologice ale copilului. Elevul de vârstă școlară mică învață mai ușor atunci când poate conecta informațiile noi cu experiențele sale, când activitatea are un caracter concret și când poate acționa, observa, experimenta și comunica.

2. Conceptul de interdisciplinaritate

Termenul de ***interdisciplinaritate*** desemnează realizarea unor conexiuni între două sau mai multe discipline, în scopul înțelegerii mai profunde a unor concepte, fenomene, probleme sau situații. În școală, interdisciplinaritatea presupune depășirea limitelor stricte ale disciplinelor și valorificarea complementarității acestora. Nu este vorba despre eliminarea disciplinelor tradiționale, ci despre *punerea lor în relație*.

De exemplu, tema „Apa” poate fi abordată:

- la *Științe ale naturii*, prin studierea proprietăților și importanței apei;
- la *Matematică,* prin rezolvarea unor probleme referitoare la consumul de apă;
- la *Limba și literatura română,* prin redactarea unei compuneri sau a unui text informativ;
- la *Arte vizuale și abilități practice,* prin realizarea unui poster;
- la *Muzică și mișcare*, prin învățarea unui cântec despre natură;
- în cadrul, *Dezvoltării personale* prin discutarea responsabilității față de resursele naturale.

Astfel, aceeași temă devine un nucleu în jurul căruia se organizează experiențe de învățare diverse.

3. Interdisciplinaritatea și educația de calitate

Un învățământ de calitate nu presupune doar transmiterea unor conținuturi corecte, ci și crearea unor situații în care elevul poate utiliza ceea ce învață.

Interdisciplinaritatea contribuie la calitatea educației prin: *creșterea relevanței învățării; stimularea motivației elevilor; dezvoltarea gândirii critice; formarea capacității de transfer; stimularea creativității; dezvoltarea competențelor de comunicare și colaborare; apropierea școlii de viața reală; formarea autonomiei în învățare; valorificarea diferențelor individuale dintre elevi; dezvoltarea competențelor-cheie.*

Elevul nu mai este doar receptorul unor informații, ci devine participant activ la propria învățare.

4. Particularitățile elevului din învățământul primar

Interdisciplinaritatea este deosebit de potrivită în ciclul primar datorită particularităților de dezvoltare ale copiilor cu vârste aproximative între 6 și 11 ani.

În această etapă, elevii:

- sunt curioși și dornici să descopere;
- învață eficient prin acțiune și experiență directă;
- au nevoie de exemple concrete;
- manifestă interes pentru activități practice;
- răspund pozitiv la joc și activități creative;
- au nevoie de varietate în activitățile didactice;
- își dezvoltă treptat capacitatea de abstractizare;
- sunt motivați de apreciere și feedback;
- își dezvoltă competențele de comunicare și cooperare.

Din acest motiv, o lecție interdisciplinară poate fi mai apropiată de modul natural în care copilul descoperă lumea. De exemplu, în loc ca elevul să învețe separat despre anotimpuri la mai multe discipline, cadrul didactic poate organiza un proiect intitulat *„Toamna în lumea mea”,* în cadrul căruia copiii:

- citesc și interpretează texte despre toamnă;
- identifică schimbările din natură;
- rezolvă probleme cu frunze, fructe sau recolte;
- realizează colaje;
- învață cântece;

- redactează descrieri;
- observă fenomenele meteorologice;
- discută despre alimentația sănătoasă și fructele de sezon.

5. Interdisciplinaritatea în curriculumul pentru învățământul primar

Curriculumul actual favorizează realizarea unor conexiuni între discipline și dezvoltarea competențelor prin activități integrate și contexte de învățare variate.

În clasele primare, conexiunile interdisciplinare pot fi realizate între:

Limba și literatura română ↔ Matematică ↔ Științe ale naturii ↔ Arte vizuale și abilități practice ↔ Muzică și mișcare ↔ Dezvoltare personală.

Aceste relații permit proiectarea unor activități centrate pe teme și probleme relevante pentru copii.

6. Principalele forme de realizare a interdisciplinarității

În practica didactică, interdisciplinaritatea poate fi valorificată prin mai multe forme.

6.1. Lecția interdisciplinară

Este o activitate în cadrul căreia conținuturi și competențe aparținând mai multor discipline sunt corelate în jurul unei teme comune.

6.2. Proiectul interdisciplinar

Reprezintă o formă complexă de organizare a învățării, în care elevii investighează o temă, rezolvă sarcini și realizează un produs final.

Exemple:

- „Planeta noastră”;
- „Apa – resursă pentru viață”;
- „Satul/orașul meu”;
- „Călătorie prin România”;
- „Cartea – prietena mea”;
- „Săptămâna sănătății”;
- „Micul ecologist”.

6.3. Învățarea bazată pe probleme

Elevilor li se propune o problemă reală:„Cum putem reduce risipa de apă în școala noastră?”

Pentru rezolvarea acesteia, copiii vor trebui să utilizeze cunoștințe matematice, științifice, lingvistice și sociale.

6.4. Învățarea prin investigație

Elevii formulează întrebări, fac observații, colectează date și formulează concluzii.

6.5. Jocul didactic interdisciplinar

Jocul poate integra simultan competențe de comunicare, calcul, orientare, creativitate și cooperare.

7. Rolul cadrului didactic

Într-un demers interdisciplinar, profesorul pentru învățământul primar nu mai este doar transmițător de informații. El devine: organizator al învățării; facilitator; coordonator; mediator; observator; evaluator; creator de contexte de învățare.

Cadrul didactic trebuie să identifice conexiunile posibile dintre discipline și să proiecteze activități care să aibă o finalitate clară. De asemenea, profesorul trebuie să țină cont de: nivelul de dezvoltare al elevilor; particularitățile individuale; interesele copiilor;

obiectivele/competențele urmărite; timpul disponibil; resursele existente; posibilitățile de evaluare.

8. Rolul elevului

În învățarea interdisciplinară, elevul devine ***actor al procesului educațional***. El: observă; formulează întrebări; investighează; caută informații; face conexiuni; lucrează individual și în echipă; formulează ipoteze; rezolvă probleme; creează produse; prezintă rezultatele; reflectează asupra propriei învățări.

Această schimbare contribuie la dezvoltarea autonomiei și a responsabilității.

9. Metode didactice potrivite pentru abordarea interdisciplinară

Dintre metodele care pot fi utilizate cu succes în învățământul primar menționăm:

Metoda proiectului- Este una dintre cele mai eficiente metode pentru integrarea interdisciplinară.

Învățarea prin descoperire- Elevul ajunge la cunoștințe prin observare, explorare și formularea unor concluzii.

Problematizarea- Situațiile-problemă îi determină pe elevi să găsească soluții.

Brainstormingul- Permite valorificarea rapidă a ideilor elevilor.

Cubul- Poate determina abordarea unei teme din perspective diferite.

Ciorchinele- Ajută la organizarea și corelarea informațiilor.

Jocul de rol- Poate integra elemente de comunicare, educație civică, literatură și dezvoltare personală.

Turul galeriei- Permite prezentarea și evaluarea produselor realizate de elevi.

Învățarea prin cooperare- Favorizează comunicarea, responsabilitatea și lucrul în echipă.

10. Evaluarea în cadrul activităților interdisciplinare

Evaluarea trebuie să fie în concordanță cu caracterul activ și aplicativ al învățării. Pot fi utilizate: observarea sistematică; fișele de lucru; portofoliul; proiectul; autoevaluarea; evaluarea colegială; jurnalul de reflecție; prezentarea orală; produsul final; rubricile de evaluare.

Un avantaj important este faptul că evaluarea nu urmărește exclusiv reproducerea unor informații, ci *și modul în care elevul utilizează ceea ce a învățat.*

11. Avantajele interdisciplinarității în învățământul primar

Interdisciplinaritatea prezintă numeroase avantaje.

Pentru elev: crește motivația pentru învățare; facilitează înțelegerea; dezvoltă creativitatea; stimulează gândirea critică; dezvoltă capacitatea de transfer; favorizează colaborarea; dezvoltă autonomia; valorifică interesele personale; face învățarea mai atractivă.

*Pentru cadrul didactic:*oferă posibilitatea unei proiectări didactice flexibile; permite utilizarea unor metode variate; favorizează observarea elevului în contexte diverse; facilitează diferențierea și individualizarea învățării.

Pentru școală: apropie educația de viața reală; promovează colaborarea; creează contexte pentru implicarea comunității; contribuie la creșterea calității procesului educațional.

12. Limitele și dificultățile abordării interdisciplinare

Deși interdisciplinaritatea are numeroase avantaje, aplicarea sa poate întâmpina anumite dificultăți. Printre acestea se numără: timpul limitat; dificultatea proiectării unor activități complexe; necesitatea unor resurse suplimentare; nivelul diferit de pregătire al elevilor; dificultatea evaluării unor produse complexe; riscul ca anumite discipline să fie

tratate superficial; necesitatea unei bune organizări; volumul mare de muncă pentru cadrul didactic.

Un risc important îl reprezintă *interdisciplinaritatea formală*, în care disciplinele sunt doar alăturate în jurul unei teme, fără să existe conexiuni reale între ele. Pentru a evita acest lucru, cadrul didactic trebuie să pornească de la competențe și finalități clare, nu doar de la o temă atractivă.

13. Interdisciplinaritatea și dezvoltarea competențelor-cheie

Unul dintre argumentele importante în favoarea interdisciplinarității îl reprezintă contribuția sa la dezvoltarea competențelor necesare elevului în societatea actuală.

Activitățile interdisciplinare pot contribui la dezvoltarea: competenței de comunicare; competenței matematice; competențelor în domeniul științei; competenței digitale; competenței personale și sociale; competenței de a învăța să înveți; competenței civice; spiritului de inițiativă; sensibilității și exprimării culturale.

În acest sens, interdisciplinaritatea nu reprezintă doar o metodă de predare, ci poate deveni o *viziune asupra procesului educațional*.

14. Interdisciplinaritatea și educația digitală

Tehnologia oferă noi oportunități pentru activitățile interdisciplinare.

Elevii pot: realiza prezentări; crea postere digitale; utiliza aplicații educaționale; realiza fotografii și materiale video; căuta și selecta informații; crea povești digitale; realiza mici proiecte multimedia. De exemplu, în cadrul temei „Animalele din România”, elevii pot cerceta informații, redacta texte, realiza grafice, crea desene digitale și prezenta rezultatele colegilor.

Totuși, tehnologia trebuie privită *ca instrument pedagogic*, nu ca scop în sine.

15. Interdisciplinaritatea și educația incluzivă

Abordarea interdisciplinară poate contribui și la crearea unui mediu educațional incluziv.

O activitate complexă permite elevilor să contribuie în moduri diferite. Un copil poate fi foarte bun la redactare, altul la desen, altul la calcule, altul la prezentarea orală sau la organizarea echipei. Astfel, fiecare elev poate avea un rol și poate experimenta succesul. În plus, varietatea metodelor utilizate oferă posibilitatea adaptării activităților la diferite stiluri și ritmuri de învățare.

16. Familia și comunitatea în proiectele interdisciplinare

Interdisciplinaritatea poate depăși spațiul clasei și poate implica familia și comunitatea. De exemplu, într-un proiect intitulat *„Localitatea mea”*, elevii pot: realiza interviuri cu membri ai familiei; cerceta istoria localității; fotografia obiective importante; calcula distanțe; redacta texte; realiza desene și hărți; crea o prezentare digitală. În acest fel, școala devine conectată la comunitate, iar învățarea dobândește o dimensiune autentică.

17. Profesorul reflexiv și interdisciplinaritatea

Un învățământ modern presupune și existența unui cadru didactic reflexiv, preocupat permanent de eficiența propriilor demersuri.

După o activitate interdisciplinară, profesorul poate analiza:

- Ce au învățat elevii?
- Ce competențe au fost dezvoltate?

- Ce activități au generat cea mai mare implicare?
- Ce dificultăți au întâmpinat elevii?
- Cum poate fi îmbunătățită activitatea?
- Ce forme de evaluare au fost eficiente?

Reflecția asupra practicii permite îmbunătățirea continuă a procesului educațional.

18. Concluzii

Interdisciplinaritatea reprezintă una dintre modalitățile prin care școala se poate adapta cerințelor educației contemporane. Într-o societate în care problemele reale sunt complexe și presupun utilizarea simultană a unor cunoștințe din domenii diferite, este necesar ca elevii să fie pregătiți nu doar să acumuleze informații, ci să le coreleze și să le utilizeze în contexte variate.

În învățământul primar, interdisciplinaritatea are o valoare deosebită deoarece răspunde particularităților de vârstă ale elevilor. Copilul are nevoie să descopere lumea ca pe un întreg, nu ca pe o succesiune de informații izolate.

Prin activități interdisciplinare, elevul citește, calculează, observă, experimentează, creează, comunică și colaborează în jurul unor situații cu sens pentru el. Astfel, învățarea devine mai atractivă, mai profundă și mai apropiată de viața reală.

Interdisciplinaritatea nu presupune renunțarea la disciplinele școlare, ci *valorificarea relațiilor dintre acestea*. Ea contribuie la formarea unei gândiri flexibile, la dezvoltarea creativității și a spiritului critic și la creșterea capacității elevilor de a transfera ceea ce au învățat în situații noi.

În concluzie, *interdisciplinaritatea poate constitui una dintre bazele unui învățământ modern și de calitate*, cu condiția să fie proiectată coerent, să pornească de la competențe autentice și să fie adaptată particularităților elevilor. În mâna unui cadru didactic creativ și reflexiv, aceasta poate transforma clasa într-un spațiu al descoperirii, cooperării și învățării cu sens.

Bibliografie:

1. Cerghit, I. – ***Metode de învățământ***, Editura Polirom, Iași.
2. Cucoș, C. – ***Pedagogie***, Editura Polirom, Iași.
3. Joița, E. – ***Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie***, Editura Polirom, Iași.
4. Pânișoară, I.-O. – ***Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică***, Editura Polirom, Iași.
5. Radu, I. T. – ***Evaluarea în procesul didactic***, Editura Didactică și Pedagogică, București.
6. Văideanu, G. – ***Educația la frontiera dintre milenii***, Editura Politică, București.

Concepte moderne privind utilizarea tehnologiilor informaţionale în procesul de predare-învăţare-evaluare

Prof. Înv. Primar, Hantea Anela
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Caracteristicile mediului în care trăim pot fi exprimate prin termenii: complexitate, diversitate, dinamism, ceea ce impune viitorului specialist să corespundă exigenţelor societăţii care reclamă flexibilitate, creativitate, puterea de a gestiona eficient raporturile dintre continuitate şi schimbare.

În această perioadă complexă, marcată de trecerea spre o societate informaţională, în care răspândirea vastă a noilor tehnologii privind informaţia şi comunicarea va impune educaţia permanentă (de-a lungul întregii vieţi) şi va implica folosirea calculatorului în mod profesional, rolul tehnologiilor informaţionale devine tot mai important.

Noile cerinţe şi standarde impuse de comunitatea educaţională la nivel european şi mondial solicită noi competenţe profesionale, deci generaţiile care urmează trebuie să aibă o capacitate bine consolidată de operare eficientă cu diverse coduri şi informaţii vizuale, auditive, conceptuale, de adaptare la un mediu în continuă dezvoltare.

Pe plan mondial, problema aplicării tehnologiilor informaţionale în procesul de predare-învăţare este concepută drept o parte a noilor educaţii. Internet, e-mail, multimedia, hypermedia, hyperspaţiu, tehnologii informaţionale, tehnologii multimedia, biblioteci virtuale, educaţie electronică (e-education sau e-learning), sistem inteligent de învăţare (Intelligent Tutoring System), mediu inteligent de învăţare (Intelligent Learning Evironment), clase electronice (Electronic Classes), învăţământ la distanţă, în timp real, clase virtuale au devenit termeni elementari în limbajul universal al mileniului trei.

În ţările super-tehnologizate ale lumii (SUA, Japonia, Europa de Vest) informatizarea (educaţia în domeniul calculatoarelor) începe de la vârsta preşcolară. Elevii au posibilitatea de a se obişnui cu calculatorul, de a-şi dezvolta abilităţi de aplicare, de a-l utiliza în activităţile cotidiene. În acest context, informatizarea învăţământului presupune asigurarea continuă a sferei învăţământului cu noi concepţii metodice şi practice şi utilizarea optimală a noilor tehnologii informaţionale, în scopul realizării obiectivelor psiho-pedagogice.

Sistemul de calcul reprezintă cel mai eficient mod de prezentare a informaţiilor didactice datorită rapidităţii cu care poate oferi informaţiile necesare: într-o secundă poate să furnizeze informaţii echivalente cu întregul conţinut al unui manual, datorită posibilităţilor de copiere şi distribuire a materialelor educaţionale, precum şi simplităţii în înregistrarea şi păstrarea informaţiei. Astfel, calculatorul reprezintă un mijloc performant de instruire care prin îmbinarea posibilităţilor de care dispune: regim de lucru interactiv, posibilităţi grafice deosebite, simplitate în utilizare şi gestiune, existenţa unor interfeţe prietenoase, conferă flexibilitate comunicării între utilizator şi sistemele de calcul.

Aplicarea tehnologiilor informaţionale în procesul de predare-învăţare are ca rezultat:

a. *individualizarea activităţii elevului;*

b. *activizarea procesului de instruire şi mărirea interesului elevului faţă de învăţare;*
c. *focusarea atenţiei asupra materiei de studiu;*
d. *schimbarea accentelor de la cunoştinţe teoretice, spre aptitudini practice;*
e. *crearea competenţelor creative.*

a. *Individualizarea activităţii de instruire*.

Parcurgând distanţa de la diferenţiere până la individualizare, în cadrul activităţii didactice, se poate considera că eficienţa unui stil depinde într-o anumită măsură de particularităţile individuale prezente la cel asupra căruia se exercită influenţele informativ-formative. În procesul de predare-învăţare asistat de calculator, individualizarea ţine de posibilităţile regimului interactiv de lucru al sistemului de calcul. Astfel, fiecare elev poate să-şi aleagă ritmul de lucru, poate să facă întreruperi, pause în activitate. Aplicând un test iniţial elevului, softul instructiv determină nivelul de pregătire al elevului şi, în corespundere cu acest nivel, oferă materialul teoretic, întrebări, metode de evaluare, sfaturi scurte sau îndrumare. Pentru elevii cu un nivel de pregătire inferior, programul oferă material teoretic cât mai accesibil, sarcini şi întrebări cu un nivel mai redus de dificultate, asistenţă cu intervenţii interactive. Instruirea elevilor dotaţi se face la un nivel superior: teoria este expusă mai aprofundat, sarcinile au un caracter creativ care cer o intuitive şi o gândire creativă, iar ajutorul este indirect, cu caracter tangenţial – indicaţii ce duc la un raţionament corect, între limitele acestor două cazuri softul instructiv are posibilităţi de gradaţie mai fină a nivelului de pregătire a elevului, oferind volum de lucru corespunzător.

În activitatea de asimilare a cunoştinţelor, de formare a abilităţilor şi atitudinilor, fiecare elev poate întâlni dificultăţi legate de specificul raţionamentelor sau de lapsus-uri în cunoştinţele acumulate; în procesul de instruire computerizată softul instructiv poate diagnostica nivelul de cunoştinţe al elevului, determina particularităţile individuale ale acestuia, şi respectiv poate propune o variantă de instruire corespunzătoare.

b. *Activizarea procesului de învăţare* se bazează pe regimul de dialog al utilizatorului cu calculatorul, pe activitatea individuală a elevului, pe posibilităţile de autoevaluare, ceea ce nu se poate spune despre forma tradiţională de instruire.

Interesul elevului faţă de activitatea de cunoaştere şi de rezultatul acesteia depinde de:

- ✓ posibilitatea vizualizării rezultatelor muncii;
- ✓ stabilirea feedback-ului între utilizator şi program;
- ✓ autoaprecierea cunoştinţelor;
- ✓ conţinutul disciplinei, nivelul de dificultate al acesteia;
- ✓ măiestria pedagogului, sistemul de apreciere, de stimulare şi obiectivitatea acestuia;
- ✓ sistemul de valori al elevului şi mediul său înconjurător.

Cerinţele şi necesităţile societăţii reprezintă un factor nu mai puţin influent în activizarea procesului de învăţare. Aplicarea tehnologiilor informaţionale în predare amplifică interesul elevilor faţă de studiul unor discipline care nu au nimic comun cu informatica.

c. Posibilităţile grafice ale monitoarelor şi funcţiile oferite de limbajele de programare au drept rezultat mărirea ilustrativităţii procesului de instruire, fapt ce implică *focusarea atenţiei asupra informaţiei* necesare. Actualmente pot fi afişate construcţii geometrice – modele ale obiectelor reale atât statice cât şi dinamice. Cu ajutorul graficii pot fi simulate procese şi fenomene care nu pot fi observate în realitate, în lumea virtuală (simulate pe

calculator) pot fi demonstrate modele ale unor fenomene şi ale unor legităţi care nu pot fi imaginate, fapt ce duce la mărirea accesibilităţii informaţiei şi facilitează conştientizarea unui volum mai mare de materie studiată.

d. *Aplicarea în practică a conceptelor teoretice* se realizează mai eficient cu ajutorul calculatorului care, prin executanţi, prin ecranele de execuţie ale limbajelor de programare, prin elaborarea unor produse-program cu efecte multimedia predispune la realizarea lucrărilor practice, la autoinstruire.

e. *Formarea competenţelor creative*. În ultimii ani, societatea a înaintat cereri tot mai insistente în privinţa a tot ce e legat de calculatoare: pregătirea specialiştilor în aplicarea sistemului de calcul şi în dezvoltarea tehnologiilor informaţionale, crearea abilităţilor de a găsi şi a înţelege informaţia, de a folosi tehnologii computaţionale, de a crea obiecte şi de a face legături şi hyperlegături, incluzând toate tipurile de purtători de informaţie, de a construe obiecte şi acţiuni în lumea reală şi modelele lor virtuale respective, cu ajutorul calculatorului.

Analizând starea de lucruri în domeniul noilor tehnologii pedagogice, se poate concluziona că tehnologiile moderne şi informaţionale pot influenţa procesul de predareînvăţare prin extinderea posibilităţilor de formare şi dezvoltare a abilităţilor necesare în activităţile zilnice, formarea personalităţii integre, înlăturarea „barierelor” tradiţionale între elevi şi pedagogi şi în ierarhia structurilor de învăţământ. Optimizarea procesului de învăţământ prin implementarea tehnologiilor informaţionale se va caracteriza prin: asigurarea unui climat stimulativ, promovarea unor relaţii democratice, interes pentru cooperare, păstrarea unui echilibru între exigenţă şi indulgenţă, accentuarea dominantei afective (prin implicarea mai multor receptori), stimularea participării şi comunicării deschise, angajarea activă a elevilor în procesul de predare-învăţare. Elevii sunt încadraţi în instruirea pe nivele.

Studierea conţinutului disciplinei, precum şi asimilarea informaţiei se realizează prin aplicarea cunoştinţelor în procesul de creare. Elevii sunt obişnuiţi să identifice, să proceseze, să însuşească şi să utilizeze informaţii şi idei, dezvoltându-şi astfel abilităţi de analiză, sinteză şi evaluare. Accentul se pune nu pe memorare, ci pe dezvoltarea abilităţilor de rezolvare a problemelor, de găsire şi aplicare a informaţiei, de colaborare şi de lucru în echipă. Pentru ca acest lucru să se producă în clasă, profesorii trebuie să ofere elevilor posibilităţi de învăţare, astfel încât aceştia să conştientizeze, să urmărească şi să-şi monitorizeze propriile procese de gândire pe parcursul întregii activităţi de învăţare prin intermediul tehnologiilor informaţionale.

Importanţa tehnologiilor informaţionale pentru procesul de predare-învăţare constă în faptul că oferă posibilitatea de a crea o diversitate de moduri de predare-învăţare. Stilul de predare-învăţare presupune învelişul în care sunt îmbrăcate argumentele şi contraargumentele, atunci când ele sunt transmise auditoriului, forma de redare a informaţiei de către profesor, precum şi forma de evaluare a cunoştinţelor, abilităţilor, deprinderilor de lucru, modalităţilor specifice de receptare şi prelucrare a informaţiei. Deoarece elevii percep informaţia în mod individual (unii percep mai bine informaţia sub formă de imagini grafice, alţii sub formă de text sau prin intermediul sunetului, vocii, efectelor animate etc.), pentru a afişa informaţia într-un mod cât mai accesibil, aceasta trebuie reprezentată astfel încât să cuprindă toate particularităţile enumerate mai sus. Elevii sunt mai receptivi la ideile şi influenţele noi, care pot fi încorporate productiv în schemele lor de gândire. Astfel se poate contribui la dezvoltarea gândirii critice şi creative a elevilor.

În concluzie, aplicând tehnologiile informaţionale în procesul de predare-învăţare, se măreşte randamentul instruirii, fapt ce duce la creşterea eficienţei activităţii de învăţare, respectându-se principiile didacticii generale şi realizându-se obiectivele instruirii. De asemenea, se asigură creşterea nivelului de competenţă al elevului, prin identificarea principalelor cunoştinţe, capacităţi şi atitudini, formând astfel competenţa informaţională, culturală, afectivă şi de comunicare a elevului. Utilizarea tehnologiilor informaţionale este motivată deoarece contribuie la realizarea mai completă a sarcinilor didactice şi reprezintă o completare a procesului tradiţional de predare-învăţare. Astfel, deşi lecţiile asistate de calculator nu înlocuiesc întregul proces de predare-învăţare, ele contribuie la mărirea calităţii învăţării, la micşorarea „încărcăturii pedagogice” a profesorilor.

În acest context, reieşind din tendinţele de dezvoltare ale tehnologiilor informaţionale, se poate afirma că actualmente există mijloace pentru perfecţionarea procesului de predareînvăţare şi de adaptare a profesorului la condiţiile noi de instruire.

Bibliografie:

1. Achiri I., Anastasiei M., Cibotarencu E., Solomon N., Turlacov Z., *Metodica predării matematicii*, Editura Lumina, Chişinău, 1997;

2. Bounegri T., *Instruirea computerizată*, Editura USM, Chişinău, 2001;

3. Cojocaru V. Gh., Cojocaru V., *Instruire interactivă prin e-Learning*, Î.S.F.E.-P., „Tipografia Centrală”, Chișinău, 2013.

Chipul muceniciei reflectat în „Cuvântarea de laudă a Sfântului Ioan Gură de Aur la Sfintele Mucenițe Veronica, Prosdoca și Domnina, mama lor”

Prof. Drd. Dăogaru Mihăiță-Samir
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Velovan” Craiova, Dolj

Anul 2026 este dedicat de către Sfântul Sinod al Bisericii Ortodoxe Române, ca an comemorativ al sfintelor femei din calendarul nostru. Se cuvine ca și noi să le aducem acestor chipuri blânde și smerite, cinstea cuvenită. Și cum poate fi aceasta săvârșită, decât numai prin participarea la sfintele slujbe dedicate lor, citindu-le acatistele și reflectând la viața atât de zbuciumată a unora dintre aceste femei sfinte. Așa a fost și viața celor trei mucenițe: Veronica, Prosdoca și mama lor Domnina, cărora Sfântul Ioan Gură de Aur le-a închinat o cuvântare de laudă deosebită, punându-ne înainte curajul lor nezdruncinat în fața morții.

„Minunat este Dumnezeu întru Sfinții Săi” (Psalmul 67, 36). Este mărturisirea pe care prin faptele lor, sfinții au făcut-o înaintea lui Dumnezeu. Și cu atât mai mult, cei care au suferit moarte martirică pentru El. Viața lor s-a identificat cu cea a Celui propovăduit. Așa s-au bucurat de cununa cea nevestejită și trei mărgăritare alese ale Sfintei noastre Biserici dreptmăritoare: o mamă și cele două fiice ale sale: Domnina, Veronica și Prosdoca. Cele șase capitole ale cuvântării reprezintă dragostea și al prețuirea, pe care Sfântul Ioan Hrisostom le-a manifestat și le-a așezat într-o cuvântare, ca roade al unui atașament permanent pentru aceste mucenițe ale Domnului.

Nu ni se prezintă data exactă a martiriului acelora, însă ne apropie de prăznuire: „nu s-au scurs încă douăzeci de zile de când am săvârșit pomenirea Crucii”.[31] Ceea ce înseamnă că data de prăznuire este începutul lui octombrie. Așa este, 4 octombrie ! Însă nu calcularea datei este importantă. Nu. Ci felul cum au putut acestea să primească moartea și nu doar atât, să alerge spre a o primi. A rodit lemnul cel binecuvântat al Sfintei Cruci: a dăruit mlădițele, mucenițele. Sfântul Părinte nu-și poate stăpâni emoțiile atunci când alcătuiește cuvântul. Se simte aceasta din exprimarea extrem de sensibilă. Însă îmbărbătându-se exclamă: „Femeia înfruntă moartea”.[32]

Frica de moarte. Chipul cel mai sensibil și plăpând zidit de Dumnezeu, femeia, se dovedește prin curajul acestora, pline de bărbăție: „Femeile înfruntă moartea, lucru de teamă și înfricoșător înainte de Învierea lui Hristos chiar bărbaților sfinți”.[33] Schimbarea este colosală! Mai întâi prin femeie înțelegând sensibilul, acum prin femeie, curajul. Pentru a-i face mai ascultători pe credincioșii săi, Sfântul Părinte apelează la diferite imagini (analogii)

[31] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe Veronica, Prosdoca și Domnina, mama lor*, I, în *Predici la sărbători împărătești și Cuvântări de laudă la sfinți*, PSB vol. 14, serie nouă, ediția a II-a, revizuită și adăugită, traducere din limba greacă veche de Pr. Prof. Dumitru FECIORU, introducere de Ierom. Policarp PÎRVULOIU, Editura Basilica, București, 2015, p. 457
[32] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...*, I, p. 457.
[33] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* I, p. 457.

din Scriptura Vechiului Testament. Zugrăvește curajul feminin față de teama bărbătească: laudă curajul Sarrei, soția lui Avraam.

Înaintea morții toți se arată lipsiți de forța curajului. Toți care înainte erau puternici în fapte de vitejie, acum tremură. Așa ni-l descrie Sfântul Ioan Gură de Aur pe Iacov, nepotul patriarhului Avraam, „tremurând și temându-se de moarte”.[34] Chiar și Prorocul Ilie se arată plin de teamă înaintea Izabelei, care căuta cu orice chip să-i ia viața. Ce vrea să spună autorul nostru prin aceste chipuri luate din Sfânta Scriptură ? Chiar oamenii apropiați de Dumnezeu, împodobiți cu alese virtuți, înaintea morții sunt cuprinși de teamă, de frică: „Avraam și Ilie erau cuprinși de neliniște în fața sfârșitului, femeile au călcat în picioare moartea ca pe glod”.[35] Este o pedagogie divină, pe care Dumnezeu a trasat-o în istoria mântuirii, căci El „a vrut atunci ca moartea să fie înfricoșătoare, ca să se arate mai târziu măreția harului”.[36]

Viața mai de cinste decât moartea. Cum poate înțelege cineva vreodată că moartea poate fi mai de cinste decât viața ? Răspunsul ni-l oferă tot autorul nostru, aducând numeroase chipuri ale drepților din Vechiul Testament, dar și mărturia Sfântului Apostol Pavel, care servește drept temelia argumentului patristic: „Dar a mă despărți de trup și a fi cu Hristos este cu mult mai bine” (Filipeni 1, 23). Antiteza conturează realitatea soteriologică. Chipul celor din Vechiul Testament, care se arătau înfricoșați în momentul sfârșitului este pus în antiteză cu fericirea pe care o simt cei care sunt ascultători până la moarte, urmându-L pe Hristos. Exemplul martiriului Sfântului Apostol Pavel vine și întregește convingerea Sfântului Ioan Gură de Aur: „Pentru aceia moartea era înfricoșătoare, pentru acesta mai bună decât viața”.[37]

Chemarea pe care le-o face Apostolul Neamurilor, filipenilor este una a veșniciei, a fericirii alături de Cel propovăduit întreaga viață. Iarăși antiteza servește drept înțeles pentru ascultători. În Vechiul Testament se arăta jalea, plânsul la moartea cuiva, acum la creștini, moartea este văzută ca o trecere firească, chiar cauzatoare de bucurie: „Pentru că atunci moartea era moarte, dar acum nu-i așa, ci cântări și rugăciuni și psalmi, toate arată că moartea este bucurie”.[38]

După ce face o bogată introducere cuvântării sale, Sfântul Ioan Gură de Aur, începe să-și îndrepte cuvântul său asupra subiectului principal: lauda mucenițelor Veronica, Prosdoca și Domnina.

Răsărite pe bolta Bisericii ca niște stele preastrălucite, chipurile celor trei mucenițe copleșesc prin fermitatea prin care au înfruntat moartea. Pe acestea le numește „femei, căci au arătat în trup de femeie suflet de bărbați... au depășit chiar puterile omenești și s-au luat la întrecere cu Puterile cele netrupești”.[39]

Vremurile tulburi în care au trăit aceste mucenițe nu le-au schimbat în rău sufletele curate. Ci mai mult au stăruit în fapte vitejești, înfruntând păcatul și înăbușindu-l în sufletele și trupurile lor. Imaginea peregrinării acestor „femei nobile” ne face să reflectăm și mai mult asupra indiferenței cu care au tratat condițiile materiale lumești. Bunul cel mai de preț fiind înseși sufletele lor.

---

[34] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* II, p. 461.
[35] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* II, p. 462.
[36] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* II, p. 462.
[37] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* III, p. 463.
[38] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* III, p. 464.
[39] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* IV, p. 465.

Cât de greu să-i fi fost Sfintei Mucenițe Domnina să-și părăsească patria și neamul și să plece într-un loc neștiut, însoțită numai de cele două fecioare ale ei ! Imaginea „exilului” este atent descrisă de Sfântul Ioan Hrisostom: „O femeie cu două fecioare, fără nici o slugă, trădate de prieteni, înconjurate de tulburare, de învălmășeală, de teamă cumplită, de felurite primejdii și, de pretutindeni, de dușmani, când te gândești, că făceau această călătorie ca să-și mântuiască sufletele”.[40] Însă mâna Domnului le păzea, asemenea lui Lot, care a scăpat de urgia abătută asupra cetății sale. Imaginea următoare este exact reflexia trăirii acestor sfinte mucenițe: „Lucru minunat e că mioarele mergeau printre lupi, mielușelele pășeau printre lei și nimeni nu s-a uitat la ele cu ochi pofticioși”.[41]

Sfântul Ioan Gură de Aur ne oferă și numele orașului, care le-a găzduit pe cele trei: Edessa. Singure, dar totuși pline de bucurie alături de Hristos. Toate le-au socotit a fi de disprețuit, în fața dragostei față de El. Cuvântul Sfintei Evanghelii a devenit pildă vie în sufletele acestora.

Chipul trădării este greu de suportat de oricine. Însă, de acele suflete sincere a putut fi cu ușurință suportat. Și nu s-a mărginit doar la trădare, ci însăși familia lor a fost parte la martiriul: tatăl și soțul femei a devenit slujbaș al morții lor. Ajuns în orașul Edessa, a căutat să le aducă înaintea chinurilor, împlinind prin fapta sa durere și suferință soției și fetelor lui.

Puse înaintea acestor fapte ale durerii, care urmau să le cuprindă, cele trei nu s-au opus, ci au rămas unite și demne în poziția lor creștinească: „S-au întors în patrie și au luptat”.[42] Ajunse într-un oraș numit Hierapolis și-au îndreptat pașii spre un râu, care mai apoi le-a servit atât ca apă pentru Botez, cât și pentru martiriu.

Zbuciumul din sufletul mamei este de nedescris ! Cum a putut îndura această dublă durere, nu se poate descrie în cuvinte. A intrat însoțită de cele două fecioare ale ei, în apa învolburată a râului: „Nunta se găsea în mijlocul focioriei, iar în mijlocul lor era Hristos”.[43] Moartea lor le-a adus viața veșnică, căci „nu s-au înecat, ci s-au botezat cu un botez nou și nemaiîntâlnit”.[44] Râul care le-a primit trupurile a împlinit multiple chipuri: „de jertfelnic, și lemne și cuțit și foc și jertfă și botez”.

Conștientă de credința ei, mama le-a adus fetelor bucuria veșnică prin fapta ei, căci „îndoită i-a fost mucenicia femeii. Dar mai bine spus, întreită. Pentru ea mucenicia a suferit o dată, iar pentru fiicele ei de două ori”.[45] Fapta ei este însă cauzatoare de bucurie pentru întreaga Biserică. Mucenicia lor fiind model pentru multe alte chipuri, care s-au găsit vrednice de primirea ei: „Mama aceasta, prin mucenicia fetelor ei a îndurat o și mai dureroasă mucenicie decât propria-i mucenicie”.[46] Nu a așteptat judecata omenească. Sfârșitul era același: moartea. Însă nu putea suporta să-și vadă fecioarele batjocorite de desfrânare. A alergat plină de curaj spre moarte, alături de fecioarele sale ! „Nu se temea de cazne, ci de ochii cei pofticioși ai necredincioșilor...se temea să nu se strice fecioria fiicelor ei”.[47]

[40] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* IV, p. 466.
[41] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* IV, p. 467.
[42] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* V, p. 469.
[43] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* VI, p. 470.
[44] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* VI, p. 470.
[45] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* VI, p. 471.
[46] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* VI, p. 471.
[47] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* VI, p. 472.

Finețea detaliilor oferite în cuvântare ne oferă cadrul unei imagini greu de suportat: O mamă alături de cele două fete, înfruntând moartea. Însă „niciun cuvânt nu va putea înfățișa mărimea suferinței mamei”.[48] Imaginea martirajului celor trei, spune Sfântul Ioan Gură de Aur este ca o povățuire, ca un mijloc de exercitare a virtuților. Acele tinere fecioare au fost ascultătoare față de mama lor, „cu râvna și sufletul la fel, au pus pe ele jugul muceniciei”.[49]

Ceea ce este important de menționat ca detaliu, este aceea că au intrat toate în apa râului, dar încălțămintea au lăsat-o pe mal, ca semn, ca „o mărturie înaintea tribunalului”. Este o dovadă de prețuire a semenilor, arătând prin aceasta că păzitorii (ostașii care le însoțiseră de la Edessa la Hierapolis) nu le-au eliberat pentru bani, ci că nu se făceau vinovați de înstrăinarea în viață a lor.

Ultimul pasaj al cuvântării hrisostomice se prezintă ca un model pe care și noi suntem datori să-l imităm. Să ne arătăm dragostea față de aceste vlăstare ale Bisericii noastre, „să îngenunchem înaintea rămășițelor lor, să îmbrățișăm raclele lor”. Aceste îndemnuri se prezintă ca o întărire a credinței noastre în sfintele moaște. Este o dovadă de cinstire a acestora, de prețuire a lor, după cum ne învață Sfântul Ioan Hrisostom: „Să stăm lângă raclele mucenițelor...să le rugăm, să le cerem să fie apărătoarele noastre”[50], mijlocind înaintea Mântuitorului Hristos pentru noi.

Bibliografie:

1. Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Predici la sărbători împărăteşti şi Cuvântări de laudă la sfinţi*, PSB vol. 14, serie nouă, ediția a II-a, revizuită și adăugită, traducere din limba greacă veche de Pr. Prof. Dumitru FECIORU, introducere de Ierom. Policarp PÎRVULOIU, Editura Basilica, București, 2015.

[48] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* VI, p. 472.
[49] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* VI, p. 472.
[50] Sfântul IOAN GURĂ de AUR, *Cuvântare de laudă la Sfintele Mucenițe...,* VI, p. 473.

Același perimetru, arii diferite

Matepolis

Un pariu de un minut. Desenați la aceeași scară un dreptunghi lung și subțire și un pătrat, alese astfel încât să aibă același perimetru. Nu scrieți încă dimensiunile. Întrebați: „Care are nevoie de mai multă sfoară pe contur? Sau au nevoie de aceeași lungime?” Notați răspunsurile, fără să le confirmați. Apoi măsurați: lungimea este aceeași. Surpriza poate deschide discuția: cum încape o suprafață mai mare înăuntrul unui contur la fel de lung?
Propunem un parcurs pentru gimnaziu în trei trepte: numărăm, decupăm, demonstrăm. Primele două se pot face imediat după aria dreptunghiului; a treia, după formulele de calcul prescurtat. Profesorul adaptează etapele la pregătirea clasei.

1. Numărăm: aceeași sfoară, alte pătrățele

Luăm o sfoară de 20 cm, care nu se întinde, și o așezăm de fiecare dată pe conturul unui dreptunghi, cu capetele întâlnindu-se fără suprapunere și colțurile drepte. Desenăm la aceeași scară trei variante, pe o grilă în care fiecare pătrățel reprezintă 1 cm²: 8 cm × 2 cm, 6 cm × 4 cm și 5 cm × 5 cm. Pătratul este și el un dreptunghi, cu toate laturile egale.

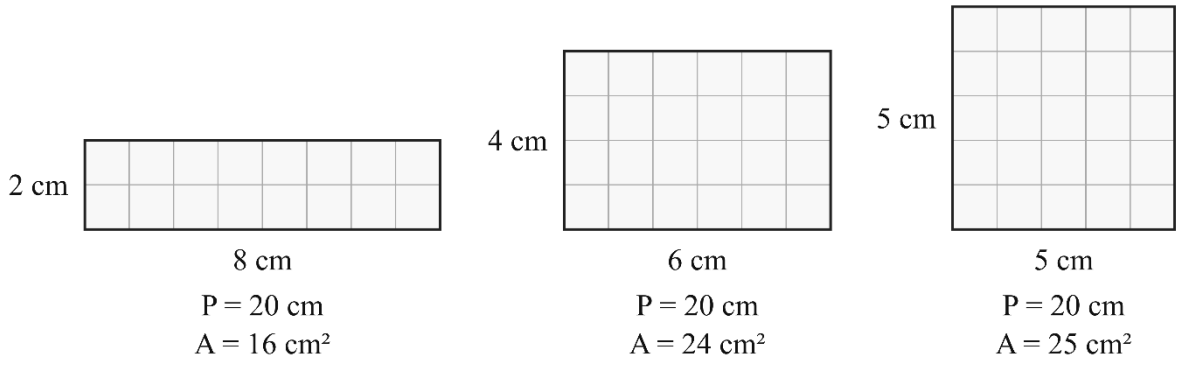


Figura 1. Trei dreptunghiuri cu perimetrul de 20 cm și arii diferite.

Înainte de calcule, cerem o estimare: „Care cuprinde cele mai multe pătrățele?” Apoi numărăm sau înmulțim:

8×2: $P = 2 \cdot (8 + 2) = 20$ cm; $A = 8 \cdot 2 = 16$ cm².

6×4: $P = 2 \cdot (6 + 4) = 20$ cm; $A = 6 \cdot 4 = 24$ cm².

5×5: $P = 4 \cdot 5 = 20$ cm; $A = 5 \cdot 5 = 25$ cm².

Perimetrul se măsoară în centimetri, aria în centimetri pătrați: sunt mărimi diferite și nu se compară între ele. Sfoara a rămas aceeași; numărul pătrățelelor dinăuntru, nu. Primele două figuri sunt de ajuns ca să respingem propoziția „dreptunghiurile cu perimetre egale au arii egale”: un singur contraexemplu ajunge.

Merită mers mai departe, cu toate perechile de laturi măsurate în numere întregi de centimetri, pentru perimetrul de 20 cm. Nu numărăm separat un dreptunghi și copia lui rotită:

Laturi (cm)	**1 × 9**	**2 × 8**	**3 × 7**	**4 × 6**	**5 × 5**
Aria (cm²)	9	16	21	24	25
Cât lipsește până la 25 (cm²)	16	9	4	1	0

Tabelul 1. Laturi întregi în centimetri; același perimetru de 20 cm.

Ultimul rând aduce o regularitate neașteptată: 16, 9, 4, 1, 0 sunt 4^2, 3^2, 2^2, 1^2, 0^2. Diferența față de aria pătratului este, în fiecare caz, pătratul unui număr. Pentru celelalte dreptunghiuri, această arie lipsă se poate vedea chiar ca un pătrat decupat. De ce?

2. Decupăm: pătrățelul care lipsește

Diferența dintre 24 cm² și 25 cm² se poate vedea cu foarfeca. În descrierea decupajelor, toate lungimile sunt exprimate în centimetri. Din dreptunghiul de 6 × 4 tăiem o fâșie de 1 × 4. Rămâne un dreptunghi de 5 × 4. Rotim fâșia și o așezăm deasupra, aliniată la stânga: piesele umplu un pătrat de 5 × 5, mai puțin colțul din dreapta-sus, de 1 × 1. Nu am întins și nu am suprapus nimic, deci aria s-a păstrat: 24 = 25 − 1.



Figura 2. Piesele ocupă 24 din cele 25 de pătrățele ale pătratului de 5 cm × 5 cm. Colțul de 1 cm² din dreapta-sus rămâne liber.

Același joc cu 8 × 2: tăiem o fâșie de 3 × 2, o rotim și o lipim la stânga, deasupra dreptunghiului rămas de 5 × 2. Rămâne liber un pătrat de 3 × 3, adică 16 = 25 − 9. Tabelul a devenit desen.

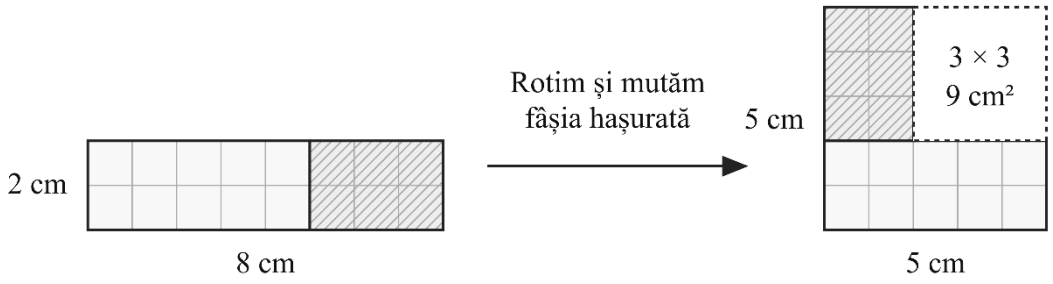


Figura 3. Pentru dreptunghiul de 8 cm × 2 cm, colțul liber are latura de 3 cm și aria de 9 cm².

Decupajul explică diferența pentru o pereche de figuri. Rămâne întrebarea grea: există vreun dreptunghi cu perimetrul de 20 cm și aria mai mare de 25 cm²? Dați clasei un minut să caute unul cu aria de 26 cm². Dacă nu apare un exemplu, putem declara că problema este imposibilă? „Nu am găsit” nu înseamnă încă „nu există”.

3. Demonstrăm: de ce 25 nu se poate depăși

Laturile nu sunt obligate să fie numere întregi: 4,5 cm și 5,5 cm dau tot perimetrul de 20 cm și aria de 24,75 cm², iar 4,9 cm și 5,1 cm dau 24,99 cm². Ne apropiem de 25 fără să îl depășim în aceste exemple. Ca să stabilim limita pentru toate dreptunghiurile, avem nevoie de un argument.

Cheia este în tabel. Pentru orice dreptunghi din această familie, suma măsurilor laturilor, exprimate în centimetri, este 10. Scriem latura mai mică sub forma $5 - d$ și pe cea mai mare sub forma $5 + d$. Numărul d este jumătate din diferența măsurilor lor, deci $d \geq 0$. Pozitivitatea ambelor laturi impune $d < 5$; cazul $d = 0$ corespunde pătratului. Valoarea numerică a ariei, în centimetri pătrați, este:

$(5 - d)(5 + d) = 25 - d^2$.

Pătratul unui număr nu este niciodată negativ, deci $25 - d^2 \leq 25$, cu egalitate numai când $d = 0$, adică pentru pătratul de 5×5. Dintr-o singură linie am obținut și limita, și figura care o atinge, și cât pierde fiecare dreptunghi: exact d^2. Pentru 6×4, $d = 1$; pentru 8×2, $d = 3$; pentru $4{,}5 \times 5{,}5$, $d = 0{,}5$ și lipsesc 0,25 cm². Pentru orice dreptunghi care nu este pătrat, aria lipsă față de pătratul cu același perimetru este aria unui pătrat cu latura de d centimetri.

Mai este ceva de văzut aici. Numărul d poate fi oricât de aproape de 5: un dreptunghi de 0,1 cm × 9,9 cm are aceeași sfoară de 20 cm și aria de numai 0,99 cm². În formula $25 - d^2$, când d se apropie de 5 rămânând mai mic decât 5, aria se apropie de 0. Familia are un maxim, dar nu are un minim: aria poate fi oricât de mică, niciodată zero, deoarece laturile rămân pozitive.

Același argument se poate scrie și folosind măsurile a și b ale laturilor. Avem $a + b = 10$, iar identitatea

$(a + b)^2 - 4ab = (a - b)^2 \geq 0$

conduce la $4ab \leq 100$, deci $ab \leq 25$. Pentru un perimetru cu valoarea numerică $P > 0$, suma este $P/2$, iar aceeași identitate dă $ab \leq (P/4)^2$. Egalitatea apare numai când $a = b = P/4$. Folosim aceeași unitate pentru lungimi și unitatea pătrată corespunzătoare pentru arii.

Ideea are o istorie de peste două mii de ani. În Elementele lui Euclid, cartea a II-a, propoziția 5, apare o relație geometrică între un dreptunghi și două pătrate [3]. Aplicată exemplului nostru și scrisă în notație modernă, ea spune: aria dreptunghiului, adunată cu aria pătratului care lipsește, este 25 cm². Desenul și algebra exprimă aceeași relație.

4. Schimbăm datele, păstrăm metoda

Pentru dreptunghiurile cu perimetrul de 28 cm, propunem trei cerințe:

1. Care este aria maximă și pentru ce laturi se obține?
2. Găsiți un dreptunghi din această familie cu aria de 45 cm².
3. Poate exista unul cu aria de 50 cm²? Justificați.

Repere pentru profesor: $a + b = 14$; scriem laturile $7 - d$ și $7 + d$, cu $0 \leq d < 7$. Valoarea numerică a ariei este $49 - d^2 \leq 49$. Maximul, 49 cm², se obține numai pentru pătratul de 7 cm × 7 cm. Pentru aria de 45 cm² avem $49 - d^2 = 45$, deci $d^2 = 4$. Cum $d \geq 0$, rezultă $d = 2$, iar laturile sunt 5 cm și 9 cm; verificăm: $P = 2 \cdot (5 + 9) = 28$ cm și $A = 5 \cdot 9 = 45$ cm². Metoda

funcționează și pentru alte valori: aria de 40 cm² dă d = 3 și laturile 4 cm și 10 cm. Aria de 50 cm² este imposibilă, fiind peste limita demonstrată. Justificarea este inegalitatea, nu lipsa unui exemplu.

Pentru profesorul curios

Dacă o latură nu mai consumă sfoară? Împrejmuim un teren dreptunghiular lângă un zid drept, suficient de lung. Cei 20 m de gard acoperă numai trei laturi, cu măsurile x, x și 20 − 2x, în metri, unde $0 < x < 10$. Valoarea numerică a ariei devine:

$x(20 - 2x) = 50 - 2(x - 5)^2 \leq 50$.

Maximul se obține la x = 5: un teren de 5 m × 10 m, cu aria de 50 m². Nu contrazice rezultatul anterior; acum fixăm lungimea a trei laturi, nu întregul perimetru.

Dacă renunțăm la dreptunghi? O sfoară de 20 cm așezată circular închide o arie de $100/\pi$ cm², aproximativ 31,8 cm², deci mai mare decât 25 cm². Un triunghi echilateral cu același perimetru are aria de aproximativ 19,2 cm². Aceste comparații arată de ce expresia „dintre dreptunghiuri” este esențială în concluzia noastră.

5. De la răspuns la explicație

Trei întrebări pot conduce discuția:

• Ce păstrăm neschimbat și ce se modifică atunci când redesenăm?

• De ce câteva exemple favorabile nu demonstrează că aria nu depășește 25 cm²?

• Unde am folosit perimetrul dat și de unde vine cazul de egalitate?

Desenele și tabelul rămân pe tablă până la sfârșit. Revenind la ele, distingem rolul fiecărei trepte: observația sugerează o regularitate, decupajul o arată pentru un caz, iar demonstrația o justifică pentru întreaga familie. Trecerea de la reprezentări concrete la argumentare este în acord cu orientarea programei de matematică pentru gimnaziu [1]. Pentru o activitate complementară de comparare a figurilor după arie și perimetru poate fi folosită resursa NRICH din bibliografie [2].

Bilet de ieșire, cu lucru nou: „Găsiți două dreptunghiuri cu aceeași arie și perimetre diferite.” Un răspuns: 4 cm × 6 cm și 3 cm × 8 cm, ambele cu aria de 24 cm² și cu perimetrele de 20 cm, respectiv 22 cm. Sau, în sens invers: „Perimetrul este 20 cm și aria 21 cm². Ce laturi are dreptunghiul?” Din $25 - d^2 = 21$ rezultă d = 2, deci 3 cm × 7 cm.

Aceeași sfoară de 20 cm, așezată pe conturul unui dreptunghi, poate cuprinde 16, 24 sau 25 de centimetri pătrați, dar niciodată 26. Perimetrul spune cât de lung este conturul, nu cât încape înăuntru. Dintre toate dreptunghiurile cu același perimetru, pătratul cuprinde cel mai mult, iar ce le lipsește celorlalte este, întotdeauna, un pătrat.

Bibliografie:

1. Ministerul Educației Naționale. Programa școlară pentru disciplina Matematică, clasele a V-a – a VIII-a. Anexa nr. 2 la OMEN nr. 3393/28.02.2017. București, 2017, pp. 3–4.
2. NRICH, University of Cambridge. Changing Areas, Changing Perimeters. Resursă didactică online pentru 11–14 ani. Consultată la 16 septembrie 2026.
3. Euclid. Elements, cartea a II-a, propoziția 5. Ediție online în limba engleză, cu comentarii, de David E. Joyce, Clark University; text adaptat după traducerea lui T. L. Heath. Consultată la 16 septembrie 2026.

Rolul promovării educației emoționale în școli

Prof. Înv. Primar Enache Mihaela
Școala Gimnazială Filiași

Școala este o organizație al cărei scop principal este cel de realizare a sarcinii de învățare și de obținere a performanței. Eficiența procesului de învățământ poate fi evaluată atât la nivelul sistemului de învățământ (analiza rezultatelor școlare ale elevilor pe diferite cicluri), cât și la nivelul fiecărui elev în parte (analiza rezultatelor școlare individuale).

Randamentul școlar se referă la nivelul de pregătire teoretică și practică al elevilor și se măsoară prin estimarea raportului dintre achiziții și prevederile programelor școlare. În acest sens, implementarea educației emoționale în școli este esențială pentru dezvoltarea sănătoasă și echilibrată a elevilor, având un impact semnificativ asupra succesului lor școlar și personal.

Educația emoțională, adesea denumită și „inteligență emoțională”, se referă la capacitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona propriile emoții și de a recunoaște și influența emoțiile altora.

Definirea obiectivelor:

1. Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale – Educația emoțională ajută elevii să dezvolte competențe sociale și emoționale esențiale, precum: empatia, autocontrolul, comunicarea eficientă și abilitățile de rezolvare a conflictelor. Aceste abilități sunt fundamentale pentru construirea relațiilor pozitive și pentru crearea unui mediu școlar armonios și inclusiv.

2. Reducerea comportamentelor problematice – Educația emoțională contribuie la reducerea comportamentelor problematice, cum ar fi agresivitatea, bullying-ul și violența în școli. Prin înțelegerea și gestionarea emoțiilor, elevii sunt mai puțin predispuși să reacționeze impulsiv și negativ. Programele de educație emoțională oferă strategii pentru gestionarea stresului și a frustrărilor, promovând comportamente pozitive și respectuoase.

3. Îmbunătățirea performanței școlare – Elevii care își dezvoltă abilități emoționale solide au o capacitate mai mare de a se concentra, de a rezolva probleme și de a gestiona presiunile școlare. Educația emoțională îi ajută pe elevi să dezvolte reziliența și motivația necesare pentru a depăși obstacolele școlare și pentru a-și atinge obiectivele.

4. Promovarea sănătății mintale – Într-o lume în care stresul și anxietatea sunt în creștere, oferirea de instrumente pentru gestionarea emoțiilor și pentru dezvoltarea unei stime de sine pozitive este esențială. Elevii învață tehnici de relaxare și de mindfulness, care îi ajută să facă față mai bine provocărilor zilnice și să mențină un echilibru emoțional sănătos.

5. Pregătirea pentru viață – Prin educația emoțională, elevii sunt pregătiți să facă față provocărilor din viața de adult, să construiască relații sănătoase și să fie cetățeni responsabili și empatici. Aceste abilități sunt apreciate și căutate pe piața muncii, unde comunicarea eficientă și capacitatea de a lucra în echipă sunt esențiale.

Selectarea cazului: elevii Școlii Gimnaziale Filiași, clasele I-IV.

Colectarea datelor, analiza și interpretarea rezultatelor: metoda chestionarului și metoda conversației.

Test de inteligență emoțională pentru copii (Testul este elaborat de Daniel Goleman, autorul cărții „Inteligența emoțională”, apărută în 1995. Testul este adaptat de Mihaela Rocco și constă în 10 întrebări ce prezintă unele situații (scenarii) în care se poate afla o persoană. Completarea testului are în vedere, pe de o parte, asigurarea pe cât posibil a transpunerii individului în situația respectivă, iar pe altă parte, alegerea uneia dintre variantele de răspuns din cele patru posibile, care reprezintă unele modalități concrete de a reacționa în situațiile indicate de întrebări).

Alege răspunsul care descrie cel mai bine reacția ta la următoarele scenarii. Răspunde pe baza a ceea ce ai fi vrut să faci în realitate, nu cum crezi tu că trebuie să fie răspunsul.

1. Imaginează-ți că te afli la ora de curs și dintr-o dată pământul începe să se cutremure foarte puternic, cu un zgomot înspăimântător. Ce faci ?

a) Continui să stai liniștit în bancă și să citești lecția din manual, dând puțină atenție evenimentului, așteptând ca acesta să înceteze curând;

b) Devii plin de grijă față de pericol urmărind profesorul și asculți cu atenție instrucțiunile date de acesta;

c) Câte puțin din a) și b);

d) N-am observat nimic (M-am ascuns într-un locușor).

2. Ești în curtea școlii în timpul recreației. Unul dintre colegii tăi nu este acceptat în jocul celorlalți și începe să plângă. Ce faci ?

a) Nu te bagi, îl lași în pace;

b) Vorbești cu el și încerci să-l ajuți;

c) Te duci la el și îi spui să nu mai plângă;

d) Îi dai o bomboană să-l facă să uite.

3. Imaginează-ți că te afli la mijlocul ultimului semestru și speri să obții un premiu, dar ai descoperit că nu ai nota dorita la o materie, ci una mai mică decât cea la care te așteptai. Ce faci ?

a) Iți faci un plan special pentru a îmbunătăți nota, hotărându-te să-ți urmezi planul;

b) Te hotărăști să înveți mai bine anul următor;

c) Îți spui că nu te interesează materia respectivă și te concentrezi asupra altor discipline unde notele tale sunt și pot fi mai mari;

d) Mergeți la profesor și încerci să discuți cu el în scopul obținerii unei note mai bune.

4. Consideri că în lipsa profesorului ești elevul responsabil cu disciplina in clasă. În urma unor acte de indisciplină, zece elevi au fost deja avertizați cu scăderea notei la purtare și ești descurajat din cauza acestei situații. Ce faci ?

a) Notezi numele elevilor indisciplinați și predai lista profesorului a doua zi;

b) Consideri că nu-ți poți asuma această responsabilitate;

c) Încerci să discuți cu elevii, propunând soluții pentru păstrarea disciplinei și pentru îndreptarea situației create;

d) Dorești să devii responsabil cu altceva.

5. Ești anunțat că de mâine o să aveți un nou coleg rrom. Surprinzi pe cineva (pe prietenul tău) spunând cuvinte urâte și răutăcioase la adresa lui. Ce faci ?

a) Nu-l iei în seamă, considerând că este numai o glumă;

b) Îl chemi afară pe colegul răutăcios și îl certi pentru fapta făcută;

c) Îi vorbești în prezența celorlalți, spunându-i că asemenea fapte sunt nepotrivite și nu vor fi acceptate în clasa voastră;

d) Îți sfătuiești colegul să fie mai bun și îngăduitor cu toți colegii.

6. Te afli în recreația mare și încerci să calmezi un coleg de clasă înfuriat pe alt coleg care i-a pus piedică pe hol, riscând astfel să-i fractureze brațul. Ce faci ?

a) Îi spui să-l ierte pentru că ceea ce s-a întâmplat a fost o glumă;

b) Îi povestești o întâmplare hazlie și încerci să-l distrezi;

c) Îi dai dreptate, considerând, asemenea lui, că celălalt coleg s-a dat în spectacol;

d) Îi spui că ți s-a întâmplat și ție ceva asemănător și că te-ai simțit la fel de furios, dar după aceea ți-ai dat seama că cel vinovat putea la rândul său să cadă și să-și spargă capul.

7. Tu și prietenul tău cel mai bun vă certați și aproape că ați ajuns să vă luați la bătaie. Care este cel mai bun lucru de făcut ?

a) Faceți o pauză de 20 de minute și apoi începeți să discutați din nou;

b) Te oprești din ceartă și taci;

c) Spui că-ți pare rău și îi ceri și prietenului tău să-ți ceară scuze;

d) Vă opriți puțin pentru a vă liniști și apoi fiecare spune ceea ce gândește.

8. La sfârșit de an școlar se organizează o serbare. Închipuie-ți că tu ești conducătorul unui grup de elevi și vrei să compui o scenă hazlie. Cum faci ?

a) Îți faci un orar și acorzi un timp pentru fiecare amănunt;

b) Propui să vă întâlniți și să vă cunoașteți mai bine;

c) Îi ceri separat fiecărui copil să vină cu idei;

d) Vă strângeți toți în grup și îi încurajezi pe ceilalți să propună variante.

9. Imaginează-ți că ai un frate de 3 ani care întotdeauna a fost foarte timid și puțin înfricoșat de locurile și oamenii străini. Ce atitudine ai față de el ?

a) Accepți că are un comportament timid și cauți să-l protejezi de situații care pot să-l tulbure;

b) Îl prezinți unui medic cerându-i un sfat;

c) Îl duci în fața oamenilor străini și în locuri necunoscute, astfel încât să-și poată înfrânge frica;

d) Faci cu el o serie permanentă de jocuri și competiții ușor de realizat care îl vor învăța că poate intra în legătură cu oamenii și poate umbla din nou prin locuri noi.

10. Imaginează-ți că-ți place foarte mult desenul, exersând în timpul liber. Ce faci ?

a) Te limitezi să desenezi doar o oră pe zi;

b) Alegi subiecte de desen mai grele care să-ți stimuleze imaginația;
c) Desenezi doar când ai chef;
d) Alegi subiecte de desenat preferate.

Concluzii

Educația emoțională este o componentă crucială a educației generale. Are un impact profund asupra dezvoltării sociale, emoționale și academice a elevilor. Implementarea acesteia în școli contribuie la crearea unui mediu de învățare mai pozitiv și mai productiv.

Bibliografie:

1. Cucoș C., „*Pedagogie*”, Editura Polirom, Iași, 2006 (ediția a 2-a);
2. Goleman, D., „*Inteligența emoțională*”, Editura Curtea Veche, București, 2018.

Ciuperci fitopatogene și simptome produse la plante

Prof. Ion Cristiana
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Ciupercile fitopatogene reprezintă un grup important de microorganisme eucariote care determină apariția bolilor la plante. Acestea produc pierderi importante de producție, atât cantitative, cât și calitative, afectând culturile agricole și ecosistemele naturale.

Fiind organisme eucariote, ciupercile au celule cu nucleu bine delimitat și organite specifice. Sunt heterotrofe, ceea ce înseamnă că își procură substanțele nutritive din mediul extern, neavând capacitatea de a realiza fotosinteza.

Corpul vegetativ este alcătuit din **hife**, filamente subțiri și ramificate care formează **miceliul**. Acesta are rol în absorbția substanțelor nutritive și în colonizarea țesuturilor plantei. Sporii asigură reproducerea și răspândirea ciupercilor.

Figura 1. Structura generală a unei ciuperci fitopatogene: hifele formează miceliul, iar sporii asigură reproducerea și răspândirea.

Modalități de infectare

Infecția plantelor se poate realiza prin:

- pătrunderea prin stomate;
- pătrunderea prin răni mecanice;
- penetrarea directă a cuticulei.

Dezvoltarea infecției este favorizată de umiditatea ridicată, temperatura optimă și densitatea mare a culturilor. După pătrunderea în plantă, ciupercile colonizează țesuturile și afectează funcțiile fiziologice ale gazdei.

Figura 2. Modalități de infectare a plantelor de către ciuperci.

Unele ciuperci, precum *Magnaporthe oryzae, Colletotrichum* spp. și *Alternaria* spp., formează **apresori**, structuri specializate care permit pătrunderea directă prin cuticulă. Apresorul se fixează pe suprafața plantei și dezvoltă o presiune ridicată, favorizând penetrarea țesuturilor.

Alte specii, precum *Botrytis cinerea* și *Ustilago maydis*, formează structuri de infecție mai puțin specializate, în care degradarea enzimatică a țesuturilor are un rol important.

Unele ciuperci, inclusiv *Cladosporium fulvum* și majoritatea ciupercilor de rugină, pătrund în plantă prin **stomate**. Orientarea către stomate poate fi determinată de caracteristicile suprafeței frunzei, fenomen numit **tigmotropism**.

Principalele simptome produse la plante

Simptomele reprezintă manifestările vizibile ale bolii și rezultă din interacțiunea dintre plantă și agentul patogen.

În funcție de modul de viață, agenții patogeni fungici pot fi:

- **biotrofi** – se hrănesc cu țesuturi vii;
- **necrotrofi** – distrug țesuturile pentru a-și procura substanțele nutritive;
- **hemibiotrofi** – încep dezvoltarea ca biotrofi și ulterior devin necrotrofi.

Printre cele mai importante simptome se numără petele foliare, făinarea, rugina, putregaiurile și ofilirea.

1. Pete foliare

Figura 3. Pete foliare produse de ciuperci fitopatogene.

Petele foliare sunt zone decolorate sau necrotice care apar pe frunze. Acestea pot fi maronii, gălbui sau negre și pot prezenta margini întunecate ori inele concentrice.

În cazul infecțiilor severe, frunzele se usucă și cad, reducând suprafața fotosintetică și slăbind planta. Unele boli foliare pot determina și uscarea lăstarilor sau a ramurilor tinere.

2. Făinarea

Figura 4. Simptome de făinare.

Făinarea este caracterizată prin apariția unui strat alb-cenușiu, pulverulent, pe frunze, tulpini, flori sau alte organe aeriene ale plantei. Această dezvoltare fungică reduce fotosinteza și poate determina deformarea și uscarea organelor afectate.

Ciupercile de făinare se răspândesc în principal prin conidii transportate de vânt și pot supraviețui perioadelor nefavorabile sub diferite forme de rezistență.

3. Rugina

Rugina este provocată de ciuperci din genurile *Puccinia* și *Uromyces* și afectează numeroase plante, în special cereale, leguminoase și plante ornamentale.

Figura 5. Rugina la plante.

Boala se caracterizează prin apariția unor **pustule portocalii, galbene sau brune**, care conțin spori. Pot fi afectate frunzele, pețiolurile, tulpinile, lăstarii și uneori fructele.

Ciupercile de rugină sunt, în general, paraziți obligați și necesită țesuturi vii pentru dezvoltare. Unele specii au cicluri de viață complexe și pot utiliza două plante-gazdă diferite. Infecțiile severe determină cloroză, încetinirea creșterii și reducerea producției.

4. Putregaiurile

Figura 6. Putregai produs de ciuperci.

Putregaiurile determină degradarea țesuturilor vegetale, care devin moi, apoase sau mucilaginoase și pot căpăta un miros neplăcut. Aceste boli pot apărea atât în timpul vegetației, cât și în timpul depozitării.

La răsaduri, agenți patogeni precum *Pythium debaryanum* pot provoca putrezirea rădăcinilor și a bazei tulpinii. Plantele se ofilesc, cad la pământ și pot fi distruse rapid în condiții de temperatură și umiditate ridicate.

Putregaiurile pot produce pierderi importante, în special la legume, tuberculi, fructe și plante ornamentale.

5. Ofilirea (veștejirea)

Ofilirea plantelor.

Ofilirea este întâlnită în numeroase boli produse de ciuperci din genul *Fusarium*. Agentul patogen poate supraviețui perioade îndelungate în sol sau pe semințe și infectează plantele prin sistemul radicular.

Ciuperca pătrunde în rădăcini și tulpini și afectează vasele conducătoare. Blocarea acestora împiedică transportul apei și al substanțelor nutritive, ceea ce determină pierderea turgescenței și ofilirea plantei.

Primele simptome pot fi îngălbenirea frunzelor inferioare și ofilirea vârfului plantei. În secțiunea tulpinii se pot observa vase conducătoare brunificate. În cazurile grave, planta se usucă și moare.

6. Hernia rădăcinilor la crucifere

Hernia rădăcinilor, numită și **clubroot**, este o boală produsă de *Plasmodiophora brassicae*, care afectează varza și alte plante din familia Cruciferae.

Agentul patogen infectează rădăcinile, determinând hipertrofia și hiperplazia celulelor. Ca urmare, pe rădăcini apar umflături caracteristice, care împiedică absorbția normală a apei și a sărurilor minerale.

În sol se formează spori de rezistență care pot supraviețui perioade lungi și pot determina apariția unor noi infecții.

Concluzii

Ciupercile fitopatogene reprezintă o categorie importantă de agenți ai bolilor plantelor. Acestea pot pătrunde în țesuturi prin stomate, răni sau direct prin cuticulă și pot produce numeroase simptome: **pete foliare, făinare, rugină, putregaiuri, ofilire și deformări ale rădăcinilor**.

Recunoașterea timpurie a simptomelor este importantă pentru prevenirea răspândirii bolilor și pentru protejarea culturilor. Măsurile de prevenție, monitorizarea plantelor și aplicarea corectă a metodelor de combatere contribuie la reducerea pierderilor agricole.

Bibliografie

1. Agrios, G. N. – *Plant Pathology*, Elsevier.
2. Popescu, G. – *Fitopatologie generală*.
3. Raven, P. H. – *Biology of Plants*.
4. FAO – *Plant Disease Guidelines*.
5. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11687436/
6. https://www.botanistii.ro/blog/boli-plante-putregaiul/
7. https://www.planetnatural.com/leaf-spot/

Lumina credinței: simbolistica lumânării în Biserica Ortodoxă

Pr. Paul Paraschiv

Introducere

Lumânarea este unul dintre cele mai vizibile și frecvente elemente întâlnite în cultul ortodox. Aprinsă atât în cadrul slujbelor religioase, cât și în rugăciunea personală, ea nu este doar un simplu obiect, ci poartă o profundă încărcătură spirituală și simbolică. În tradiția ortodoxă, lumânarea devine o expresie a credinței, a speranței și a comuniunii omului cu divinitatea. În acest studiu ne-am propus să prezentăm felul în care tradiția bisericească prețuiește lumânarea ca simbol al luminii care îndepărtează întunericul și sălășluiește strălucirea ei în inimile credincioșilor.

Lumânarea ca simbol al luminii divine

În creștinism, lumina este asociată cu prezența lui Dumnezeu. Aprinderea unei lumânări simbolizează dorința credinciosului de a aduce lumină în viața sa și de a se apropia de divinitate. Flacăra lumânării reprezintă lumina spirituală care alungă întunericul păcatului și al ignoranței. Încă de la facerea lumii, Dumnezeu a zis „să fie lumină”. Această lumină, în Sfânta Scriptură, are mai multe înțelesuri. În primul rând, faptul că Dumnezeu a zis: „Să fie!”, ne arată că El își face cunoscută voința Sa, care hotărăște să fie, fără ca să se refere doar la lumina prezentă în spațiul fizic. Astfel, lumina menționată aici, zice Sfântul Isaac Sirul, face referire la firile înțelegătoare, lumea îngerilor: „În ziua cea dintâi au fost zidite cele șapte firi înțelegătoare în tăcere și cu glas, ceea ce este lumina”[51]. Prin faptul că toată ființa lor este înțelegere, ele sunt lumină prin excelență, adaugă sfântul părinte. Mai cuprinzător, lumina în cartea Facerii, are înțelesul de lumină propriu-zisă, pe care noi o vedem cu ochii trupești, lumină simbolică în strânsă legătură cu Cel ce va să vină, Hristos Cuvântul, Lumina lumii, și ca lumină a cunoașterii înțelegătoare[52]. Primul dintre aceste înțelesuri îl găsim și în interpretarea Sfântul Vasile cel Mare la *Hexaemeron*. Acesta scrie că, atunci când Dumnezeu a creat lumina, El de fapt „a risipit întunericul, a pus capăt tristeții, a veselit lumea, a adus dintr-odată, peste toți și peste toate, priveliște veselă și plăcută. S-a arătat cerul care, mai înainte, era acoperit de întuneric, tot cu atâta frumusețe pe cât o mărturisesc și astăzi ochii noștri. Văzduhul s-a umplut de lumină; dar, mai bine spus, avea atârnată în el chiar lumina în întregime care trimitea pretutindeni, până la marginile văzduhului, iuțile împărțiri ale strălucirii ei”[53].

Teologia luminii își are izvorul în Preasfânta Treime și își are expresia discursivă în cuvintele Mântuitorului din Evanghelia după Sfântul Ioan: „Eu, Lumină am venit în lume, pentru ca oricine crede în Mine să nu rămână în întuneric” (Ioan 12:46). Asemenea Sfântului Ioan, Sfântul Apostol Pavel se exprimă aproape în aceeași termeni. Într-adevăr, Dumnezeu,

[51] Sfântul Isaac Sirul, „Cuvinte despre sfintele nevoințe”, în *Filocalia*, vol. X, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1981, pp. 345-346.

[52] Pr. Prof. Dr. Dumitru Stăniloae, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, vol. I, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1996, pp. 323-333.

[53] Sfântul Vasile cel Mare, „Omilii la Hexaemeron”, în *Părinți și Scriitori Bisericești,* vol. 17, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1986, p. 93.

care a zis: „Să strălucească lumina din întuneric, El însuși a strălucit în inimile noastre” (II Corinteni 4:6). Lumina este, totodată, elementul pe care și lumea păgână, în dorința după lumină, îl dorea, drept urmare ea a dezvoltat cultul adus zeului Soare, *Sol invictus*. Cu toate acestea, chiar dacă soarele răsărea în fiecare zi, astrul era neputincios să iradieze lumina asupra întregii vieții a omului. De fapt, fizic vorbind, soarele nu luminează întreaga creație, razele lui sunt incapabile să ajungă până la umbra morții, acolo unde ochiul uman se închide față de lumina sa.

Jertfa și dăruirea de sine

Lumânarea, arzând, se consumă treptat. Acest proces simbolizează jertfa și dăruirea de sine a credinciosului. Așa cum lumânarea se mistuie pentru a oferi lumină, omul este chemat să se sacrifice pentru binele celorlalți și pentru credință.

Din punct de vedere simbolic, lumânarea concentrează în sine o multitudine de înţelesuri, legate de Persoana şi lucrarea Mântuitorului Iisus Hristos în lume. Aşa se face că, atunci când aducem această jertfă în sfintele lăcaşuri de închinare facem dovada „credinţei care luminează mintea întru cunoaşterea luminii spirituale şi a iubirii sfinte care încălzeşte inima şi înalţă sentimentul nostru de adorare către Cel Preaînalt”[54]. Ca obiect liturgic, lumânarea se aprinde atât pentru pentru cei vii, cât şi pentru cei morţi, fiind folosită în aproape toate sfintele slujbe. „Veniţi de primiţi lumină! Lumina lui Hristos luminează tuturor”. Iată un îndemn pe care mulţi dintre fraţii noştri, astăzi, mai mult ca oricând, nu mai doresc să îl ia în seamă. Mulţi sunt cei care, la ceas de întuneric, încearcă să stingă din sufletele noastre şi ultima licărire de lumină. Şi orbiţi parcă din ce în ce mai mult de stăpânul întunericului, fără pricepere şi fără de minte nesocotesc mulţimea bunătăţilor pe care Părintele nostru Cel Preaîndurat le revarsă din belşug asupra lumii.

Prezenţa lumânării în viaţa fiecărui creştin se justifică odată cu primirea Sfântului Botez. Legată de acest eveniment, originea etimologică a cuvântului „luminare” (lat.: „luceo, lux, lucere” – „a luci, a lumina”, grec.: fotismos – luminare), în fapt vechea denumire a Tainei, constituie un important suport pentru rolul şi importanţa eclesială a lumânării.

Rugăciunea materializată

Aprinderea unei lumânări este adesea însoțită de o rugăciune. Astfel, lumânarea devine o formă vizibilă a rugăciunii interioare. Flacăra ei sugerează înălțarea gândurilor și a dorințelor către cer, fiind un simbol al legăturii dintre om și Dumnezeu.

Dovezi grăitoare pentru întrebuinţarea lumânării în Biserică putem găsi încă din cele mai vechi timpuri. Pe lângă fundamentul biblic al simbolisticii sale, lumânarea a fost folosită în mod concret în cult în jurul anilor 250. Din însemnările papei Corneliu al Romei aflăm că „între clericii inferiori erau şi acoluţii, ca ajutători cei mai apropiaţi ai episcopilor şi preoţilor, şi printre alte atribuţii ei aveau şi pe aceea de a aprinde lumânările”[55]. La rândul său, Sfântul Grigorie al Nyssei confirmă originea creştină a acestei practici, legându-o de înmormântarea

[54] „Materia cultică și semnificația ei simbolico-mistică”. Disponibil la: https://www.crestinortodox.ro/liturgica/viata-liturgica/materia-cultica-semnificatia-simbolico-mistica-70666.html#:~:text=Ea%20este%20simbolul%20credintei%20care%20lumineaza%20mintea,facand%20dintr%2Dinsa%20un%20mediu%20transparent%20al%20izvorului, accesat 21.04.2026.

[55] Lector superior Dr. Ieromonah Petru Pruteanu, *Curs de arheologie bisericească*, Editura Paisiana, Zăbriceni, 2006, pp. 28-29.

surorii sale Macrina. „Pe de o parte mergeau înaintea noastră, în ordine obişnuită, nu puţină mulţime de diaconi şi clerici mai mici, care purtau în mâini făclii de ceară”[56]. Sfântul Ciprian al Cartaginei vede lumânarea ca simbol al Mântuitorul, El Însuşi fiind „Lumina cea neapropiată”. „Ni se cuvine a ne ruga din nou la apusul soarelui şi la sfârşitul zilei” – spune Sfântul Părinte – „căci Hristos este soarele cel adevărat şi ziua adevărată. Şi apunând şi (sfârşindu-se) ziua luminii, când ne rugăm şi cerem ca să vină peste noi iarăşi lumina, implorăm venirea lui Hristos, Cel ce ne va da darul vieţii veşnice”[57].

În înţeles practic, rostul şi importanţa lumânării în Biserică se descoperă în jertfa pe care fiecare creştin o aduce pentru viaţa sa şi pentru pomenirea celor adormiţi „întru nădejdea vieţii veşnice”. Lumânarea îl însoţeşte pe cea ce merge să se întâlnească cu Hristos în Taina Sfintei Împărtăşanii, dar şi după primirea cuminecării. Aşezată în mâna răposatului ea devine „călăuză pe drumul de veci”. Această credinţă, aproape „ancestrală” în tradiţia poporului nostru este foarte frumos consemnată de poetul George Coşbuc în poezia de inspiraţie populară „Moartea lui Fulger”: „Şi-n loc de galben buzdugan/ Făclii de ceară ţi-au făcut/ În dreapta cea fără temut … / Cu făclioara pe-unde treci/ Dai raze negrelor poteci/ În noaptea negrului pustiu …/ Pe-un drum de veci”[58].

Memoria celor adormiți

În tradiția ortodoxă, lumânările sunt aprinse și pentru cei trecuți la cele veșnice. Ele simbolizează speranța în viața de după moarte și credința în înviere. Lumina lumânării reprezintă călăuzirea sufletului în drumul său spre veșnicie.

Aprindem lumânări la toate slujbele, de la botez, la cununie, la îngropare, parastase, sfințiri și binecuvântări – lumina lumânării reprezentând lumina cea veșnică și neînserată a Împărăției lui Dumnezeu. Dincolo de practica liturgică, mai există un aspect al aprinderii lumânărilor. Creștinii, încă de la început, au aprins lumânări în sens de rugăciune și jertfă – lumânarea mistuindu-se puțin câte puțin, spre slava lui Dumnezeu.

Din cele mai vechi timpuri, omul a fost iubitor și căutător al luminii. Încă din Antichitate, operele poetice, dar și cele filosofice vorbesc despre lupta dintre lumină și întuneric. Lumina solară, mai apoi și cea artificială au fost asociate cu binele, cu fericirea și chiar cu ideea de divinitate. În mod magistral, textul Sfintei Scripturi vorbește despre Mântuitorul nostru Iisus Hristos, ca fiind „lumina lumii” – „Eu sunt lumina lumii, cel ce vine după Mine nu va umbla întru întuneric, ci va avea lumina vieţii” (Ioan 8:12).

De la Hristos, „lumina lumii”, la lumina smerită a lumânării, creștinismul a văzut mereu taina întrupării Mântuitorului. În mod practic, cu siguranță Iisus și apoi Sfinții Apostoli au folosit în adunarea euharistică lumânări, pentru ca încăperea să fie luminată. Având în vedere faptul că Cina cea de Taină a avut loc în timpul nopții, alături de primele mese euharistice ale primilor creștini, lumânarea a intrat cu ușurință în cultul liturgic. În secolul al II-lea, în prima descriere a slujbei de seară, ni se vorbește despre faptul că miezul slujbei era constituit de

[56] Sfântul Grigorie al Nyssei, *Viața Sfintei Macrina*, Editura Anastasia, București, 2004, p. 68.
[57] Sfântul Ciprian al Cartaginei, „Despre Rugăciunea Domnească”, în *Părinți și Scriitori Bisericești*, vol. III, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1981, p. 485.
[58] George Coșbuc, *Balade și idile*, Editura Librăriei Socecu & Comp., București, 1893, pp. 148-159.

venirea preotului cu o lumânare aprinsă în mijlocul adunării, rostindu-se: „Lumina lui Hristos luminează tuturor”[59].

În cursul istoriei, lumânarea și lumina ei caldă au ajuns să fie folosite în toate slujbele Sfintei Biserici. Practic, nu există serviciu liturgic care să fie oficiat fără măcar o lumânare aprinsă. Lumânări aprindem la toate slujbele, de la botez, la cununie, la îngropare, parastase, sfințiri și binecuvântări – lumina lumânării reprezentând lumina cea veșnică și neînserată a Împărăției lui Dumnezeu. Dincolo de practica liturgică, mai există un aspect al aprinderii lumânărilor. Creștinii, încă de la început, au aprins lumânări în sens de rugăciune și jertfă – lumânarea mistuindu-se puțin câte puțin, spre slava lui Dumnezeu[60].

Cultul celor adormiți este legat de aprinderea lumânărilor. După obiceiul încetățenit, celui căruia i se pregătește să treacă în lumea veșniciei i se pune o lumânare în mână, apoi la capul lui se aprind mai multe lumânări în sfeșnic. Prescura și pomelnicul, coliva, colacul și celelalte jertfe dăruite pentru sufletul său, toate se împart cu lumânări aprinse. Din punct de vedere simbolic, aprindem și împărțim lumânări pentru că acestea reprezintă întruchiparea fizică a rugăciunii noastre pentru sufletul celui adormit întru viața cea veșnică.

Curăția și credința sinceră

De obicei, lumânările sunt făcute din ceară curată, ceea ce simbolizează puritatea sufletului. Credinciosul este îndemnat să se apropie de Dumnezeu cu o inimă curată și sinceră, asemenea lumânării simple, dar pline de semnificație.

Lumânarea este o jertfă adusă lui Dumnezeu, „jertfă de lumină” după cum este ea menţionată în vechile cărţi de slujbă. Lumânările trebuie să fie din ceară curată de albine. Dacă este bine făcută, o lumânare de ceară arde complet, fără să scoată fum şi fără să curgă. În felul acesta ea ţine mult mai mult decât oricare alt tip de lumânare. Lumânarea are rostul de a arde, de a se mistui pe sine, arătând prin aceasta flacăra credinţei care mistuie existenţa fizică, aducând-o jertfă şi transformând-o în realitate duhovnicească. Aprinzând o lumânare în Sfânta Biserică, credinciosul se roagă lui Dumnezeu, îi mulţumeşte pentru marea Lui bunătate şi ocrotire şi dă expresie credinţei lui în Dumnezeu. Ea este un mijloc de legătură între om şi Dumnezeu, este punctul de trecere dintre cele două lumi: divină şi umană.

După împrejurările în care este folosită în cult, lumânarea are diferite semnificaţii. Cel mai des, lumânările sunt aprinse în timpul Sfintei Liturghii. Lumânarea care se aprinde la citirea Evangheliei înseamnă lumina învăţăturii Mântuitorului care a străbătut întunericul necredinţei în care trăiau popoarele înainte de venirea lui Hristos.

Când credinciosul se împărtăşeşte la Altar, el ţine o lumânare în mână, mărturisind că este fiu al luminii lui Hristos: „Bucurându-mă şi cutremurându-mă, cu focul mă împărtăşesc, iarbă uscată fiind eu, şi – străină minune – mă răcoresc nears, ca rugul de demult, care, aprins fiind, nu se mistuia”[61] şi rugându-se ca „foc şi lumină să-mi fie mie primirea preacuratelor şi

[59] Nicolae Pintilie, „De ce aprindem lumânări pentru cei adormiți?”. Disponibil la: https://doxologia.ro/de-ce-aprindem-lumanari-pentru-cei-adormiti, accesat 21.04.2026.
[60] *Ibidem*.
[61] *Rugăciuni înainte de Împărtășirea cu Dumnezeieștile Taine.* Disponibil la: https://doxologia.ro/rugaciuni-inainte-de-impartasirea-cu-dumnezeiestile-taine, accesat 21.04.2026.

de viaţă făcătoarelor Tale Taine, Mântuitorule, arzând neghina păcatelor şi luminându-mă peste tot, spre cuvântarea de Dumnezeu cea adevărată”[62].

La Botez, lumânarea pe care o ţine în mână naşul este aprinsă imediat după afundarea în apă, în acelaşi timp când naşa primeşte de la preot pruncul nou creştinat într-o pânză albă, iar strana cântă troparul „Dă-mi mie haină luminoasă, Cel ce Te îmbraci cu lumina ca şi cu o haină, mult-Milostive Hristoase, Dumnezeul nostru.”

La cununie, preotul aprinde cele două lumânări mari pe care le ţin naşii alături de mirii ce se logodesc şi se cunună, ca ele să lumineze calea vieţii şi ca încredinţare că îşi vor ţine legământul de a fi uniţi toată viaţa.

La moarte, lumânarea este lumina care se pune în mâna sau la căpătâiul mortului, când acesta îşi dă duhul, spre a-i fi călăuză pe drumul de veci.

Lumânarea semnifică şi sufletul omului, atunci când, rugându-ne pentru cei apropiaţi nouă, aprindem câte o lumânare la Biserică, la vii şi la morţi, rostind în taină numele lor.

Concluzie

Lumânarea în Biserica Ortodoxă este mult mai mult decât un obiect ritualic; ea este un simbol complex al luminii divine, al jertfei, al rugăciunii și al speranței. Prin gestul simplu al aprinderii unei lumânări, credinciosul își exprimă credința profundă și dorința de a trăi în lumină și adevăr.

Bibliografie

1. Coșbuc, George, *Balade şi idile*, Editura Librăriei Socecu & Comp., București, 1893.
2. *Materia cultică şi semnificaţia ei simbolico-mistică*. Disponibil la: https://www.crestinortodox.ro/liturgica/viata-liturgica/materia-cultica-semnificatia-simbolico-mistica-70666.html#:~:text=Ea%20este%20simbolul%20credintei%20care%20lumineaza%20mintea,facand%20dintr%2Dinsa%20un%20mediu%20transparent%20al%20izvorului.
3. Pintilie, Nicolae, „De ce aprindem lumânări pentru cei adormiți?”. Disponibil la: https://doxologia.ro/de-ce-aprindem-lumanari-pentru-cei-adormiti.
4. Pruteanu, Lector superior, Dr. Ieromonah Petru, *Curs de arheologie bisericească,* Editura Paisiana, Zăbriceni, 2006.
5. *Rugăciuni înainte de Împărtăşirea cu Dumnezeieştile Taine.* Disponibil la: https://doxologia.ro/rugaciuni-inainte-de-impartasirea-cu-dumnezeiestile-taine.
6. Sfântul Ciprian al Cartaginei, „Despre Rugăciunea Domnească”, în *Părinți și Scriitori Bisericești*, vol. III, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1981.
7. Sfântul Grigorie al Nyssei, *Viaţa Sfintei Macrina*, Editura Anastasia, București, 2004.
8. Sfântul Isaac Sirul, „Cuvinte despre sfintele nevoințe”, în *Filocalia,* vol. X, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1981.

[62] *Ibidem*.

9. Sfântul Vasile cel Mare, „Omilii la Hexaemeron”, în *Părinți și Scriitori Bisericești*, vol. 17, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1986.
10. Stăniloae, Pr. Prof. Dr. Dumitru, *Teologia Dogmatică Ortodoxă*, 3 vol., Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1996.

Atribute și etichete ale conceptului de naționalism în învățătura ortodoxă

Pr. Radu Șapcă

Introducere

Relația dintre credința ortodoxă și naționalism este un subiect delicat și adesea interpretat greșit. În spațiul public apar uneori afirmații potrivit cărora Ortodoxia ar considera naționalismul un păcat. În realitate, poziția Bisericii este mai complexă: ea nu respinge iubirea de neam, dar condamnă formele exagerate sau exclusiviste ale acesteia.

Ce este naționalismul

Naționalismul poate avea mai multe sensuri: pe de o parte unul pozitiv care se referă la iubirea de țară, la respectul pentru tradiții și identitate și, pe de altă parte, unul negativ: ideologia care pune propria națiune deasupra celorlalte, generând în acest fel sentimente de dispreț sau ură. Ortodoxia face diferența între aceste două forme condamnând sensul negativ pe care l-a numit încă din 1872 o erezie numită *etnofiletism*.

Enciclica Sfântului și Marelui Sinod întrunit, în cele din urmă, în anul 2016 pe insula Creta, cataloga „etnofiletismul”, fără explicații dogmatice sau canonice adiacente, ca „erezie eclesiologică”[63], deși Sinodul din Constantinopol, din anul 1872, la care făcea referire documentul cretan, considera „filetismul” ca schismă[64]. Care sunt motivele acestei reconsiderări ale etno-filetismului și declararea sa ca „erezie eclesiologică”? Există o sinonimie între filetism și etno-filetism sau între condamnarea filetismului și condamnarea naționalismului? Deși în cercetarea actuală, mai ales în documentele sau luările de poziție ale Patriarhiei ecumenice, Sfântul și Marele Sinod din 1872 este considerat ca sinodul de combatere a naționalismului, de factură politică și seculară, ca principiu de organizare a Bisericii Locale[65] – din perspectiva unui universalism de factură bizantină, anti-naționalist și religios –, contextul politic, social, teologic și canonic al convocării acestui sinod, la care se adaugă și argumentarea canonică a Bisericii bulgare și luările de poziție ale Bisericilor ce

[63] *Enciclica Sfântului și Marelui Sinod al Bisericii Ortodoxe*, trad. Aurelian-Nicolae Iftimiu, Basilica, București, 2017. „Lucrarea sinodală a continuat în mod neîntrerupt în istorie prin sinoadele ulterioare, de autoritate universală, cum sunt, spre exemplu, Marele Sinod convocat de Marele Fotie, Patriarhul Constantinopolului (879-880) și Marile Sinoade convocate în timpul Sfântului Grigorie Palama (1341, 1351, 1368), prin care s-a confirmat adevărul de credință, în special cu privire la purcederea Duhului Sfânt și participarea omului la energiile divine necreate. De asemenea, și prin Sfintele și Marile Sinoade din Constantinopol din anul 1484 pentru respingerea conciliului unionist de la Florența (1438-1439), cele din anii 1638, 1642, 1672 și 1691 pentru respingerea învățăturilor protestante, precum și cel din 1872 pentru condamnarea etnofiletismului ca erezie ecleziologică.” „ὡς καί τοῦ ἔτους 1872 διά τήν καταδίκην τοῦ ἐθνοφυλετισμοῦ ὡς ἐκκλησιολογικῆς αἱρέσεως”.

[64] John Meyendorff, *The Vision of Unity*, St Vladimir’s Seminary Press, 1987, pp. 76-77.

[65] *The Phenomenon of Ethnophyletism in Recent Years* (2001). Disponibil la: https://www.patriarchate.org/duplicate-finder-by-title/-/asset_publisher/ViCup139E2TG/content/territorial-jurisdictionaccording-to-orthodox-canon-law-the-phenomenon-of-ethnophyletism-in-recentyears?inheritRedirect=false. Accesat 22.04.2026.

doreau să scape de influența politică și bisericească a Patriarhiei Ecumenice[66] ne oferă o altă imagine a raportului din afirmarea canonică a identității naționale și etnofiletism.

Înainte de a dezbate problema etnofiletismului, este necesară definirea acestuia. Ce înseamnă etnofiletismul (ἐθνοφυλετισμός) și cum poate fi el tradus? Termenul ”ἐθνοφυλετισμός” reprezintă un termen modern, comupus din substantivul ”ἔθνος (națiune, popor, neam)” și substantivul „φυλή” sau ”φῦλον”[67] (rasă, trib, clan) și poate fi tradus ca „rasism”, „rasism național” sau „tribalism”. Termenul „ἐθνοφυλετισμός” nu trebuie confundat cu „iubirea de neam” (ἐθνοφιλία), compus din substantivele „ἔθνος” și „φιλία”, de la verbul „φιλέω (a iubi)”. Termenul „ἐθνοφυλετισμός” reprezintă forma extremă a „ἐθνοφιλία”, care duce la excluderea sau suprimarea altor identități naționale.

Dragostea de neam în Ortodoxie

Biserica Ortodoxă recunoaște valoarea identității naționale prin care sfinții sunt adesea legați de poporul și cultura lor, iar tradițiile locale sunt integrate în viața bisericească. De aceea, Biserica vede iubirea de țară ca pe o formă de responsabilitate și recunoștință. Însă această iubire devine problematică atunci când depășește limitele morale și spirituale.

Din aceste motive, Ortodoxia avertizează asupra unor derapaje generate de naționalism, precum: exclusivismul, care afirmă că doar un popor este „ales” sau superior; discriminarea care susține respingerea altor neamuri sau culturi și confuzia dintre credință și ideologie politică. În aceste forme, naționalismul contrazice învățătura creștină despre caracterul universal al iubirii.

Învățătura creștină pune accent pe unitatea tuturor oamenilor. Biserica propovăduiește că toți oamenii sunt creați după chipul lui Dumnezeu. În acest sens, iubirea aproapelui nu ar trebui să aibă granițe etnice. La fel ca și Biserica care are unul dintre principalele ei atribute este universalitatea, ceea ce nu o limitează la un singur popor. Această perspectivă limitează orice formă de naționalism radical.

Un punct esențial în teologia ortodoxă este evitarea idolatriei. Atunci când națiunea devine mai importantă decât Dumnezeu și identitatea națională înlocuiește valorile creștine vorbim deja despre o abatere spirituală. În acest sens, nu naționalismul în sine este condamnat, ci transformarea lui într-un „idol”.

De aceea, filetismul nu reprezintă doar impunerea unei organizări canonice bazate pe diferența de neam, limbă și cultură și excluderea altor membrii ai Bisericii pe baza acestei diferențieri rasiale și naționale, ci reprezintă și desconsiderarea elementelor de identitate națională, culturală și lingvistică, care duce, în cele din urmă, la impunerea acestui exclusivism. Însăși suprimarea acestor elemente reprezintă o aplicare unilaterală a unui exclusivism. Prin urmare, idea supranaționalismului, universalismului, a unei presupuse sobornicități concepute în numele elenismului bizantin bazat totuși pe elementul grecității sau, pe de cealaltă parte, în numele slavismului, structurat pe identitatea rusă, poate fi o altă valență a filetismului. În acest sens, filetismul poate fi conceput sub două forme: filetism etnic

[66] Emil Djorn Hilton Saggau, „Eastern Orthodox Perspectives on Violence” *apud* Ednan Aslan, Marcia Hermansen, „Religion and Violence: Muslim and Christian Theological and Pedagogical Reflections”, în *Springer*, 2017, pp. 84-85.
[67] G.W. Lampe, *A Greek Patristic Lexicon*, Oxford, 1961, p. 407.

sau național și filetism civilizațional, cultural sau imperial[68]. Filetismul etnic sau național, ori etnofiletismul a fost combătut, după cum am văzut de către sinodul constantinopolitan din 1872.

El își găsește expresia modernă în segregarea etnică din diaspora ortodoxă, în problema acordării autocefaliilor, în dipticele ortodox, în ermetismul lingvistic al parohiilor din diaspora, în incapacitatea de exprimare a sinodalității la nivel universal, exemplu cel mai elocvent fiind chiar Sinodul din Creta, în problemele de co-teritorialitate și co-jurisdicție, precum între Biserica Ortodoxă Română și cea sârbă, între Patriarhia Ecumenică și Patriarhia Rusă, între Patriarhia Ierusalimului și Patriarhia Antiohiei, în Biserica Ortodoxă a Americii, în suprapunerea agendelor politice cu agendele bisericești și altele.

Filetismul civilizațional, cultural sau imperial, ca extremă a etnofiletismului, nu impune etnia ca element de discriminare și diferențiere ci civilizația, cultura sau idea de imperiu, în detrimentul oricăror particularități etnice sau naționale asumate canonic și eclesial. De aceea, promotorii acestui tip de filetism vor impune elenismul sau panslavismul ca element fundamental al creștinătății chiar și în cele mai importante evenimente ale vieții creștine: Sfânta Liturghie. În acest sens, afirmația Părintelui George Florovsky de la Congresul de teologie ortodoxă de la Atena din 1936, care a reprezentat un adevărat program pentru teologia ortodoxă a secolului trecut: „let us be more Greek, to be more catholic, to be truly Orthodox”[69] nu este nimic altceva decât o impunere forțată a elenismului și a categoriilor sale. Nu numai impunerea unei limbi naționale într-o biserică pluri-națională reprezintă o dovadă a etnofiletismului, ci și impunerea unei limbi sacre, fie ea greaca veche sau slavonă, în cadrul liturgic reprezintă o aplicarea filetismului cultural și lingvistic în Biserica ortodoxă. Este o anomalie misionară faptul că în bisericile grecești actuale credincioșii primesc la Sfânt Liturghie o foaie suplimentară cu traducerea în neo-greacă a textului Apostolului și Evangheliei, neavând o ediție sinodală neo-greacă a textului biblic folosită în cult, precum este o anomalie să suprimi orice identitate națională în pictură, muzică bisericească, arhitectură, artă, vestimentație liturgică, doar pentru a impune elementul elenist-bizantin sau, pe de altă parte, bizantin pe filieră slavă. Orice încorsetare a Bisericii în exclusivitatea unei viziuni bizantine a unui „genos” grecesc, cum se exprimau episcopii greci în respingerea conceptului de „ethnos bulgar”, nu face nimic altceva decât să transforme genos-ul grecesc în singurul ethnos posibil. De aceea, citită invers, afirmația lui Florovsky presupune, în cazul în care dorim să fim ortodocși, să fim mai întâi greci. Acest tip de interpretare, preluat și continuat de o anumită elită ortodoxă actuală și de programul Patriarhiei ecumenice, nu reprezintă altceva decât un etnofiletism în oglindă.

Concluzii

Problema etnofiletismului și a filetismului bisericesc nu este legată doar de o existență istorică, ocazională trecută. Biserica Ortodoxă trebuie, prin conștiința ei canonică, să rezolve

[68] Cyril Hovorun, „Ethnophyletism, Phyletism, and the Pan-Orthodox Council”, în *The Wheel*, 12 (winter 2018), p. 62.

[69] G. Florovsky, „Patristics and Modern Theology”, în Amilkas S. Alivizatos, Procès-verbaux du premier Congrès de théologie orthodoxe a Athènes, 29 Novembre – 6 Décembre 1936, Pyrsos, Athena, 1939, p. 242 apud Pr. lect. univ. dr. Răzvan Perșa, „Biserica Ortodoxă între desconsiderarea identității naționale și etnofiletism” în Simpozionul internațional ”Unitate și dăinuire. Centenar România Mare 1918-2018”, Editura Montefano, Episcopia Carnsebeșului, 2019, (181-202), p. 201.

aceste probleme prin întâlniri sinodale periodice la nivelul Ortodoxiei mondiale, nelăsând ca timpul și cicatrizarea dezbinărilor să ofere un răspuns care să facă abuz de o iconomie canonică necentrată eclesial.

Dincolo de a fi o erezie, etnofiletismul, în diferitele lui ipostaze, reprezintă o denaturare a scopului, misiunii și organizării Bisericii. De aceea, Biserica Ortodoxă este nevoită să respecte identitatea națională a fiecăruia, dar să nu-și piardă viziunea universală, care, la rândul ei, nu trebuie să devină o armă a unui imperialism dominant, pregătit să sacrifice particularul în numele universalului.

Ortodoxia nu cere să renunți la identitatea ta. Dar nici nu îți dă voie să o transformi într-o armă sau într-un idol. Poți să-ți iubești țara și, în același timp, să rămâi deschis, smerit și atent la ceilalți. Pentru că, în final, credința nu se măsoară în cât de mult îți iubești poporul, ci în cât de mult ești capabil să iubești oamenii – pe toți.

Bibliografie

1. *Enciclica Sfântului și Marelui Sinod al Bisericii Ortodoxe,* trad. Aurelian-Nicolae Iftimiu, Editura Basilica, București, 2017.
2. Hermansen, Ednan Aslan, Marcia, „Religion and Violence: Muslim and Christian Theological and Pedagogical Reflections”, în *Springer,* 2017, pp. 84-85.
3. Hovorun, Cyril, „Ethnophyletism, Phyletism, and the Pan-Orthodox Council”, în *The Wheel,* 12 (winter 2018), p. 62.
4. Lampe, G.W., *A Greek Patristic Lexicon,* Oxford, 1961.
5. Meyendorff, John, *The Vision of Unity*, St Vladimir’s Seminary Press, 1987.
6. Perșa, Pr. lect. univ. dr. Răzvan, „Biserica Ortodoxă între desconsiderarea identității naționale și etnofiletism” în Simpozionul internațional ”Unitate și dăinuire. Centenar România Mare 1918-2018”, Editura Montefano, Episcopia Carnsebeșului, 2019, pp. 181-202.
7. *The Phenomenon of Ethnophyletism in Recent Years* (2001). Disponibil la: https://www.patriarchate.org/duplicate-finder-by-title/-/asset_publisher/ViCup139E2TG/content/territorial-jurisdictionaccording-to-orthodox-canon-law-the-phenomenon-of-ethnophyletism-in-recentyears?inheritRedirect=false.

Stimularea interesului pentru lectură în rândul elevilor din ciclul primar

Prof. Înv. Primar Voican Victoria
Şcoala Gimnazială „Mihai Eminescu” Craiova, Dolj

Motto: „Nu-i alta mai frumoasă şi de mai folos în viaţa omului zăbavă decât cetitul cărţilor” (Miron Costin)

A citi înseamnă a descoperi, iar lectura devine parte importantă pentru descoperirea adevărurilor fundamentale ale omenirii.

I. STABILIREA TEMEI DE CERCETARE

Tema aleasă pentru această cercetare pornește de la ideea ca acel copil educat de mic să citească va face acest lucru și când va deveni adult. Cât de mic poate să fie copilul? De la ce vârstă putem începe să sădim în sufletul lui dragostea de carte?

Cercetarea la care m-am oprit reprezintă un aspect foarte important pentru elevii din ciclul primar în cazul nostru, cu efect asupra întregii perioade de școlaritate, prin faptul că investighează impactul recompenselor externe asupra formării unui obicei de lectură zilnic.

II. METODOLOGIA CERCETĂRII

Profesorul are sarcina să le cultive elevilor dragostea pentru lectură, să-i înveţe să descopere cărţile, să le aleagă pe cele care îi interesează, să-și descopere pasiunile.

În activitatea mea didactică am încercat să urmăresc modul în care lectura influenţează personalitatea elevului şi, în acelaşi timp, duce la formarea deprinderilor individuale pentru citit.

Pornind de la considerentul că lectura are un rol major în formarea viitorului adult, am realizat acest studiu cu **scopul** identificării unor modalități de a stimula interesul pentru lectură, identificării rolului pe care îl joacă utilizarea recompenselor simbolice(buline) în formarea obiceiului de a citi zilnic.

Studiul a fost derulat în doi **pași**:

- Realizarea zilnică a activității de citire a unei fișe date ca sarcină școlară (20 zile);
- Elaborarea şi testarea unui sistem complex de recompense simbolice ca feed-back pentru citirea zilnică a unei fișe date. (20 zile)

Pentru a crea o viziune eficientă asupra realității acestui aspect studiat, am urmărit realizarea următoarelor **obiective:**

- Implementarea proiectului „ Fluturașul înfoiat”;
- Urmărirea rolului pe care l-au avut recompensele în formarea deprinderii de a citi zilnic;
- Conştientizarea copiilor şi a părinţilor asupra importanței cititului;
- Îmbunătăţirea atitudinii elevilor şi adulţilor în ceea ce priveşte modul de petrecere a timpului liber.

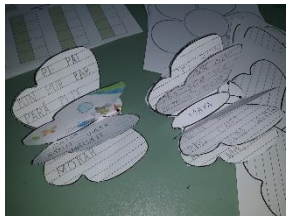
Ipoteza cercetării este formulată în strânsă legătură cu scopul și obiectivele propuse: dacă elevii primesc recompense pentru sarcinile realizate, atunci aceştia vor obține rezultate superioare în nivelul și ritmul de citire.

Eşantionul ales:

Am organizat o cercetare practic-aplicativă pe un număr de 23 de elevi de la Şcoala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Craiova , elevi aflați în al doilea semestru din clasa pregătitoare, etapă în care ei cunosc literele alfabetului și mecanismul citirii.

Derularea experimentului:

Am aplicat tehnica experimentului, urmărind subiecţii în cele două etape propuse (timp de 20 de zile li se va propune zilnic să citească câte o fișă fără să fie recompensați pentru acest lucru, după care, în următoarele 20 de zile, li se va propune să citească la fel, cu mențiunea ca vor putea să completeze o fișă-inventar cu buline verzi, câte una pentru fiecare zi în care citesc.



Pentru ca aceste buline să fie valorificate și elevii să știe că acțiunea lor are o finalitate i-am anunțat că după completarea unei coloane cu 5 bulinuțe verzi, elevul urmează să primească un fluturaș decupat pe care să scrie cuvinte și propoziții .

În cele 20 de zile ale experimentului, elevii dornici de citit pot acumula 4 astfel de fluturași pe care îi vor suprapune și le vor lipi corpul, aripile rămânând libere și ,,înfoiate”.

Aspectele urmărite privind implicarea în activitatea de lectură a elevilor sunt:

- modul în care îşi petrec elevii timpul liber;
- parte din timpul liber petrecut zilnic pentru a citi;
- gradul de implicare a familiei în susținerea acestei activități a copilului.

În problematica abordată, am analizat comportamentul şi atitudinea copiilor angrenați în sarcinile școlare. Au fost analizate interesul pentru activităţile de lectură, implicarea părinților atât în a-i sprijini și supraveghea, dar și dorința și disponibilitatea de a le procura cărți specifice periodei pe care o parcurg copiii.

Pentru investigarea problematicii abordate am utilizat chestionare de opinie aplicate părinților, cu ajutorul cărora am analizat atitudinile, motivaţia, recunoaşterea şi conştientizarea de către cei inervievaţi a valorilor care se dezvoltă prin activităţile de lectură. Întrebările au fost elaborate în funcţie de următoarele criterii: petrecerea timpului liber (în general), participarea la activităţi de lectură în timpul liber, implicarea părintilor în activitățile elevilor.

Chestionarul a fost aplicat în două momente de timp diferite. Datele obținute au fost prelucrate statistic și ulterior interpretate. Prin intermediul evaluării inițiale am identificat nivelul achizițiilor în termeni de cunoștințe, competențe și abilități, în scopul asigurării premiselor atingerii obiectivelor propuse pentru etapa de implementare a sistemului complex de recompense. Informațiile obținute m-au ajutat în planificarea activităților viitoare, din perspectiva adecvării acestora la posibilitățile elevilor. Factorii care au influențat rezultatele studiului au fost mulți și variați. De notat este faptul că în colectiv există copii care nu au fost nici măcar o zi la grădiniță, că pandemia a influențat acest lucru, iar problemele generate de aceasta perioadă de izolare i-au influențat foarte mult și pe părinți. Sunt copii care nu au avut nici măcar o carte de colorat, cum sunt și copii care au început școala cunoscând toate literele. Tocmai diferențele atât de mari existente între copii m-au făcut să abordez acest sistem complex de recompense din dorința de a-i ajuta și impulsiona pe cei care nu au avut contact cu cartea să o facă în acest moment.

La sfârșitul experimentului am aplicat același chestionar cu scopul de a obține informații utile asupra nivelului de performanță al elevilor, în raport cu obiectivele de instruire propuse.

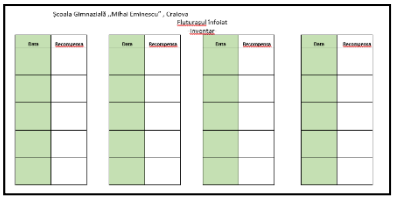
Rezultatele, ca și concluziile experimentului au scos la iveală eficiența unui astfel de program complex de recompense simbolice, desfășurat într-un mediu instituționalizat (școala).

III. PREZENTAREA ŞI ANALIZA DATELOR

În prima etapă, prin aplicarea chestionarelor, observarea comportamentelor şi conversaţia dirijată s-au stabilit o serie de concluzii. Cand copiii au primit o sarcină fără să fie recompensați, motivația lor a fost scăzutț, chiar absentă la unii dintre ei. Din discuțiile cu părinții a reieșit că uneori, doar la insistențele acestora au vrut să citească.

În momentul în care au apărut bulinuțele ca motivație externă, ca o „răsplată”, a efortului lor, activitatea de a citi acasă a fost mai intensă. De menționat este faptul că în această etapă evaluarea a ceea ce s-a citit s-a făcut la școală, înainte de începerea orelor de curs sau în pauză, fără să fie o acțiune obligatorie pentru ora de curs. Graba copiilor de a veni la școală ca să apuce să citească până ce încep orele sau dorința de a-și petrece pauzele așteptând la catedră să le vină rândul să citească în timp ce colegii se joacă au fost dovezi ale dorinței lor de a citi ca să mai adauge o bulinuță la ,,inventar”.

Numărul tot mai mare al copiilor care își doresc să citească la școală ca dovadă a exersării acțiunii de citire a fișei acasă m-a obligat să schimb modul de lucru. Astfel părinții au intrat în experimentul nostru cu rol de ,,martori” , având sarcina ca ei să îi filmeze pe cei mici când citesc și să îmi trimită pe whatsapp filmarea. Am analizat fiecare filmare, am trimis tot pe whatsapp feedback-ul, urmând ca la școală, a doua zi, copiii să își primească bulinuța pentru efortul lor.


Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Craiova
Fluturașul înfoiat
Inventar

Data	Recompensa	Data	Recompensa	Data	Recompensa	Data	Recompensa

De menționat a fost faptul că și în această etapă o parte dintre copii au continuat să citească la școală din mai multe motive: părinții nu au o tehnologie care să le permită înregistrarea și trimiterea acesteia, copiii nu pot depăși emoțiile provocate de prezența celui care îi înregistrează, doresc să fie ascultați când citesc doar de doamna învățătoare, consideră că este mai plăcut să își petreacă pauza în acest mod.

La nivelul clasei, ritmul și nivelul de citire al copiilor s-a diferențiat. Astfel au fost copii care și-au manifestat dorința de a citi mai mult decât fișa dată de mine, fișa concepută ca să respecte nivelul copiilor și perioada pe care o parcurg. Acest lucru a dus la schimbarea modului de lucru si generarea altor recompense pentru a evidenția efortul lor. Astfel fisa dată a devenit activitatea de bază pentru care un copil primește în ziua respectivă o bulină verde, iar cei care trimit înregistrări cu citirea unei părți dintr-o poveste pot primi și o a doua bulină verde. Pentru această nouă provocare am creat ,,floricica înfoiată” , cu aceleași









sarcini ca fluturașul.



Pentru această nouă activitate i-am dus pe copii la biblioteca școlii pentru a-i familiariza cu diferite tipuri de cărți, cu o varietate de teme și că dacă doresc să citească este important să își aleagă cartea potrivită vârstei lor. Am luat legătura cu personalul de la Clubul de lectura al Editurii Arthur. Aceștia ne-au trimis cărți din oferta lor pentru clasa pregătitoare. Am realizat o expoziție de carte pe care elevii, împreună cu părinții, la sfârșitul orelor, au vizitat-o, au ales împreuna cartea care le-a plăcut și au decis să o achiziționeze pentru a o citi. Aceste cărți au fost citite în ritm propriu, nu a fost impusă o limită de timp pentru că scopul era să le dezvoltăm copiilor curiozitatea, gustul pentru lectură nu cantitatea. În urma aplicării chestionarelor, a observării sitematice, am concluzionat că activitatea s-a repetat, părinții fiind nevoiți, la rugămințile copiilor, să meargă cu ei la librărie pentru a achiziționa și alte cărți din care , ulterior, mi-au trimis filmări.

Primirea bulinuțelor pentru ceea ce au citit în ziua anterioară a devenit un aspect din rutina zilnică a începerii activității de la clasă, după efectuarea prezenței, discuții despre ziua, data, evenimentele zilei respective, starea de sănătate și precizarea orarului zilei cu sarcinile specifice fiecărei discipline.

Dacă în prima etapaă copii veneau la catedră cu „inventarul” pentru ca eu să le scriu data și să le lipesc bulinuța, în această nouă etapă eu scriam data pe tablă, ei o scriau pe „inventar” urmând ca eu să le lipesc bulinuța. De menționat este faptul că faceau acest lucru doar cei care îmi trimiseseră în seara anterioară filmări și primiseră feedback de la mine. Eu centralizam aceste filmări și citeam lista ca cei nominalizați să completeze data. Uneori, cu intenție, nu citeam numele vreunui copil și , din reacția lui, vedeam că este interesat de acest aspect , că „luptă” pentru dreptul lui, că își dorește recompensa.



Interesul lor pentru citit și primirea recompenselor a dus la complicarea activității, generarea de noi recompense. Astfel am generat un sistem în cascadă: cine termină primul inventar primește un ecuson de cititor pe care să îl poarte în piept zilnic. Ca să își amintească de acest lucru și să și-l dorească, am confecționat 23 de ecusoane pe care le-am așezat în fața clasei la cutiuța cu numele fiecăruia. După ce primul ecuson a fost câștigat , am atașat al doilea ecuson, diferit de primul și tot așa pentru al treilea.

La finalul experimentului, final ce a coincis cu finalul anului școlar, au fost copii care au completat cu bulinuțe 4 astfel de inventare, unul pentru „fluturașul înfoiat” și 3 pentru ecusoane.







Au fost copii care au început să vorbească despre ceea ce au citit, să povestească cu entuziasm întâmplările despre care au aflat din cărți. Pentru a-i încuraja în acest



sens i-am recompensat confectionând cravata „Fluturaș povestitor” pe care au avut posibilitatea să o poarte în ziua în care povestesc.

Din interpretarea informaţiilor reiese că cei mici reacționează pozitiv la recompensele simbolice, că acestea le influențează motivația, interesul.

În urma aplicării chestionarului s-a constatat că părinții se implică în desfășurarea unor astfel de activități de stimulare a interesului pentru lectură, susțin copiii în acest demers.

Rezultate aşteptate/anticipate s-au dovedit a fi reale:

- creşterea numărului de elevi care participă la activităţile de lectură;
- creşterea numărului de părinţi care se implică în desfăşurarea activităţilor de lectură ale copiilor;
-conştientizarea elevilor, părinţilor de beneficiile petrecerii unei părți din timpul liber lecturând.

Metodele nonexperimentale de colectare a datelor s-au bazat pe:

★ *observaţia sistematică* - am realizat grile de observaţie pentru cei 23 de elevi;

★ *conversaţia euristică* - am discutat cu elevii și părinții despre importanţa lecturii în formarea caracterului uman;

★ *ancheta* - am aplicat chestionare pentru a vedea ce citesc, cum citesc şi când citesc subiecţii, care este atitudinea familiei față de activitatea de lectură.

IV. CONCLUZII

Ceea ce am observat în urma acestei cercetări a fost faptul că cei mici sunt interesaţi să descopere modalități de petrecere a timpului liber, să citească, dar interesul lor este mult mai mare în momentul în care apare recompensa. O recompensă acordată își poate pierde valoarea pe parcurs. Fiecare recompensă are un termen de valabilitate. Trebuie reconsiderată în permanență pentru a ne putea asigura că este într-adevăr o recompensă eficientă. Așa a apărut necesitatea recompenselor în cascadă: de la bulinuță, la fluturaș înfoiat și apoi la ecusoane. Recompensa furnizează elevilor un feed-back astfel încât aceștia își pot da seama de progresele făcute, formează și întăreste motivația elevilor.

M-am convins ca interesul pentru lectură este direct proporţional cu interesul familiei pentru acest lucru. Părinţii care-şi sprijină copiii obţin performanţe de la aceştia. E bine să luăm modelul Smarandei Creangă, mama marelui nostru scriitor care, în inegalabilele sale *Amintiri din copilărie* notează: „și când învățam eu la școală, mama învăța cu mine acasă și citea acum la ceaslov, la psaltire și *Alexandria* mai bine decât mine și se bucura grozav când vedea că mă trag la carte.”

Am colectat toate datele experimentului, am confruntat datele finale cu cele iniţiale şi am observat o îmbunătăţire a interesului pentru lectură, câţiva elevi chiar şi-au amenajat o bibliotecă proprie. Ei sunt interesaţi să citească mai mult, am observat interesul pentru achiziționarea și citirea unor noi cărți. Din discuțiile cu părinții, până la momentul experimentului, aceștia au considerat că este prea devreme pentru a-i implica pe copii în aceste activități. Văzând că învățătoarea acordă atenție acestui aspect și-au reconsiderat atitudinea , au înțeles că este momentul pentru amenajarea unei biblioteci, pentru inițierea de acțiuni de lectură comune cu copilul.

La finalizarea prezentului studiu subliniez că fiecare dintre noi este responsabil pentru formarea copilului ca viitor adult responsabil. Dacă investim în educația copiilor noştri, ne vom asigura că vom avea o comunitate cu adulţi sănătoşi, care vor putea participa activ la comunitatea în care trăiesc. Şi investiţia nu este mare. Ne trebuie dorinţă, voinţă, dar , ceea ce îi lipseşte omului modern, timp, timp să meargă la bibliotecă, să aleagă cartea potrivită pentru copilul său, să citească împreună, pe roluri, alternativ cu copilul, să petreacă timp de calitate cu acesta.

Ca adulţi trebuie să creăm acele situaţii care să antreneze copilul în experienţe de învăţare care conduc la formarea unor deprinderi și atitudini specifice unei atmosfere de lucru,

care să implice dezvoltarea abilităţilor cognitive, sociale şi emoţionale cu rol protector asupra sănătăţii şi dezvoltarea unui stil de viaţă sănătos prin întărirea comportamentelor sănătoase şi reducerea comportamentelor de risc.

Prin utilizarea recompenselor, încurajăm elevii să găsească un motiv de a învăța. De asemenea, aceștia vor manifesta un comportament sociabil. Recompensa are rolul de a responsabiliza elevul cu privire la comportamentul lui, ceea ce are un impact pozitiv asupra mediului școlar. Odată format, gustul pentru lectură se poate transforma într-o adevărată pasiune, care se poate resimți toată viața.

BIBLIOGRAFIE:

1. Angelescu, C., Julea, D., *Timpul liber*, Editura Economică, Bucureşti,1997.
2. Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*, Editura Aramis, Bucureşti, 2002;
3. Costea Octavia, *Didactica lecturii, o abordare funcţională*, Ed. Institutul European, Iaşi, 2007;
4. Pamfil Alina, *Limba şi literatura română, perspective complementare*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2009.

Evaluarea formativă în activitățile din grădiniță

Prof. Ed. Timp. Andreea Pîslan
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Evaluarea formativă este un pas important în cadrul procesului de învățare din grădiniță, datorită ei se pot descoperi dificultățile care împiedică însușirea cunoștințelor, a deprinderilor și priceperilor și pe baza acesteia se pot stabili măsuri ameliorative care să aducă un succes actului didactic prin reconfigurarea traseului în învățare al preșcolarului, traseu stabilit în funcție de particularitățile individuale ale acestuia.

Învăţământul preşcolar este, fără îndoială, cea mai importantă verigă din traseul educațional, iar activităţile cu caracter evaluativ-formativ stimulează dezvoltarea preşcolarul, prin faptul că îl ajută să descopere dificultățile în învățare și creează, prin intermediul educatoarei cadrul potrivit, adaptat la nevoile copilului, cu scopul de a crește potențialul acestuia.

Evaluarea este considerată „ca fiind procesul de măsurare şi apreciere a rezultatelor sistemului de educaţie şi învăţământ, a eficienţei resurselor, în vederea comparării rezultatelor cu obiectivele propuse şi adoptării unor decizii de îmbunătăţire şi perfecţionare.”(Ştefan Păun, Didactica istoriei)

Evaluarea formativă reprezintă un proces care se implică în actul educațional și care constă în măsurarea proceselor de învățare, astfel încât să se poată oferi posibilitatea unei intervenții în metodologia utilizată la grupă.

Evaluarea formativă se realizează în toate stadiile procesului de învățare, fiind considerată evaluare formativă orice tip de evaluare care ajută preșcolarul să se dezvolte și să învețe. Acest tip de evaluare reprezintă adunarea de informații privind modul în care preșcolarii stăpânesc informații, noțiuni, dar și depistarea obstacolelor în învățare și modul cum acestea pot fi depășite.

„În evaluarea formativă, scopul fiind informarea elevilor asupra dificultăților în vederea remedierii lor, eroarea achiziționată are un statut diferit, în sensul că nu este sancționată imediat, ci ea devine un moment de rezolvare a unei probleme, un prilej de învățare.”(N.M Florea, A.M. Țăranu, *Pedagogie,* Curs de formare inițială pentru cariera didactică,)

Activitatea educativă din învățământul preșcolar se definește prin complexitatea și prin faptul că solicită forme de evaluare variate și adaptate la nivelul de dezvoltare al preșcolarilor, dar și la particularitățile individuale ale acestora.

Într-o pedagogie care pune copilul în centrul procesului de învățare, o pedagogie a formării centrate pe copil, evaluarea formativă este absolut necesară. După fiecare secvență de învățare, se raportează rezultatele la obiective, cu scopul de a se descoperi lacune, greșeli care împiedică învățarea sau cu scopul de a confirma eficiența învățării.

Evaluarea formativă este un proces cu implicații majore în educația timpurie, ea constă în examinarea proceselor de învățare ale elevilor, de așa manieră încât să poată conduce la intervenții în metodologia utilizată la grupă, cu scopul de a îmbunătății și facilita înțelegerea subiectelor abordate.

Evaluarea formativă este cea care întâmpină și previne erorile în învățare, erori provenite din surse afective, ca nesiguranța, încredere nejustificată, indiferență, etc.

Evaluarea formativă vizează atât munca educatoarei, cât și cea a preșcolarului. Ea are funcții diagnostică și prognostică care sunt puse în valoare pentru copil, prin prisma stabilirii trăsăturilor viitorului program intructiv-educativ.

Un preșcolar care este evaluat și înțelege evaluarea și rolul rezultatelor acesteia și si le asumă, este un preșcolar care va învăța cu ușurință.

Evaluarea formativă este cea care se realizează în mod continuu și conduce la reconfigurarea traseului în învățare în funcție de nevoile preșcolarilor, pentru că oferă un feed-back în baza căruia se stabilesc noile trasee de învățare, cu scopul de a depăși dificultățile.

Pentru o bună desfășurare a actului de evaluare formativă, este necesar să se stabilească o serie de obiective care vizează procesul de învățare, preșcolarilor să li se atribuite un rol activ în contextul educațional.

Prin folosirea instrumentelor de evaluare formativă li se oferă preșcolarilor șansa de a afla unde se situează și ce trebuie să facă pentru a atinge obiectivele propuse, putând astfel să fie mai motivați în învățare, dar li se oferă și șansa de a se auto-evalua, reflectând în mod activ la munca lor.

Evaluarea formativă în învățământul preșcolar joacă un rol esențial în înțelegerea progresului copiilor și în adaptarea procesului de învățare pentru nevoile individuale ale fiecărui copil.

Câteva moduri în care evaluarea formativă este importantă în acest context sunt reprezentate de:

Înțelegerea nevoilor individual, prin evaluarea formativă, educatoarea poate identifica punctele forte și punctele slabe ale fiecărui copil. Acest lucru permite adaptarea activităților și a mediului de învățare pentru a sprijini progresul fiecărui copil în mod individual.

Prin intermediul evaluării formativă, copiii primesc feedback constant cu privire la progresul lor. Acest feedback este esențial pentru încurajarea și orientarea lor în direcția corectă.

Dezvoltarea continuă, prin faptul că evaluarea formativă nu se limitează doar la evaluarea cunoștințelor sau abilităților, ci și la observarea dezvoltării copilului în toate domeniile - fizic, emoțional, social și intelectual. Acest lucru permite educatoarelor să susțină dezvoltarea holistică a copiilor și să identifice orice nevoie de intervenție timpurie.

Prin intermediul evaluării formativă, educatoarele pot comunica cu părinții despre progresul și nevoile individuale ale copiilor. Această comunicare deschisă și continuă între școală și familie este esențială pentru susținerea dezvoltării copiilor în afara mediului preșcolar.

Evaluarea formativă oferă educatoarelor oportunitatea de a reflecta asupra propriilor lor practici și de a-și ajusta abordările pentru a răspunde mai bine nevoilor copiilor. Este un proces continuu de învățare și îmbunătățire.

În concluzie, evaluarea formativă în învățământul preșcolar are o importanță crucială în sprijinirea dezvoltării individuale a fiecărui copil și în asigurarea unei experiențe educaționale de calitate.

Bibliografie:

1. Bocoş Muşata, *Curriculumul şcolar şi aspectele sale esenţiale în Didactica modernă*, ediţia a doua revăzută, coordonatori Miron Ionescu şi Ioan Radu, Cluj, , 2001, Editura Dacia

2. Chiriac M., *Evaluarea-Ghid al activității din grădiniță*

3. N.M Florea, A.M. Țăranu, *Pedagogie,* Curs de formare inițială pentru cariera didactică,ed. Fundației România de Mâine, București,2007

4. Ştefan Păun, *Didactica istoriei*, Bucureşti, 2007

A Study on Fantasy Literature- Worlds Beyond the Veil

Prof. Buzărnescu Elena-Rodica
C.N.,, Carol I", Craiova, Dolj

Fantasy literature, long regarded as a cornerstone of human imagination, is defined as literature set in an imaginary universe where the constraints of the real world are subverted by magic, supernatural forces, and mythical creatures. Far from being a modern invention, fantasy is a branch of speculative fiction with ancestral roots buried deep within the oldest oral traditions of human history. From the heroic trials in the ancient *Epic of Gilgamesh* to the monster-slaying voyages of *The Odyssey* and the intricate web of Arthurian romance, early humanity utilized the supernatural to conceptualize moral philosophies, explain natural phenomena, and navigate psychological truths.

The boundary between ancient mythology and modern fantasy began to shift decisively during the Victorian era. George MacDonald, a Scottish author and minister, is widely recognized as a foundational architect of this shift. His 1858 novel *Phantastes* is celebrated as the first fantasy novel explicitly written for adults, while his later work, *The Princess and the Goblin* (1872), set a benchmark for children's magical fiction.

As the genre transitioned into the mid-20th century, it moved away from fragmented fairy tales toward cohesive, self-contained universes. This era—often termed the "Hinge Decade" or the golden dawn of high fantasy—was completely dominated by the academic and creative brilliance of Oxford scholars. J.R.R. Tolkien, universally dubbed the "Bard of Fantasy," profoundly altered the landscape with the publication of *The Hobbit* (1937) and *The Lord of the Rings* (1954–1955). Tolkien deployed his immense philological background to construct Middle-earth, an imaginary world completes with its own histories, cultures, and fully realized constructed languages. Alongside him, his close friend C.S. Lewis published *The Chronicles of Narnia* (beginning with *The Lion, the Witch and the Wardrobe* in 1950), demonstrating that fantasy could operate as a powerful vehicle for theological, philosophical, and moral instruction. Together, Tolkien and Lewis legitimized the commercial and intellectual viability of fantasy, proving its enduring appeal to adults and children alike.

The primary mechanism that separates fantasy from traditional realism or science fiction is its reliance on the impossible, executed with structural internal consistency. Unlike science fiction, which justifies its anomalies through technological or scientific logic, fantasy embraces the supernatural as an organic law of its environment. Over decades of rapid expansion, the genre has diversified into an expansive diaspora of distinct subgenres, each defined by how magic interacts with reality:

High (or Epic) Fantasy: Set entirely within an alternate, secondary world. These narratives feature vast, world-altering stakes, complex geopolitical landscapes, and a clear moral

struggle. Prominent examples include Tolkien’s Middle-earth, Robert Jordan’s *The Wheel of Time*, and Brandon Sanderson’s *The Cosmere* universes.

Urban and Contemporary Fantasy: Intertwines magical elements directly into our modern, primary world, often hidden just out of sight of ordinary humans. This subgenre includes works like Terry Pratchett's urban satires, Neil Gaiman's *Neverwhere*, and J.K. Rowling’s *Harry Potter* series.

Historical Fantasy and Alternate History: Blends documented historical eras with active supernatural occurrences or mythology, modifying real-world historical timelines. Susanna Clarke’s *Jonathan Strange & Mr Norrell* serves as a classic illustration by bringing magic into 19th-century Napoleonic England.

Magical Realism: Embeds subtle magical elements seamlessly into an otherwise hyper-realistic setting, treating supernatural phenomena as mundane, unextraordinary parts of daily life. Gabriel García Márquez’s masterpiece, *One Hundred Years of Solitude* (1967), remains the foundational pillar of this style.

Beyond setting, contemporary literary theorists evaluate fantasy through its narrative craft. Literary Fantasy prioritizes sentence-level execution, deep character interiority, and the deliberate subversion of tired genre tropes over simple formulaic plots. Authors like N.K. Jemisin (*The Fifth Season*) and Kazuo Ishiguro (*The Buried Giant*) have broken traditional boundaries by using the lens of the supernatural to dissect systemic oppression, trauma, and the fragmentation of collective cultural memory.

For decades, academic circles marginalized fantasy literature, writing it off as mere childish escapism or a simplistic retreat from the complexities of the real world. However, modern critical literacy frameworks have completely overturned this outdated perspective. Scholars now widely recognize that fantasy functions as a crucial sandbox for human development and socio-political analysis. By stepping out of the familiar confines of reality, readers are given a safe space to grapple with complex, real-world issues through a more objective lens.

Educational research highlights that reading fantasy literature significantly accelerates language acquisition, enhances abstract cognitive reasoning, and fosters an early appreciation for literary complexity. For adolescent readers particularly, the genre provides essential psychological tools. By watching characters navigate terrifying, seemingly insurmountable odds, young readers learn strategies for overcoming adversity, coping with emotional trauma, and developing strong personal morality.

Ultimately, fantasy literature is not a flight *away* from reality, but a profound journey *toward* it. By constructing elaborate mirrors of magic and myth, the genre strips away our everyday biases, allowing us to see the fundamental truths of our own world—our struggles with power, our capacity for empathy, and our endless quest for meaning—with absolute clarity.

Bibliography

- Aquino, John. (1977). *Fantasy in Literature*. National Education Association. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED144097.pdf
- Fabrizi, Mark A. (Ed.). (2016). *Fantasy Literature: Challenging Genres*. Sense Publishers. https://www.researchgate.net/publication/321541119_Fantasy_Literature_Challenging_Genres
- MasterClass. (2021). *What Is the Fantasy Genre? History of Fantasy and Subgenres and Types of Fantasy in Literature*. https://www.masterclass.com/articles/what-is-the-fantasy-genre-history-of-fantasy-and-subgenres-and-types-of-fantasy-in-literature
- Ribordy, M. (2015). *The Roots of Modern Fantasy: From MacDonald to Tolkien*. Academic Press via ResearchGate.
- Stumme, Clifford. (2026). *The 8 Eras of Fantasy Literature: A Short History of Magical Subversion and Rebellious Storytelling*. Substack. https://cliffordstumme.substack.com/p/the-8-eras-of-fantasy-literature

Viața Sfântului Împărat Constantin cel Mare

Pr. Crețan Dumitru Lucian

Caius Flavius Valerius Aurelius Constantinus a fost fiul împăratului Constanțiu (Constantius Chlorus) și al Elenei. S-a născut la Naissus (azi Niš în Serbia), în provincia Moesia Superior . Istoricii și biografii împăratului Constantin acceptă ca dată sigură a nașterii sale ziua de 27 februarie, dar nu se pun de acord cu anul. Sursele plasează nașterea lui Constantin undeva în perioada anilor 271-280, mai plauzibil fiind anul 271 sau 272.

După constituirea primei tetrarhii (293), în care tatăl său era cezar al Occidentului, Constantin trăiește la curtea lui Dioclețian din 305. După abdicarea lui Dioclețian și Maximian, se alătură tatălui său în Apus. La moartea lui Constanțiu la Eboracum, în Britania (25 iulie 306), este proclamat împărat de armată și-și extinde autoritatea asupra Galiei și Britaniei. Venirea sa la putere s-a făcut pe fondul permanentelor dispute pentru preluarea tronului. Sistemul tetrarhic cu doi augusți secondați de doi cezari inițiat de Dioclețian în 284 a supraviețuit și după abdicarea acestuia și a lui Maximian. Constantin și Maxențiu au continuat să domnească urmând modelul înaintașilor. Încă de la proclamarea sa ca cezar de către trupele imperiale din Britania (306), Constantin s-a confruntat cu numeroșii pretendenți la tronul Romei, pe care i-a înfrânt rând pe rând, reușind să restabilească o unitate a conducerii Imperiului Roman (324) . Galerius îl proclamă pe Flavius Severus august al Occidentului și îl acceptă pe Constantin cezar.

În condițiile destrămării tetrarhiei, la conferința de la Carnuntum (noiembrie 308), Constantin este recunoscut oficial cezar în Apus, iar Maxențiu, care în octombrie 306 se proclamase împărat în Italia, Spania și Africa, este declarat uzurpator. În înțelegere cu Licinius (noul august al Occidentului), Constantin ocupă Spania (310), apoi pătrunde cu armata în Italia, înfrânge forțele lui Maxențiu la Turin, Verona și în bătălia decisivă de la Podul Milvius de lângă Roma, Maxențiu își găsește moartea (312). Toate provinciile occidentale ale imperiului sunt astfel reunite sub autoritatea sa. La Roma Constantin desființează cohortele pretoriene și inițiază o politică favorabilă creștinilor. Căsătoria surorii lui Constantin, Constantia, cu Licinius pecetluiește alianța dintre cei doi împărați. În urma războiului dintre Licinius și Maximinus Daia, stăpân al provinciilor din Asia Mică și Siria, Licinius ocupă toate provinciile orientale. Conflictele dintre el și Constantin nu întârzie să apară, astfel încât, în 316 se declanșează un prim război civil. Constantin obține două victorii în bătăliile de la Cibalae (Pannonia) și Campus Ardiensis (Tracia). Dar, confruntarea se încheie printr-o pace de compromis. La 1 mai 317 doi fii ai lui Constantin (Crispus și Constantin II) și un fiu al lui Licinius (Licinianus) sunt ridicați la rang de cezar, fapt ce marchează abandonarea ideologiei tetrarhice în favoarea principiului dinastic. După 320, în condițiile adâncirii contradicțiilor dintre cei doi împărați, Licinius, sprijinit de cercurile păgâne din Orient, inițiază o politică anticreștină, în timp ce Constantin acționează pro-creștinism. În noul război civil care izbucnește în 324, Licinius este înfrânt la Adrianopol și

Chrysopolis, capturat și executat în anul următor la Tesalonic. Imperiul este reunificat și supus autorității unui singur împărat.

Constantin a continuat și desăvârșit reformele inițiate de Dioclețian pe plan administrativ, militar, fiscal și financiar. Numărul provinciilor imperiului este ridicat la 117, grupate în 14 dioceze și patru prefecturi. A emis edicte prin care lega colonii de glie și de profesie și localitate, măsuri circumscrise unor largi categorii de cetățeni. A emis o nouă monedă de aur (soldius), prin care se abandonează politica imperială monetară bazată pe argint. „Barbarii“, în special cei de neam germanic, au acces din ce în ce mai larg la viața publică, deschizânduli-se posibilitatea ocupării celor mai înalte funcții militare. Armata este împărțită în trupe de graniță (limitanei) și trupe de campanie (comitatenses).

Domnia împăratului Constantin este marcată de câteva evenimente care au influențat definitiv istoria omenirii. Totul începe cu educația primită de la părinți, care se baza pe principiile creștine, chiar dacă aceștia încă nu au aderat oficial la credința în Hristos. Convertirea însuși a împăratului roman la religia care cunoștea un avânt în epocă a reprezentat punctul de cotitură. E cunoscut celebrul episod al luptei de la Podul Milvius, care a fost picătura decisivă în procesul încreștinării cezarului roman.

Victoriile lui Constantin sub semnul Crucii l-au determinat să afirme că doar Dumnezeul unic al creștinilor l-a protejat și i-a oferit succesele pe câmpurile de luptă; drept urmare, la intrarea triumfală în Roma în anul 312, în urma bătăliei contra lui Maxențiu, împăratul a ignorat altarele păgâne ridicate pentru celebrarea victoriei . În anii ce au urmat victoriei împotriva lui Maxențiu, Constantin demonstrează o deschidere constantă, chiar crescândă, în ceea ce privește creștinismul. Constantin trece la cele veșnice la Nicomedia la 22 mai 337. Pe patul de moarte este botezat de către episcopul Eusebios din localitate . Imperiul este împărțit între cei trei fii ai săi: Constanțiu II, Constantin II și Constant, toți având rangul de augustus .

Viața și domnia împăratului Constantin cel Mare reprezintă unul dintre cele mai importante momente de cotitură din istoria Imperiului Roman și a civilizației europene. Ascensiunea sa la putere a avut loc într-o perioadă marcată de instabilitate politică, conflicte pentru succesiune și destrămarea sistemului tetrarhic instituit de Dioclețian. Prin calitățile sale militare, diplomatice și politice, Constantin a reușit să învingă succesiv toți rivalii la tron, culminând cu reunificarea Imperiului Roman în anul 324 sub autoritatea unui singur împărat.

Dincolo de succesul militar, Constantin s-a remarcat printr-o amplă operă de reformare a statului. El a consolidat administrația imperială, a reorganizat provinciile și armata, a introdus măsuri economice și fiscale menite să stabilizeze imperiul și a creat o nouă monedă de aur, solidusul, care avea să devină una dintre cele mai stabile monede ale lumii antice. Aceste reforme au întărit structurile statului roman și au contribuit la menținerea puterii imperiale pentru încă multe secole.

Cea mai profundă moștenire a lui Constantin rămâne însă legată de relația sa cu creștinismul. Influențat de educația primită și de experiența decisivă a victoriei de la Podul Milvius, împăratul și-a manifestat tot mai clar sprijinul față de noua religie. El a considerat că succesul său militar s-a datorat Dumnezeului creștinilor și, prin politica sa favorabilă

creștinismului, a schimbat radical poziția acestei religii în cadrul Imperiului Roman. Astfel, domnia sa a deschis drumul transformării creștinismului dintr-o religie persecutată într-o forță spirituală și politică de prim rang, influențând profund evoluția Europei și a lumii.

Moartea sa, survenită în anul 337, după ce a primit botezul creștin, încheie viața unui conducător care a îmbinat talentul militar cu viziunea politică și cu o profundă transformare religioasă. Deși imperiul a fost împărțit între cei trei fii ai săi, moștenirea lui Constantin a rămas una durabilă. Prin reunificarea imperiului, reformele administrative și economice, precum și prin sprijinul decisiv acordat creștinismului, Constantin cel Mare și-a câștigat locul printre cei mai importanți împărați ai Romei, influențând în mod decisiv cursul istoriei universale.

Bibliografie

1. Denize, Denis Căprăroiu, Eugen, Nașterea Europei medievale. Partea I. Europa occidentală (secolele V-XI). Partea a II-a. Europa central-răsăriteană și de sud-est (secolele V-XV), ed. a II-a, Ed. Cetatea de Scaun, Târgoviște, 2008.

2. Milza, Serge Berstein, Pierre, Istoria Europei, vol. I, Moștenirea Antichității, ed. a II-a, trad. Ionuț Bița, ed. îngr., note și com. Nelu Zugravu, Ed. Institutul European, 1998.

3. Pohlsander, Hans A., Împăratul Constantin, Editura Artemis, București, 2007, p. 25; Horia C. Matei, Enciclopedia Antichității, Editura Meronia, București, 1995.

4. Popescu, Ion Mihail, Istoria și sociologia religiilor. Creștinismul, Editura Fundației „România de Mâine“, București, 1996.

Prevenirea și combaterea fenomenelor de violență și bullying din mediul școlar

Prof. Înv. Primar Șipanu Emilia-Mădălina
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Ce este violența?

Ce este bullyingul?

Care sunt cauzele unui astfel de comportament?

Cum putem preveni aceste fenomene?...sunt întrebări la care trebuie să ne gândim cu toții, să răspundem și mai ales să acționăm!

Violența și bullying sunt fenomene reale, care, din păcate există în mediul școlar și uneori chiar în forme grave, cu urmări nocive.

Violența școlară reprezintă orice formă de manifestare agresivă (verbală, fizică, relațională sau digitală), care are loc în perimetrul unităților de învățământ, în timpul activităților școlare sau extrașcolare, organizate de către cadrele didactice.

Care sunt formele de violență și cum se manifestă?

Tipurile de violență sunt:

- violență verbală: insulte, porecle, tachinări, amenințări, umilire în fața colegilor;

-violență fizică: loviri, îmbrânciri, bruscare, agresiuni directe sau distrugerea de bunuri;

-violență relațională (socială): umilire, discriminare, răspândire de zvonuri, sau farse menite să marginalizeze un elev;

-bullyingul-un comportament agresiv, intenționat și repetat, bazat pe un dezechilibru de putere între agresor si victimă;

-cyberbullyingul-agresiuni si hărțuiri repetate desfăsurate prin intermediul rețelelor de socializare sau al tehnologiei

În mediul școlar, fenomenul de bullying este des întâlnit, având diferite cauze și reprezintă însumarea mai multor factori negativi.

Ce este de fapt bullyingul?

Bullyingul este definit ca un comportament ostil/ de excludere și de luare in derâdere a cuiva, de umilire, fiind asociat cu termenii de intimidare, terorizare, brutalizare. Bullyingul pornește de la dorința unei persoane de a -și câștiga puterea și autoritatea, punându-i pe ceilalți într-o lumină proastă; este o acțiune care produce injurii celorlalți efectuată în mod repetat, care se poate manifesta fizic sau psihologic.

Psihologul norvegian Dan Olweus, recunoscut ca pioner și fondator al conceptului, consideră bullying atunci când o persoană este expusă în timp și în mod repetat la acțiuni negative fizice și psihologice de una sau mai multe persoane. Prejudiciul adus persoanei, care devine astfel o victimă poate produce efecte emoționale negative pentru o perioadă mare de timp.

Pentru a înțelege și mai bine aceste fenomene nocive, trebuie să cunoaștem cauzele care le produc și care sunt factori ce declanșează astfel de atitudini.

Care sunt cauzele acestui fenomen?

Cauzele sunt multiple, determinate de mai mulți factori:

-factori familiali și mediul de acasă: expunerea la abuz sau violență, nesupravegherea sau lipsa de atenție

-factori individuali: nevoia de putere și control, lipsa de empatie și egocentrismul, stima de sine instabilă, dificultăți în gestionarea emoțiilor

-factori sociali și de grup: dinamica de grup, climatul școlar și toleranța la violență, expunerea la tehnologie

Dincolo de definiții, studii și cercetări, violența și bullyingul sunt acte care provoacă dezechilibre emoționale, psihice, intelectuale și fizice. Efectele pot creea adevărate traume, greu de lăsat în urmă și din păcate sunt situații când persoana spusă unor astfel de comportamente răspunde la fel.

Ce este prevenția?

Prevenția este cea mai importantă. Dar cum putem preveni aceste fenomene?
Răspunsul îl constituie un efort de echipă, bazat pe comunicare deschisă între familie, școală, specialiști în domeniu și autorități. Aici intervine și consilierul școlar, care împreună cu cadrele didactice poate concepe măsuri de intervenție, de ameliorare, de combatere în funcție de situație.

Există mai multe tipuri de prevenție:

-prevenirea primară (înainte de apariția actului violent): informarea și educarea, implicarea familiei, regulamente și reguli clare;

-prevenirea secundară (intervenție timpurie) : observarea semnelor de avertizare, echipe pluridisciplinare, sisteme de sprijin pozitiv;

-prevenirea terțiară (intervenția după producerea faptei): consiliere psihopedagogică, aplicarea sancțiunilor legale sau disciplinare, însoțite de măsuri de reintegrare și remediere

Cum putem să prevenim și să combatem aceste fenomene?

Școala trebuie să reprezinte un mediu sigur și armonios, bazat pe empatie și respect, de aceea la nivelul fiecărei instituții de învățământ se pot organiza campanii de informare. Primul pas este ca elevii să înțeleagă ce efecte negative are violența sau bullyingul asupra celorlalți, să fie conștienți de faptele lor și să dezvolte un comportament etic și moral adecvat. Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevi se poate face de la vârste mici, începând de la grădiniță și continuând pe parcurs, prin diferite activități cu implicarea familiei, a cadrelor didactice și a specialiștilor în domeniu. Se pot organiza astfel, întâlniri la care să participe elevii, cadrul didactic și membrii familiei, în care să se discute deschis despre cauzele și efectele violenței școlare. Familia și rolul acesteia este extrem de important, pentru că majoritatea elevilor preiau sau se inspiră din comportamentul adulților. Un copil care nu are parte de armonie în cadrul familiei sale, care este neglijat, sau „ lăsat în voia sorții”, va dezvolta cel mai probabil un comportament agresiv și violent. Carențele de afecțiune și siguranță emoțională pot provoca de asemenea un comportament cu tentă de bullying. Un mediu armonios și sănătos înseamnă un

copil echilibrat emoțional, care nu va manifesta niciodată nicio formă de bullying sau violență. Conștientizarea cauzelor și găsirea factorilor declanșatori sunt cea mai importantă etapă pentru prevenire și combatere. Comunicarea, socializarea, dezvoltarea unor relații de prietenie sincere, lucrul în echipă, colaborarea deschisă în cadrul clasei pot fi măsuri de combatere a bulltingului.

Elevii trebuie să dezvolte un comportament adecvat, să dezvolte un spirit de responsabilitate și să înțeleagă că faptele lor contează, iar lumea din jurul lor va fi așa cum o construiesc ei. Profesorii, școala, familia și specialiști în domeniu pot construi împreună măsuri de prevenire și combatere a violenței și a bullyingului din mediul școlar, printr-un efort de echipă, prin comunicare deschisă și colaborare constructivă împreună cu elevii.

Bibliografie:

1. Grădinaru, C., Stănculeanu, D., Manole, M., Bullyingul în rândul copiilor, Studiu sociologic la nivel național realizat de Organizația Salvați Copii, 2016
2. Gittins, Chris, Reducerea violenței în școală, un ghid al schimbării, Copiii și violența, COE, 2007
3. Grigore, A., N., Violența în context educațional: forme actuale, Iași, Editura Universității „ Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2016

Educația tehnologică – de la idee la lucru practice

Prof. Galiceanu Viorica
Școala Gimnazială “Mihai Viteazul” Craiova, Dolj

Într-o lume în care tehnologia evoluează rapid, iar obiectele și produsele sunt tot mai des cumpărate „gata făcute”, orele de Educație tehnologică își păstrează un rol important în formarea elevilor. Mai mult decât o disciplină școlară, aceasta reprezintă un spațiu în care elevii pot învăța să creeze, să repare, să refolosească și să găsească soluții practice la problemele din viața de zi cu zi.

Unul dintre cele mai valoroase aspecte ale orei de Educație tehnologică îl constituie activitățile practice. Atunci când elevul transformă o idee într-un obiect concret, procesul de învățare devine mai atractiv și mai ușor de înțeles. Măsurarea, proiectarea, alegerea materialelor, respectarea etapelor de lucru și utilizarea corectă a instrumentelor dezvoltă nu doar îndemânarea, ci și răbdarea, atenția și responsabilitatea.

Lucrările practice îi oferă elevului posibilitatea de a învăța prin experiență. O simplă activitate, precum realizarea unui obiect decorativ din materiale reciclabile, poate deveni o lecție despre protejarea mediului, consum responsabil și creativitate. Confecționarea unui produs textil, realizarea unui obiect din lemn sau proiectarea unui mic dispozitiv îi ajută pe elevi să înțeleagă legătura dintre teorie și aplicarea ei în viața reală.

În plus, activitățile practice dezvoltă gândirea creativă și capacitatea de rezolvare a problemelor. Nu întotdeauna rezultatul obținut este perfect din prima. Uneori materialul nu se comportă așa cum ne-am așteptat, o măsurătoare este greșită sau trebuie găsită o altă soluție. Tocmai aceste situații îi învață pe elevi că greșeala poate deveni o etapă firească a procesului de învățare.

O temă de mare actualitate este protejarea mediului. În acest context, lucrările practice pot contribui la formarea unui comportament responsabil față de resurse. Elevii pot transforma materiale aparent inutile în obiecte noi și utile, pot învăța să repare în loc să arunce și pot descoperi avantajele reutilizării.

Astfel de activități dezvoltă ceea ce putem numi creativitate sustenabilă: capacitatea de a crea lucruri frumoase și utile, folosind resursele cu grijă. Un proiect realizat din carton, textile rămase, lemn recuperat sau materiale reciclabile poate transmite un mesaj important: fiecare dintre noi poate contribui, prin gesturi mici, la protejarea mediului.

Educația tehnologică nu înseamnă doar realizarea unor obiecte. În timpul lucrărilor practice, elevii învață să planifice o activitate, să își organizeze timpul, să respecte reguli de siguranță și să colaboreze cu colegii. Sunt competențe care vor fi utile mult timp după terminarea școlii.

De asemenea, activitățile practice pot contribui la descoperirea unor aptitudini și chiar a unor viitoare pasiuni profesionale. Un elev care descoperă că îi place să proiecteze, să construiască, să

lucreze cu materiale diverse sau să găsească soluții tehnice poate fi încurajat să exploreze mai departe domenii precum designul, ingineria, arhitectura, meșteșugurile sau tehnologiile moderne.

Poate cel mai important rezultat al unei lucrări practice este satisfacția elevului de a putea spune: „Eu am făcut acest lucru!”. Produsul final devine dovada concretă a efortului, a răbdării și a creativității sale.

Într-o perioadă în care multe lucruri sunt obținute rapid, printr-un simplu clic, activitățile practice îi învață pe copii valoarea muncii și a perseverenței. Un obiect realizat manual nu este important doar prin utilitatea sa, ci și prin povestea procesului care a dus la apariția lui.

Orele de Educație tehnologică pot deveni adevărate laboratoare de creativitate și de pregătire pentru viață. Prin lucrările practice, elevii nu doar învață să folosească materiale și instrumente, ci își dezvoltă autonomia, responsabilitatea, creativitatea și spiritul de inițiativă.

Într-o societate preocupată tot mai mult de tehnologie, inovație și protejarea mediului, a ști să creezi, să repari, să reutilizezi și să găsești soluții reprezintă o competență de actualitate. De aceea, lucrările practice de la Educație tehnologică merită să ocupe un loc important în formarea elevilor de astăzi – oameni capabili nu doar să utilizeze lumea în care trăiesc, ci și să contribuie la construirea ei.

Bibliografie:

1. Pânișoară, I. – Profesorul de success, Iași, Editura Polirom.
2. Manualul de Educație Tehnologică, Editura Litera, Autor – Gabriela Lichiardopol, 2024.
3. Programa școlară pentru disciplina Educație tehnologică, nr. 3393 / 28.02.2017, MEN

Jocul didactic – modalitate eficientă de dezvoltare a limbajului și comunicării la copiii preșcolari

Prof. Ed. Timp. Ionete Larisa-Marcela
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Rezumat

Dezvoltarea limbajului și a comunicării reprezintă o dimensiune esențială a educației timpurii, deoarece susține formarea relațiilor sociale, exprimarea emoțiilor, înțelegerea mesajelor și dobândirea treptată a autonomiei. În grădiniță, jocul didactic oferă contexte atractive și accesibile în care copilul este încurajat să asculte, să formuleze enunțuri, să denumească, să descrie, să povestească și să dialogheze. Articolul evidențiază rolul jocului didactic în stimularea comunicării orale și propune exemple de activități care pot fi adaptate nivelului de vârstă, particularităților individuale și intereselor copiilor.

Cuvinte-cheie: educație timpurie, învățământ preșcolar, joc didactic, limbaj, comunicare orală, învățare prin joc.

1. Introducere

Perioada preșcolarității este una deosebit de importantă pentru dezvoltarea limbajului. În această etapă, copilul își îmbogățește vocabularul, învață să construiască enunțuri tot mai clare, să respecte regulile dialogului și să transmită informații despre experiențele sale. Limbajul nu se dezvoltă izolat, ci în strânsă legătură cu gândirea, memoria, imaginația, afectivitatea și relațiile cu ceilalți.

Mediul educațional din grădiniță trebuie să ofere numeroase ocazii de comunicare autentică. Copiii au nevoie să fie ascultați, încurajați să pună întrebări și să își exprime ideile fără teama de a greși. În acest sens, jocul didactic este o strategie valoroasă, deoarece îmbină sarcina de învățare cu plăcerea participării și transformă exersarea limbajului într-o experiență firească.

2. Rolul jocului didactic în dezvoltarea limbajului

Jocul este o formă fundamentală de activitate la vârsta preșcolară. Prin intermediul său, copilul explorează lumea, experimentează roluri, negociază reguli și învață să colaboreze. Atunci când este proiectat cu obiective clare, jocul didactic poate contribui în mod direct la dezvoltarea competențelor de comunicare.

În primul rând, jocurile de denumire și clasificare sprijină îmbogățirea vocabularului. Copiii identifică obiecte, însușiri, acțiuni și categorii, învață cuvinte noi și le folosesc în contexte variate. În al doilea rând, jocurile de descriere și povestire îi ajută să formuleze enunțuri, să ordoneze ideile și să redea succesiunea unor întâmplări. Jocurile de rol creează situații de comunicare apropiate de viața cotidiană, în care copiii exersează formule de salut, solicitări, răspunsuri și exprimarea politeții.

Un alt beneficiu important îl reprezintă dezvoltarea ascultării active. Pentru a respecta regulile jocului, copilul trebuie să fie atent la mesajul educatoarei și la intervențiile colegilor. Treptat, învață să aștepte rândul, să răspundă adecvat și să țină cont de ceea ce comunică ceilalți.

3. Exemple de jocuri didactice pentru stimularea comunicării

3.1. „Spune mai departe!”

Scop: dezvoltarea exprimării orale și a capacității de a construi enunțuri coerente. Materiale: o minge moale sau un obiect care poate fi transmis de la un copil la altul. Desfășurare: educatoarea începe o propoziție, de exemplu: „Într-o dimineață, în grădină am găsit…”. Copilul care primește mingea continuă enunțul, adăugând o idee. Jocul continuă până când grupul construiește o poveste scurtă. Educatoarea îi sprijină pe copii prin întrebări deschise și reformulări discrete, fără a întrerupe spontaneitatea comunicării.

Valențe formative: dezvoltarea vocabularului, a imaginației, a fluenței verbale și a capacității de a respecta succesiunea logică a ideilor.

3.2. „Ghicește ce descriu!”

Scop: exersarea descrierii și utilizarea cuvintelor care exprimă însușiri. Materiale: jetoane cu animale, fructe, obiecte sau mijloace de transport. Desfășurare: un copil extrage un jeton și descrie imaginea fără să îi spună denumirea. Ceilalți ascultă și încearcă să ghicească. De exemplu: „Este un animal domestic, are blană, toarce și îi place să stea la căldură.” Colegii identifică răspunsul, apoi pot formula și ei descrieri.

Valențe formative: îmbogățirea vocabularului activ, formularea de propoziții descriptive, dezvoltarea atenției și a ascultării.

3.3. „Reporterii grupei”

Scop: dezvoltarea dialogului și a capacității de a formula întrebări și răspunsuri. Materiale: un microfon-jucărie sau un obiect simbolic. Desfășurare: copiii lucrează în perechi, pe rând în rolul reporterului și al invitatului. Reporterul adresează întrebări simple, precum „Care este jocul tău preferat?”, „Ce îți place să faci în parc?” sau „Cum ai ajuta un prieten?”. Educatoarea modelează formularea întrebărilor și îi încurajează pe copii să răspundă în propoziții complete.

Valențe formative: dezvoltarea inițiativei verbale, a dialogului, a încrederii în sine și a respectării interlocutorului.

3.4. „Povestea în imagini”

Scop: dezvoltarea exprimării coerente și a capacității de ordonare logică a evenimentelor. Materiale: trei-patru imagini care ilustrează momentele unei întâmplări. Desfășurare: copiii așază imaginile în ordinea potrivită și povestesc ce se întâmplă. Pentru sprijin, educatoarea poate folosi întrebări precum: „Ce se întâmplă mai întâi?”, „Ce urmează?” și „Cum se încheie povestea?”. Activitatea poate fi realizată individual, în perechi sau în grupuri mici.

Valențe formative: dezvoltarea exprimării narative, a gândirii logice, a memoriei și a utilizării conectorilor temporali.

4. Rolul educatoarei și adaptarea activităților

Eficiența jocului didactic depinde în mare măsură de modul în care educatoarea organizează situația de învățare. Aceasta stabilește obiective accesibile, alege materiale atractive, explică regulile clar și creează un climat afectiv securizant. Intervențiile sale trebuie să încurajeze comunicarea, nu să transforme jocul într-o verificare rigidă a răspunsurilor.

Este important ca activitățile să fie adaptate vârstei și ritmului individual de dezvoltare. Copiii care întâmpină dificultăți de exprimare pot beneficia de imagini-suport, întrebări ajutătoare, timp suplimentar de răspuns și lucru în grupuri mici. Copiii cu un vocabular mai bogat pot fi provocați să formuleze explicații, să inventeze finaluri alternative sau să creeze povești. În toate situațiile, corectarea se realizează cu tact, prin oferirea unui model verbal corect și prin valorizarea efortului copilului.

Observarea sistematică a participării oferă educatoarei informații despre vocabularul utilizat, claritatea enunțurilor, inițiativa de comunicare și capacitatea de a asculta. Aceste observații pot orienta activitățile viitoare și pot sprijini colaborarea cu familia, astfel încât copilul să aibă ocazii de comunicare atât la grădiniță, cât și acasă.

5. Concluzii

Jocul didactic reprezintă o modalitate eficientă și plăcută de stimulare a limbajului și comunicării la vârsta preșcolară. Prin joc, copiii își îmbogățesc vocabularul, învață să formuleze mesaje, să povestească, să pună întrebări și să interacționeze cu cei din jur. Activitățile ludice oferă contexte de învățare cu sens, în care fiecare copil poate participa potrivit propriilor posibilități.

Rolul educatoarei este de a transforma jocul într-un prilej de explorare și exprimare, de a observa progresul fiecărui copil și de a asigura un mediu în care comunicarea este încurajată și valorizată. Investind constant în activități de acest tip, contribuim la dezvoltarea unor copii încrezători, curioși și capabili să comunice eficient.

Bibliografie:

1. Ministerul Educației Naționale. (2019). *Curriculum pentru educație timpurie*. București.
2. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, UNICEF. (2011). *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*. București.
3. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Ediția a III-a revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom.
4. Șchiopu, U., & Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor – ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Europa constantiniană și Sinodul Ecumenic de la Niceea (325)

Pr. Crețan Dumitru Lucian

Personalitatea împăratului Constantin cel Mare marchează decisiv istoria universală, iar impactul deciziilor luate de el în prima jumătate a secolului al IV-lea d.Hr. este resimţit şi astăzi când se vorbeşte de *Europa constantiniana* ca fundament al entităţii politice şi administrative a Europei Unite[1]. Desigur, poate cel mai inovativ şi important aspect al activităţii lui l-a reprezentat politica religioasă care subliniază o dată în plus faptul că marele Constantin a fost un vizionar şi a încercat să arate supuşilor săi că viitorul Imperiului este al unei religii monoteiste cu caracter universal pregătită de diverse forme sintetice şi sincretice ce au dus în cele din urmă la constituirea henoteismului şi la practicarea monoteismului solar.

Dacă istoricii bisericeşti creştini ai secolului al V-lea îl prezintă deja ca pe un împărat convertit care pune bazele Imperiului creştin, totuşi textele contemporane lui Constantin relevă mai degrabă o tranziţie de la monoteismul solar la devoţiunea pentru Hristos.

În mod cert, dacă ţinem cont de principiile exegezei moderne, orice lectură reprezintă în sine un prilej pentru o nouă interpretare şi astfel putem accepta posibilitatea identiicării unor aspecte noi ale „teologiei politice” eusebiene. Pornind de la astfel de premise, Raymond van Dam se referă la lucrarea *De Vita Constantini* ca la un mijloc de apărare şi susţinere a unei doctrine aparte, prezentând o monarhie ce capătă sens doar în contextul teologiei subordinaţioniste în care împăratul este văzut ca o replică terestră a Mântuitorului Hristos. În consecinţă Eusebiu ar i instrumentalizat genul biograic şi cel panegiric pentru a-şi atinge scopul şi astfel biograia şi elogiul se transformau în teologie[2]. Totuşi textele eusebiene lasă să se întrevadă o relaţie mult mai complexă între Fiinţa Supremă şi Constantin cel Mare, motiv pentru care ne propunem să insistăm asupra acestui aspect.

Creștinismul vechi și cel medieval foloseau termenul de erezie pentru a desemna despărțirea unor grupuri de dogmele creștinismului oficial recunoscut[3]. Erezia presupunea surprinderea unui aspect autentic, dar parțial al revelației, care, dezvoltat unilateral, se deformează și compromite echilibrul întregii teologii. Sinodul (soborul sau conciliul) ecumenic desemna adunarea la care luau parte toți episcopii Bisericii creștine sau reprezentanții lor. Convocarea sinoadelor ecumenice s-a făcut în principal pentru stabilirea dogmelor religioase, păstrarea purității și unității creștine, îndreptarea moravurilor, întărirea disciplinei[4]. În cadrul

[1] A se vedea în acest sens volumul A.H.M. Jones, *Constantine and the Conversion of Europe*, ed. a IV-a, he English Universities Press LTD, Londra, 1965, și referatul lui Gerhard Michael Ambrosi, „Towards a Constantinian Europe – Overcoming the East-West divide”, susţinut la Conferinţa „Living in Truth”, 9-12 septembrie 2007, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca.

[2] Raymond van Dam, *Remembering Constantine at the Milvian Bridge*, Cambridge University Press, 2011, p. 77.

[3] Ion Mihail Popescu, *Istoria și sociologia religiilor. Creștinismul,* Editura Fundației „România de Mâine“, București, 1996, pp. *cit.*, p. 66 și urm.

[4] *Ibidem*.

sinoadelor s-au discutat și soluționat probleme de interes general, care priveau Biserica în totalitate.

Împăratul Constantin intervine direct în conflictele religioase, urmărind unitatea Bisericii, devenită important factor de sprijin al statului. Primul sinod ecumenic a fost convocat de Constantin cel Mare în orașul din Asia Mică, Niceea, în anul 325. Aici au luat parte peste 300 de episcopi, majoritari din Orientul creștin, „toți renumiți prin bogăția științei și prin modestia spiritului lor“. Printre participanți s-au numărat și reprezentanți ai Bisericii creștine de pe teritoriul României de astăzi. Principalele puncte pe „ordinea de zi“ a sinodului au fost combaterea arianismului și stabilirea dogmelor și canoanelor de bază ale creștinismului.

Arianismul a pornit de la simple discuții contradictorii purtate în sânul Bisericii din Alexandria, pe teme de teologie trinitară, ajungând să domine întreg Orientul creștin[5]. Preotul Arie vehicula ideea de a păstra în cadrul trinității originalitatea și privilegiile lui Dumnezeu-Tatăl, singurul veșnic, singurul fără început. Aceasta îl conduce pe Arie la devalorizarea relativă a lui Dumnezeu-Fiul, care nu este etern, ci creat. La Sinodul Ecumenic de la Niceea s-a lămurit faptul că Iisus Hristos este „de-o ființă“ cu Dumnezeu-Tatăl, este „născut, iar nu făcut“. Toto dată s-a recunoscut unitatea Sfintei Treimi (Tatăl, Fiul și Sfântul Duh) ca o piatră de temelie a religiei creștine.

În urma dezbaterilor arianismul a fost declarat erezie, iar fondatorul acestuia, preotul Arie, a fost excomunicat. La fel au fost anatemizați și adepții preotului eretic din Alexandria. Din ordinul împăratului învățăturile tipărite ale lui Arie au fost arse, „pentru ca nelegiuita învățătură să fie nimicită și să nu treacă niciun cuvânt la posteritate“[6].

Strâns legat de discuțiile și dezbaterile în urma cărora arianismul a fost „desființat“, sinodul ecumenic a formulat Crezul creștin care s-a păstrat și utilizat neschimbat până în zilele noastre. La al doilea conciliu ecumenic, convocat la Constantinopol în anul 381, s-a definitivat Crezul creștin prin introducerea versetelor legate de divinitatea Sfântului Duh. Primul Sinod Ecumenic a abordat și o serie de alte probleme. Dintre acestea, merită amintită chestiunea Păscăliei, metoda calculării datei la care trebuia celebrată Învierea Domnului (Paștile). S-a stabilit că data sărbătorii trebuia să cadă după echinocțiul de primăvară, independent de Paștele evreiesc.

Sinodul ecumenic de la Niceea a recunoscut egalitatea celor cinci patriarhii: Roma (episcopiile din Italia și Occidentul latin), Antiohia (episcopiile din Siria, Fenicia și Arabia), Alexandria (episcopiile din Egipt, Libia și Pentapole), Constantinopol (episcopiile din Tracia, Asia și Pont) și Ierusalim (cea mai mică ca întindere, episcopiile din Palestina)[7].

Importanța pentru Biserică a Sinodului Ecumenic de la Niceea a fost dată de faptul că pentru prima dată în istorie s-au reunit episcopii din întreaga creștinătate. Acum s-au luat decizii majore care privesc dreapta credință și unitatea Bisericii, care au rămas neschimbate și sunt uzitate până în zilele noastre.

[5] Henri-Irénée Marrou, *Biserica în Antichitatea târzie (303-604),* trad. Roxana Mareș, Editura Teora, București, 1999, p. 40.
[6] I. M. Popescu, *op. cit.*, p. 68.
[7] *Ibidem*, p. 63.

Personalitatea împăratului Constantin cel Mare a avut un impact decisiv asupra istoriei universale, fiind considerat unul dintre întemeietorii Europei creștine. Politica sa religioasă a reprezentat cea mai importantă realizare a domniei sale, marcând trecerea Imperiului Roman către o religie monoteistă cu vocație universală. Deși tradiția creștină îl prezintă ca pe un împărat convertit, izvoarele contemporane sugerează că apropierea sa de creștinism a fost un proces treptat, de la monoteismul solar la credința în Hristos.

Constantin a înțeles că unitatea religioasă putea consolida unitatea politică a imperiului și s-a implicat direct în rezolvarea disputelor doctrinare. În acest scop, a convocat în anul 325 Primul Sinod Ecumenic de la Niceea, la care au participat peste 300 de episcopi din întregul Imperiu Roman[8]. Principala problemă dezbătută a fost combaterea arianismului, doctrină care susținea că Fiul este creat și inferior Tatălui. Sinodul a condamnat arianismul ca erezie și a afirmat că Iisus Hristos este „de o ființă” cu Dumnezeu-Tatăl, consacrând astfel doctrina Sfintei Treimi.

Tot la Niceea a fost formulată prima parte a Crezului creștin, completată ulterior la Sinodul de la Constantinopol (381), precum și reguli privind calcularea datei Paștelui și organizarea Bisericii. De asemenea, au fost recunoscute principalele patriarhii ale creștinătății, consolidând structura administrativă și unitatea Bisericii.

Prin convocarea și susținerea Primului Sinod Ecumenic, Constantin a pus bazele colaborării dintre autoritatea imperială și Biserică, contribuind decisiv la definirea doctrinei creștine și la consolidarea creștinismului ca element fundamental al civilizației europene. Deciziile adoptate la Niceea au rămas repere esențiale pentru credința creștină și pentru organizarea Bisericii până în prezent.

Bibliogafie:

1. Ambrosi, Gerhard Michael, „Towards a Constantinian Europe – Overcoming the East-West divide”, susţinut la Conferinţa „Living in Truth”, 9-12 septembrie 2007, Universitatea Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca.
2. Dam, Raymond van, *Remembering Constantine at the Milvian Bridge*, Cambridge University Press, 2011.
3. Jones, A.H.M., *Constantine and the Conversion of Europe*, ed. a IV-a, The English Universities Press LTD, Londra, 1965.
4. Marrou, Henri-Irénée, *Biserica în Antichitatea târzie (303-604),* trad. Roxana Mareș, Editura Teora, București, 1999.
5. Pohlsander, Hans A., *Împăratul Constantin,* Editura Artemis, București, 2007.
6. Popescu, Ion Mihail, *Istoria și sociologia religiilor. Creștinismul,* Editura Fundației „România de Mâine“, București, 1996.

[8] Hans A. Pohlsander, *Împăratul Constantin,* Editura Artemis, București, 2007, p. 66 și urm.

H.G. Wells' *The Time Machine*

Prof. Buzărnescu Elena-Rodica
C.N.,, Carol I", Craiova, Dolj

Published in 1895, *The Time Machine* is the debut novel of British author H.G. Wells and is universally recognized as the foundational text that introduced the concept of vehicle-based time travel to world literature. Moving away from earlier narrative devices involving magic, curses, or sleep, Wells approached temporal transit through a scientific lens, treating time as a fourth geometric dimension. This critical study examines the novel's narrative structure, its socio-political undercurrents, and its evolutionary anxieties.

The genesis of the novel was profoundly shaped by the socio-economic climate of late-Victorian England. The era represented the peak of the Industrial Revolution, which had widened the chasm between the wealthy elite and the working class. Wells, a committed socialist and a former student of the prominent evolutionary biologist Thomas Henry Huxley, used the narrative framework to extrapolate the contemporary tensions between industrial owners and exploited laborers.

Furthermore, intellectual debates surrounding unbridled capitalism, urban overcrowding, and labor rights provided the framework for Wells' dystopian vision of the remote future. The book functions not merely as a technological adventure, but as a severe critique of the trajectory of late-19th-century societal development.

The central element of the Time Traveler’s journey to the year 802,701 AD is the discovery that the human race has split into two entirely separate species, driven by artificial socioeconomic segregation:

The Eloi: Inhabitants of the upper world, these creatures are fragile, small, and possess child-like intelligence. They live in a state of apparent idyllic comfort but lack initiative, artistic depth, and the capacity for self-defense.

The Morlocks: Underground, nocturnal predators who maintain the subterranean remnants of industrial machinery. They have adapted completely to darkness and systematically breed and harvest the Eloi as livestock.

Through this biological binary, Wells delivers a scathing critique of unregulated capitalism. The Morlocks are the literal descendants of the proletariat, driven underground by generations of factory labor, while the Eloi stem from the wealthy leisure class.

Applying evolutionary principles to a sociological dynamic, Wells argues that the elimination of hardship causes biological and intellectual atrophy. Total comfort deprived the Eloi of the necessity to think, adapt, or fight, transforming them into passive victims of their own former servant class.

In the final stages of his journey, the Time Traveler ventures millions of years further into the future, witnessing the terminal phase of planet Earth. Wells describes a dying world

dominated by a bloated, dimming red sun, where complex human society has vanished, replaced by simple, monstrous organisms like giant crabs crawling across a desolate shoreline in a thinning atmosphere.

This evocative sequence reflects the influence of the laws of thermodynamics and the concept of cosmic entropy. It demonstrates that degeneration is an absolute law governing not just social systems, but planetary biology and the universe itself.

From a literary perspective, the text relies on a frame narrative. The primary story is relayed by an anonymous narrator who listens to the Time Traveler's account during weekly dinner parties. This technique enhances the realism of the speculative fiction: the skepticism of the guests (consisting of doctors, psychologists, and journalists) mimics the reader's rational objections, making the bizarre tale more plausible.

The Time Machine remains a work of profound sociological depth. Far beyond its invention of a classic science-fiction trope, the novel operates as an allegorical warning. H.G. Wells successfully illustrates that technological advancement without social and moral responsibility leads not to a utopian paradise, but to complete dehumanization and, ultimately, extinction.

Bibliography:

- Wells, H.G. (1895). *The Time Machine*. London: William Heinemann.
- Britannica, Editors of Encyclopaedia. (2026). *The Time Machine | Introduction & Summary*. Accessed via Britannica.
- Huxley, Thomas H. (1893). *Evolution and Ethics*. London: Macmillan and Co.
- LitCharts LLC. (2026). *The Time Machine Study Guide*. Accessed via LitCharts.
- SparkNotes Editors. (2024). *The Time Machine Study Guide*. Accessed via SparkNotes

Educația pentru mediu – educația pentru viitor

Prof. Înv. Primar Pirianu Constanța
Școala Gimnazială Filiași, jud. Dolj

Protejarea mediului reprezintă una dintre cele mai importante responsabilități ale societății contemporane. Schimbările climatice, poluarea aerului și a apei, reducerea biodiversității, defrișările, risipa resurselor naturale și acumularea deșeurilor sunt probleme care afectează atât prezentul, cât și perspectivele generațiilor viitoare.

În acest context, educația pentru mediu dobândește o importanță deosebită. Școala are rolul de a forma nu doar cunoștințe despre natură și mediul înconjurător, ci și *atitudini, valori și comportamente responsabile.* Copilul trebuie să înțeleagă că mediul nu este un spațiu exterior omului, ci condiția existenței și bunăstării sale.

Educația pentru mediu începe de la vârste mici. În învățământul primar, copiii pot fi implicați în activități concrete, accesibile și atractive: plantarea și îngrijirea unor plante, colectarea selectivă a deșeurilor, economisirea apei și a energiei, observarea naturii, realizarea unor proiecte ecologice sau participarea la acțiuni de protejare a spațiilor verzi.

Prin urmare, educația pentru mediu este, în esență, *educație pentru viitor*, deoarece contribuie la formarea unei generații capabile să ia decizii responsabile și să participe activ la construirea unei societăți durabile.

Educația pentru mediu reprezintă procesul prin care individul dobândește cunoștințe, valori, atitudini și competențe necesare pentru înțelegerea relației dintre om și mediul înconjurător și pentru participarea responsabilă la protejarea acestuia. Aceasta nu trebuie redusă la transmiterea unor informații despre plante, animale, poluare sau reciclare. Scopul său este mai amplu: *formarea unui comportament ecologic responsabil.*

Un copil care știe ce înseamnă poluarea, dar aruncă deșeurile la întâmplare, nu a dobândit încă o veritabilă educație ecologică. Cunoașterea trebuie să se transforme în atitudine și, ulterior, în comportament.

Educația pentru mediu presupune, așadar, trei dimensiuni importante:

- ***cognitivă*** – cunoștințe despre mediu și problemele acestuia;
- ***afectiv-atitudinală*** – dezvoltarea respectului și a responsabilității față de natură;
- ***comportamentală*** – manifestarea unor conduite concrete de protejare a mediului.

Educația pentru mediu este strâns legată de conceptul de *dezvoltare durabilă*. Dezvoltarea durabilă presupune satisfacerea nevoilor generației actuale fără compromiterea posibilității generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi. În acest sens, educația are un rol fundamental. O societate nu poate deveni durabilă doar prin tehnologii moderne sau prin legi de

protecție a mediului. Este nevoie de oameni care să înțeleagă consecințele propriilor acțiuni și să adopte comportamente responsabile.

Copilul de astăzi este adultul și cetățeanul de mâine. Atitudinile formate în copilărie pot deveni comportamente stabile pe termen lung.

Învățământul primar reprezintă o perioadă esențială pentru formarea comportamentelor și atitudinilor. La această vârstă, copilul este curios, receptiv și dornic să descopere lumea. Contactul direct cu natura poate deveni o experiență educativă deosebit de valoroasă.

Educația pentru mediu în ciclul primar urmărește: formarea respectului față de natură; dezvoltarea spiritului de observație; cunoașterea mediului apropiat; înțelegerea relațiilor dintre organisme și mediul lor; identificarea efectelor poluării; formarea unor comportamente responsabile; dezvoltarea spiritului civic; cultivarea responsabilității față de generațiile viitoare.

Un principiu important este acela că *educația ecologică trebuie să fie practică*. Copilul trebuie să aibă posibilitatea să observe, să experimenteze și să acționeze.

Una dintre cele mai eficiente modalități de educare ecologică este implicarea directă a elevului. Este mai eficient ca elevul să participe la plantarea unui copac decât să memoreze doar informații despre importanța pădurilor. Este mai relevant să sorteze efectiv deșeurile decât să învețe mecanic definiția reciclării. Este mai educativ să observe câtă apă se consumă într-o zi și să găsească modalități de reducere a consumului decât să discute exclusiv teoretic despre resursele naturale.

Prin urmare, activitățile practice transformă informația în experiență, iar experiența poate genera atitudini și comportamente durabile.

În învățământul primar, educația pentru mediu poate urmări următoarele obiective:

Obiective cognitive

Elevii să:

- cunoască principalele componente ale mediului;
- identifice resursele naturale;
- recunoască surse de poluare;
- înțeleagă importanța biodiversității;
- cunoască reguli de protejare a mediului.

Obiective afective

Elevii să:

- manifeste respect pentru natură;
- dezvolte empatie față de animale;
- manifeste interes pentru protejarea mediului;
- conștientizeze consecințele comportamentelor iresponsabile.

Obiective comportamentale

Elevii să:

- colecteze selectiv deșeurile;

- economisească apa și energia;
- evite risipa;
- protejeze plantele și animalele;
- participe la acțiuni ecologice;
- păstreze curățenia spațiilor publice.

Educația pentru mediu poate aborda teme apropiate de experiența copiilor: „Natura din jurul nostru”; „Apa – sursa vieții”; „Aerul pe care îl respirăm”; „Pădurea – comoara verde”; „Animalele și habitatul lor”; „Plantele din grădina școlii”; „Deșeurile și reciclarea”; „Economisim energia”; „Protejăm planeta”; „O zi fără risipă”; „Școala verde”; „Micul ecologist”.

Aceste teme pot fi abordate interdisciplinar. Educația ecologică oferă numeroase posibilități de integrare a disciplinelor.

Reciclarea reprezintă o temă accesibilă și relevantă pentru elevii din ciclul primar. Copiii pot învăța să: reducă ceea ce consumă inutil; reutilizeze anumite obiecte; sorteze deșeurile; evite risipa;
refolosească materiale în activități creative.

Un proiect intitulat *„A doua viață a obiectelor”* poate presupune transformarea unor materiale aparent inutile în obiecte decorative sau utile. Astfel, elevii descoperă că un obiect nu trebuie aruncat imediat și că creativitatea poate contribui la reducerea deșeurilor.

Educația ecologică nu se poate realiza exclusiv în școală. Familia reprezintă primul mediu în care copilul observă comportamente și învață prin imitație. Exemple de activități care pot fi continuate acasă: economisirea apei; stingerea luminilor inutile; colectarea selectivă; folosirea responsabilă a hârtiei; îngrijirea plantelor; reducerea risipei alimentare.

Școala și familia trebuie să transmită mesaje coerente.

Profesorul pentru învățământul primar are un rol important în formarea comportamentelor ecologice. El trebuie să fie nu doar un transmițător de informații, ci și un *model comportamental.*
Copilul observă dacă adultul: păstrează curățenia; economisește resursele; respectă natura; reciclează; utilizează responsabil materialele.

De aceea, educația pentru mediu începe și prin *exemplul personal al adultului.*

Educația ecologică are și o importantă dimensiune civică. Un copil care învață să protejeze un copac, să păstreze curățenia într-un parc sau să nu risipească apa învață, de fapt, să își asume responsabilitatea pentru spațiul comun. Protejarea mediului presupune: responsabilitate; solidaritate; respect; cooperare; implicare civică. Prin urmare, educația pentru mediu contribuie la formarea cetățeanului responsabil.

Educația ecologică: dezvoltă responsabilitatea; stimulează curiozitatea; dezvoltă spiritul de observație; favorizează cooperarea; stimulează creativitatea; dezvoltă gândirea critică; apropie școala de realitate; formează comportamente responsabile; contribuie la dezvoltarea spiritului civic; cultivă respectul pentru natură.

Cel mai important avantaj este însă faptul că educația pentru mediu poate transforma copilul din simplu observator în participant activ.

Educația pentru mediu reprezintă o componentă esențială a educației contemporane și un răspuns necesar la provocările societății actuale. În învățământul primar, aceasta trebuie să pornească de la experiența concretă a copilului și să valorifice curiozitatea, sensibilitatea și dorința sa naturală de a descoperi lumea. Nu este suficient ca elevul să știe ce este poluarea, reciclarea sau dezvoltarea durabilă. Este important ca el să înțeleagă de ce trebuie să protejeze mediul și ce poate face concret.

Educația ecologică eficientă presupune trecerea de la „a ști” la „a simți”, apoi la „a acționa”. Ea trebuie să formeze nu numai cunoștințe, ci și valori, atitudini și comportamente. Școala, familia și comunitatea au responsabilitatea de a crea împreună contexte în care copilul să poată învăța prin observare, experiență și acțiune.

În acest sens, educația pentru mediu este, fără îndoială, educație pentru viitor. Formând copii care respectă natura, economisesc resursele, evită risipa și își asumă responsabilitatea pentru comunitatea lor, contribuim la construirea unei societăți mai echilibrate, mai responsabile și mai durabile. A proteja mediul înseamnă, în cele din urmă, a proteja viața și viitorul generațiilor care vin după noi.

Bibliografie:

1. Cucoș, C. – *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
2. Cerghit, I. – *Metode de învățământ*, Editura Polirom, Iași.
3. Pânișoară, I.-O. – *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași.
4. Văideanu, G. – *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București.

Why Outdoor Activities Are Vital for English Language Acquisition?!

Prof. Buzărnescu Elena-Rodica
C.N.,, Carol I", Craiova, Dolj

For decades, the standard imagery of English language teaching (ELT) has been bounded by four walls: rows of heavy wooden desks, a whiteboard, and students flipping through heavily structured textbooks. While traditional indoor classrooms offer essential organizational structure, they often lack the sensory dynamism, movement, and contextual relevance required for deep, long-term language assimilation. In recent decades, educational paradigms have shifted decisively toward holistic, experiential learning, highlighting the critical role of outdoor activities in teaching English as a Second or Foreign Language (ESL/EFL).

Stepping outside the physical classroom transforms English from an abstract academic subject—governed by distant rules and rote memorization—into a living, breathing tool for human communication. By engaging students in natural, authentic environments, educators can foster higher intrinsic motivation, accelerate vocabulary retention, significantly lower affective filters, and cultivate essential 21st-century soft skills. This article explores why integrating outdoor activities is not merely a supplementary luxury or a recreational recess, but a vital, evidence-based pedagogical strategy for modern English language development.

One of the most significant psychological barriers to foreign language acquisition is what renowned linguist Stephen Krashen termed the "Affective Filter." According to Krashen’s Affective Filter Hypothesis, a variety of affective variables—such as performance anxiety, intense self-consciousness, low self-esteem, and flatlined motivation—act as an invisible psychological barrier that prevents input from reaching the language acquisition part of the brain. When a student is stressed, their affective filter spikes, completely blocking their ability to internalize new grammatical structures or produce spontaneous speech.

In a traditional classroom setup, the pressure to perform is often heavily exacerbated by immediate teacher correction, peer scrutiny, and the formal geometry of desks facing a board. Students frequently become highly hesitant to speak for fear of making grammatical errors.

Moving the lesson outdoors fundamentally alters this restrictive classroom dynamic. Nature acts as a psychological leveler; the lack of physical confinement drastically reduces cortisol levels and alleviates the pressure of formal evaluation. Whether students are describing trees during a reflective nature walk or participating in an energetic outdoor scavenger hunt, the immediate focus shifts from *linguistic perfection* to *functional communication*. Because the environment feels informal and expansive, learners instinctively lower their guard, take more linguistic risks, and speak English with greater spontaneity and confidence.

Language is inherently contextual and situational. Memorizing abstract vocabulary columns from a textbook rarely leads to functional fluency because the target words lack emotional, physical, or sensory anchors. Outdoor language learning solves this foundational issue by leveraging embodied cognition—the cognitive science theory stating that human learning is deeply tied to the physical body's interactions with the real world.

When a student learns the word "rough" by physically touching coarse tree bark, or the word "crisp" by listening to the crunch of stepping on autumn leaves, the brain creates robust, multi-sensory neural pathways. This immediate connection between the physical stimulus, the visual concept, and the target English word results in vastly superior retrieval rates compared to standard classroom flashcards.

Furthermore, the outdoors provides an infinite, free supply of authentic materials (realia). Instead of looking at a flat, two-dimensional picture of a park in a workbook, students can experience it firsthand, practicing core linguistic structures dynamically:

- Prepositions of place: *"The bird is flying above the shed; the moss is growing under the bench."*
- The imperative mood**:** Giving exact physical directions to classmates during an outdoor obstacle course.
- Comparative and superlative adjectives**:** Comparing the exact sizes, textures, weights, and colors of various natural objects found in real-time.

In a standard classroom setting, dialogues are frequently contrived and artificial. Students read scripted conversations from a book about ordering food they cannot smell, or asking for directions to a fictitious train station. While useful for foundational grammar drills, these exercises fail to prepare learners for the unpredictable, fluid nature of real-world English communication.

Outdoor education naturally lends itself to Task-Based Language Teaching (TBLT). When students are placed in an outdoor setting and given a collaborative task—such as sketching a map of the schoolyard using English instructions, building a simple survival shelter, or conducting field interviews with community members—English becomes the necessary vehicle to achieve a tangible, physical goal.

In outdoor scenarios, students must constantly negotiate meaning. They have to clarify statements, ask for repetition, and use circumlocution when they do not know a specific word. This builds true communicative competence and perfectly mirrors how native speakers use the language to solve real-world problems.

Every student processes information differently. Traditional classroom methods heavily favor auditory and visual learners through standard lectures, reading assignments, and written worksheets. Kinesthetic and tactile learners, however, are frequently left behind in this environment, often mislabeled as distracted or unmotivated simply because they are forced to sit still for hours at a time.

Outdoor activities democratize the language learning process by integrating physical movement directly with linguistic practice. Kinesthetic learners thrive when they can physically

run to a designated zone during an outdoor grammar running dictation, or physically act out action verbs in a wide-open field. Tactile learners benefit immensely from collecting, sorting, and physically labeling real items. By engaging multiple intelligences simultaneously, outdoor language teaching ensures that a broader spectrum of students can easily access, enjoy, and succeed within the language curriculum.

Language teaching does not happen in an isolated intellectual vacuum. Modern educators are tasked with developing the "whole child," which includes fostering crucial 21st-century skills like collaboration, critical thinking, problem-solving, and global citizenship.

Outdoor language activities inherently demand teamwork. Group projects in the open air require students to delegate tasks, resolve spatial conflicts, and actively support one another—all while utilizing English as their common bridge language.

Additionally, using the environment as a classroom builds vital ecological awareness. When students use English to discuss local biodiversity, changing weather patterns, or conservation efforts, they quickly realize that English is not just an academic hurdle to pass an exam. Instead, they see it as a global *lingua franca* used to discuss critical world issues, instantly elevating the perceived value and real-world relevance of the language in their minds.

Integrating outdoor activities into the English language curriculum is far more than a simple recreational break from daily classroom routine; it is a profound, transformative pedagogical catalyst. By stepping outside, educators successfully dismantle the psychological barriers of anxiety, anchor vocabulary in rich sensory contexts, stimulate authentic peer-to-peer communication, and engage diverse learners who struggle within traditional structural constraints.

As educational systems worldwide continue to evolve, the definition of a classroom must expand. Embracing the open air empowers educators to transform English from a series of rigid, stagnant rules on a page into a vibrant, practical skill, ultimately guiding students toward authentic global fluency.

Bibliography:

- **Krashen, S. (1982).** *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Pergamon Press.
  (This foundational text outlines the Affective Filter Hypothesis, demonstrating how anxiety and stress block language learning.)
- **Ellis, R. (2003).** *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford University Press. *(A comprehensive look at how goal-oriented, real-world tasks enhance communicative competence over rote memorization.)*
- **Wilson, M. (2002).** Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636.
  (Explains the cognitive science behind how physical interaction and sensory input with the environment shape understanding and memory.)

- **Louv, R. (2008).** *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder.* Algonquin Books. *(Highlights the psychological and physiological benefits of outdoor environments on children's attention spans, stress reduction, and cognitive development.)*
- **Maley, A., & Duff, A. (2005).** *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers.* Cambridge University Press. *(Discusses the pedagogical value of total physical response, movement, and kinesthetic learning in foreign language acquisition.)*

Importanța hidratării în orele de Educație Fizică și Sport

Prof. Coandă Maria - Magdalena
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Hidratarea corespunzătoare este esențială pentru menținerea sănătății și performanței optime în timpul activităților fizice, inclusiv în cadrul orelor de educație fizică și sport. Apa joacă un rol crucial în funcționarea adecvată a organismului, contribuind la reglarea temperaturii corporale, transportul nutrienților și eliminarea toxinelor. În timpul exercițiilor fizice, corpul pierde o cantitate semnificativă de apă prin transpirație, iar fără o hidratare adecvată, performanța sportivă poate fi grav afectată.

În primul rând, hidratarea corectă previne deshidratarea, care poate duce la o serie de probleme de sănătate, inclusiv oboseală, amețeli, crampe musculare și, în cazuri extreme, chiar la șoc termic. Elevii care participă la orele de educație fizică trebuie să consume lichide înainte, în timpul și după activitate pentru a menține echilibrul hidric al organismului. Deshidratarea afectează capacitatea de concentrare și coordonare, ceea ce poate duce la scăderea performanței și la creșterea riscului de accidentare.

În al doilea rând, apa ajută la menținerea unui nivel optim de energie. Atunci când corpul este bine hidratat, circulația sângelui este îmbunătățită, iar oxigenul și nutrienții sunt transportați mai eficient către mușchi și alte țesuturi. Acest lucru este esențial pentru a susține efortul fizic prelungit și pentru a preveni oboseala prematură. În cadrul orelor de educație fizică, elevii trebuie să fie încurajați să bea apă în mod regulat pentru a-și menține energia și pentru a putea participa activ la toate exercițiile și jocurile.

În plus, hidratarea adecvată ajută la reglarea temperaturii corporale. În timpul exercițiilor fizice, temperatura corpului crește, iar transpirația este mecanismul natural de răcire. Pierderea excesivă de apă prin transpirație poate duce la supraîncălzire, afectând negativ performanța și starea de bine a elevilor. Consumul regulat de apă ajută la menținerea unei temperaturi corporale constante și previne problemele legate de căldură.

De asemenea, educația privind importanța hidratării poate avea un impact pozitiv pe termen lung asupra obiceiurilor de sănătate ale elevilor. Prin promovarea consumului de apă și educarea elevilor despre beneficiile acesteia, profesorii de educație fizică pot contribui la formarea unor obiceiuri sănătoase care vor fi menținute pe tot parcursul vieții. În plus, elevii vor învăța să-și asculte propriul corp și să recunoască semnele deshidratării, dezvoltând astfel o abordare pro-activă în menținerea sănătății lor.

În concluzie, hidratarea joacă un rol esențial în asigurarea performanței și sănătății elevilor în timpul orelor de educație fizică și sport. Prin consumul adecvat de apă, elevii pot preveni deshidratarea, menține un nivel optim de energie, regla temperatura corporală și dezvolta obiceiuri sănătoase pe termen lung. Profesorii de educație fizică au responsabilitatea de a promova importanța hidratării și de a încuraja elevii să se hidrateze corespunzător pentru a beneficia pe deplin de activitățile fizice.

Bibliografie:

1. **Organizația Mondială a Sănătății (OMS)** – informații despre sănătate, activitate fizică și menținerea unui stil de viață sănătos. Site: https://www.who.int/
2. **National Health Service (NHS)** – informații despre hidratare și cantitatea de lichide necesară organismului. Site: https://www.nhs.uk/live-well/eat-well/
3. **MedlinePlus** – *Dehydration*, informații despre deshidratare, cauze, simptome și prevenție.

Webografie

1. https://medlineplus.gov/dehydration.html

Importanța și eficiența activităților remediale în învățământul primar

Prof. Înv. Primar, Enache Mihaela,
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Educația primară este, fără îndoială, una dintre cele mai sensibile și decisive etape din parcursul formativ al copilului. Este momentul în care se pun bazele celor mai importante deprinderi – cititul, scrisul, socotitul –, dar și al valorilor fundamentale precum încrederea în sine, motivația de a învăța și curiozitatea intelectuală. În acest context, activitățile remediale devin nu doar utile, ci absolut necesare, fiind un instrument pedagogic menit să ofere fiecărui copil șansa de a merge mai departe, în ritmul său, dar fără a rămâne în urmă.

În mod firesc, fiecare colectiv de elevi este marcat de o mare diversitate: diferențe de ritm, de stil de învățare, de sprijin familial, de mediu socio-economic. Unii copii ajung la școală fără a fi avut parte de stimularea cognitivă necesară în primii ani de viață, în timp ce alții se confruntă cu dificultăți de ordin emoțional sau cu probleme de concentrare. Nu este surprinzător, așadar, că apar dezechilibre în asimilarea cunoștințelor de bază încă din primii ani de școală. A ignora aceste diferențe înseamnă a împinge copilul spre eșec școlar sau, mai grav, spre excludere și descurajare timpurie.

Activitățile remediale vin ca o intervenție educațională necesară și oportună, menită să reducă aceste decalaje și să sprijine în mod activ elevii aflați în dificultate. Aceste activități nu trebuie privite ca o formă de pedeapsă sau stigmatizare, ci ca o oportunitate de dezvoltare personalizată, adaptată nevoilor fiecărui copil. Este esențial ca ele să fie construite cu grijă, cu empatie și profesionalism, bazându-se pe o evaluare atentă a progresului și pe identificarea clară a zonelor care necesită intervenție.

În viața de zi cu zi, nu toți copiii învață la fel. Unii înțeleg lecțiile foarte repede, în timp ce alții au nevoie de mai mult timp, mai multe explicații și mai multe exemple. Acest lucru este absolut normal, pentru că fiecare copil este diferit. Fiecare are ritmul său, stilul său de a învăța și propriile sale nevoi. De aceea, școala vine în sprijinul copiilor printr-o activitate numită ore remediale.

Orele remediale sunt lecții speciale, organizate în afara programului obișnuit, în care elevii primesc ajutor suplimentar pentru a înțelege mai bine materia predată. Aceste ore nu sunt ca cele normale, în care profesorul prezintă un conținut nou. În schimb, aici se lucrează cu răbdare pe ceea ce a fost deja predat, dar poate nu a fost înțeles bine de către toți elevii.

Un mare avantaj al orelor remediale este că numărul de elevi este mai mic, așa că profesorul poate să acorde mai multă atenție fiecărui copil. Elevii pot pune întrebări fără teamă, pot repeta de câte ori au nevoie și nu se simt judecați dacă greșesc. Atmosfera este calmă și prietenoasă, ceea ce îi ajută să capete mai multă încredere în ei.

Orele remediale sunt foarte importante mai ales la materii de bază, cum sunt limba română și matematica. Uneori, un copil poate înțelege greșit o regulă de ortografie sau o metodă de calcul. Dacă nu este corectat la timp, va avea dificultăți în lecțiile următoare. Prin aceste ore, el poate recupera ceea ce nu a înțeles și poate merge mai departe cu învățătura la fel ca toți ceilalți colegi.

Din experiența la clasă, am constatat că succesul acestor activități depinde în mare măsură de modul în care sunt concepute și aplicate. Elevii trebuie implicați activ, prin metode care le trezesc interesul, nu prin exerciții repetitive sau frustrante. Am folosit cu rezultate bune jocurile didactice, fișele diferențiate, lectura ghidată, învățarea în perechi și chiar instrumente digitale, acolo unde a fost posibil. De asemenea, portofoliile individuale s-au dovedit extrem de utile în urmărirea progresului elevilor și în menținerea unei relații de încredere între elev, dascăl și familie.

Pe lângă strategiile didactice propriu-zise, cred că esențială este și atitudinea cadrului didactic. Un copil aflat în dificultate nu are nevoie doar de explicații suplimentare, ci mai ales de înțelegere, de încurajare, de confirmarea că efortul lui este observat și valorizat. Activitățile remediale, atunci când sunt desfășurate într-un cadru sigur, fără presiune, pot stimula motivația pentru învățare și pot reface încrederea pierdută în sine.

Eficiența acestor activități depinde, evident, și de implicarea părinților. Comunicarea constantă cu familia, oferirea unor sugestii de sprijin acasă și explicarea nevoii de răbdare și perseverență sunt pași importanți în direcția unui parteneriat real. De asemenea, colaborarea cu specialiștii din școală – psihologi, logopezi, consilieri – poate aduce o perspectivă complementară și valoroasă asupra dificultăților cu care se confruntă elevul.

Dacă ar fi să sintetizez, aș spune că activitățile remediale, pentru a fi cu adevărat eficiente, trebuie să fie: personalizate, constante, pozitive ca abordare și integrate firesc în viața școlară. Nu este suficientă o oră pe săptămână, formal bifată; este nevoie de o atitudine pedagogică generală care să susțină învățarea diferențiată și în care fiecare copil să simtă că are un loc și o șansă de reușită.

Este, de altfel, și o responsabilitate morală a noastră, ca profesori, să intervenim acolo unde vedem că un copil rămâne în urmă. În primii ani de școală, nimeni nu ar trebui să se simtă pierdut sau exclus. Datoria noastră nu este doar de a preda, ci și de a susține, de a modela, de a încuraja. Într-un sistem educațional care se dorește incluziv și echitabil, activitățile remediale nu sunt un moft sau o activitate suplimentară, ci un element definitoriu al unei școli care își înțelege cu adevărat misiunea.

În activitatea mea de la clasă, am încercat să adaptez constant metodele și instrumentele utilizate în cadrul activităților remediale, ținând cont de profilul elevilor și de nevoile lor individuale. De pildă, în cazul elevilor cu dificultăți de citire, am introdus ateliere de lectură desfășurate în perechi sau în grupuri mici. Textele erau alese pe niveluri de dificultate, iar sarcinile includeau exerciții de înțelegere, completare, reformulare sau dramatizare, în funcție de ritmul fiecăruia. Încet-încet, fluența în citire s-a îmbunătățit, iar încrederea în sine a crescut semnificativ.

Un alt exemplu de bună practică a fost folosirea jocurilor de calcul mental, desfășurate sub formă de competiții prietenoase, cu rolul de a stimula gândirea rapidă și logica matematică. Elevii care inițial aveau rețineri în fața calculelor simple au început să participe cu entuziasm, iar aceste exerciții au devenit o parte firească a rutinei remediale.

De asemenea, am introdus portofoliul elevului ca instrument de lucru și reflecție. Acesta conținea fișe, desene, răspunsuri la întrebări și autoevaluări simple, în care copiii își exprimau, cu ajutorul desenului sau al propozițiilor scurte, cum s-au simțit la activitate și ce au învățat. Pe lângă faptul că era o sursă utilă pentru analiza progresului, portofoliul a avut un rol important în creșterea motivației și a implicării active.

Pentru ca orele remediale să fie eficiente și plăcute, profesorii folosesc metode inovative de predare, adaptate nevoilor fiecărui elev. De exemplu, în loc să repete aceleași exerciții din caiet, profesorii pot folosi jocuri educative. Acestea pot fi sub formă de concursuri, bingo, puzzle-uri sau chiar jocuri pe calculator. În acest fel, copiii învață prin joacă și nu mai simt presiunea de a fi „perfecți”.

O altă metodă foarte utilă este folosirea aplicațiilor educaționale interactive, cum ar fi Wordwall, Kahoot sau Quizizz. Acestea oferă exerciții cu punctaj, muzică și culori atractive, care transformă învățarea într-o experiență distractivă. Elevii devin mai atenți, mai implicați și încep să învețe fără să-și dea seama.

Profesorii mai folosesc și metoda lucrului în perechi sau în grupuri mici, în care elevii se ajută unii pe alții. De multe ori, atunci când un coleg explică un lucru, celălalt înțelege mai ușor, pentru că este vorba de un limbaj apropiat. În plus, această metodă dezvoltă și prietenia, răbdarea și încrederea între colegi.

De asemenea, sunt folosite hărțile mentale și organizatorii grafici, adică desene și scheme care arată legătura dintre idei. Astfel, elevii pot vizualiza mai bine informațiile și le reține mai ușor. Pentru cei care învață mai bine prin mișcare, profesorii creează activități kinestezice, cum ar fi sarcini care presupun mersul prin clasă, potrivirea de cartonașe, completarea de tabele pe tablă sau pe perete.

În unele cazuri, profesorii le oferă elevilor filmulețe explicative sau povești educative, care ajută la înțelegerea unor concepte mai dificile. De exemplu, o poveste despre o zi din viața unui număr poate fi mai ușor de reținut decât o lecție obișnuită despre adunări și scăderi.

Toate aceste metode moderne au scopul de a face învățarea mai ușoară, mai interesantă și mai eficientă. Ele sunt alese cu grijă, în funcție de nevoile fiecărui elev și de stilul său de învățare. Unii copii învață mai bine vizual, alții auditiv sau prin mișcare, iar profesorii încearcă să le ofere tuturor șansa de a înțelege mai bine materia.

Un alt lucru important este că, prin orele remediale, elevii capătă mai multă încredere în ei. Atunci când reușesc să înțeleagă ceva ce părea foarte greu, ei se simt mândri și încep să participe mai activ la ore. Învățătura devine mai plăcută și mai puțin înfricoșătoare. Copiii nu se mai tem de greșeli, ci învață din ele, ceea ce este esențial în procesul educațional.

În parteneriat cu părinții, am creat și un „colț al lecturii acasă”, în care copiii erau încurajați să citească 10-15 minute pe zi, iar părinții consemnau activitatea într-un caiet de

lectură. Această inițiativă simplă a dus, în multe cazuri, la o îmbunătățire vizibilă a vocabularului și a capacității de exprimare.

În fine, un alt element de succes a fost integrarea activităților remediale în activități transdisciplinare – spre exemplu, prin proiecte care combinau lectura cu desenul, matematica cu jocul sau științele cu explorarea senzorială. Astfel, învățarea a devenit mai atractivă, iar copiii au înțeles că dificultățile pot fi depășite prin pași mici, dar constanți.

În concluzie, orele remediale sunt extrem de importante pentru toți elevii, nu doar pentru cei care au dificultăți. Ele oferă o a doua șansă, un sprijin și o încurajare. Prin folosirea unor metode inovative, profesorii transformă aceste ore într-o experiență plăcută și utilă. Cu ajutor, răbdare și încredere, orice copil poate progresa și poate descoperi că este capabil să reușească. Iar acest lucru este, de fapt, cel mai mare câștig pe care școala îl poate oferi unui elev.

Aceste exemple nu sunt rețete universale, dar sunt dovezi clare că, prin implicare, empatie și creativitate, activitățile remediale pot deveni momente de creștere, nu doar de recuperare.

Bibliografie:

1. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.
2. Cucoș, C. , *Psihopedagogie*, Editura Polirom Iași, 2014.
3. Miclea, M. (coord.), *Educația remedială: între teorie și practică,* Institutul de Științe ale Educației, București, 2010.
4. Jigău, M., *Strategii de prevenire a abandonului școlar*, UNICEF România, București, 2001.
5. Ordinul M.E.C. nr. 3300/2021 privind aprobarea Programului Național pentru reducerea abandonului școlar – PNRA.
6. Vlasceanu, L. , *Educația pentru toți*, Editura Alpha MDN, București, 2002.

Motivaţia-factor determinant în performanţa şcolară

Prof. Înv. Primar, Minea Teodora-Școala Gimnazială Filiași, Dolj
Prof. Cons. Școlar-Minea Ingryd Anamaria-CJRA, Dolj

În contextul evoluţiei informaţionale din ultimii ani, învăţarea şcolară a suferit transformări în sfera obiectivelor. Ea nu trebuie să conducă doar la asimilarea de informaţii ci şi la formarea de capacităţi de orientare, la gândire divergentă şi creativitate, la flexibilizarea structurilor cognitive şi atitudinale care să permită copilului adaptarea optimă la schimbările contemporane. Principalul obiectiv al învăţării şcolare în acest context este *succesul şcolar.*

Motivaţia de a învăţa este segmentul primordial al performanţei şcolare. Sursele motivaţiei sunt multiple şi complexe. Literatura de specialitate promovează ideea conform cărei factorii intrinseci şi cei extrinseci condiţionează şi influenţează motivaţia pentru învăţare. Motivaţia poate fi definită ca fiind acele mobiluri interioare care direcţionează comportamentul uman. Forţele externe, de orice natură, de asemenea pot influenţa comportamentul, dar, totuşi, esenţialmente, acesta este ghidat şi susţinut de forţele interne ale individului. De regulă, oamenii lucrează mai productiv şi mai intensiv atunci când sunt motivaţi.

Componentele interne ale motivaţiei pentru a învăţa:

Curiozitatea

Oamenii sunt, în mod natural, curioşi. Ei caută noi experienţe, „savurează” învăţarea unor subiecte noi, găsesc plăcerea în a rezolva jocurile de puzzle, perfecţionându-şi astfel, dexterităţile şi dezvoltându-şi alte competenţe.

Sarcina majoră a instruirii rezidă în a educa şi a creşte curiozitatea elevilor şi de a o cultiva considerînd-o potenţial motiv de învăţare. Oferirea unor stimuli inediţi, dar nu foarte diferiţi de ceea ce ştiu deja elevii, stimulează mult curiozitatea. Prezentarea stimulilor care sunt completamente nefamiliari elevilor poate produce mai curând anexietate, decât curiozitate. De aceea este necesar să se asigură un echilibru între complexitatea stimulilor şi claritatea acestora. În loc să prezentăm un oarecare fapt sub forma afirmaţiilor categorice, este bine să adresăm elevilor întrebări sau să creăm situaţii-problemă. Acestea vor spori interesul elevilor şi vor alimenta curiozitatea salubră a acestora de a afla mai multe despre subiectul în discuţie. Curiozitatea este un motiv intrinsec de a studia, deci, învăţarea nu rămâne a fi dependentă doar de „răsplata” profesorilor.

Autoeficienţa

Termenul de „autoeficienţă” ar putea fi explicitat prin puterea de a gândi pozitiv. Autoeficienţa este, de fapt, ceea ce psihologii descriu prin „încrederea în propriile forţe” şi „prezenţa convingerii de reuşită”.

Realizarea performanţelor se referă la situaţiile în care elevii au avut succes şi amintirea acestora, în continuare, îi sporesc autoeficienţa. Experienţa indirectă apare atunci când elevul

conştientizează rolul unui model de succes (permanent sau situaţional) şi încearcă să adopte comportamente sau atitudini ale acestuia. Persuasiunea verbală este secvenţa în care intervine cineva încercând să convingă elevului că este capabil să realizeze cu succes sarcina respectivă. Sursa finală posibilă a autoeficienţei este starea psihologică – acele sentimente şi trăiri interioare care „asigură” elevul de iminenţa eşecului sau de obţinerea succesului. De exemplu, un elev se poate simţi rău (fizic) atunci când are de susţinut un examen. În aceste condiţii, profesorul nu poate întreprinde prea multe acţiuni cu scopul de a ameliora starea elevului. În schimb, în viitor, el ar putea propune elevului respectiv anumite exerciţii de relaxare înainte de probele de evaluare sau chiar un training de desensibilizare şi depăşire a anxietăţii şi fricii.

Atitudinile

Atitudinea este, în realitate, o comoditate iluzorie. Şi asta pentru că, de cele mai dese ori, atitudinile sunt iscusit menajate sau disimulate. Deseori, între atitudine şi comportamentul ostentativ nu există congruenţă. De exemplu, un elev oarecare poate avea o atitudine negativă faţă de un anume profesor, dar întâlnindu-se cu acesta se comportă respectuos, manifestând o „atitudine binevoitoare”, ceea ce nu ar manifesta şi în discuţie cu fratele. Pentru profesor este foarte important să cunoască care este atitudinea elevilor săi, cu referire, în special, la conţinutul disciplinei. Modificările spre bine a atitudinii elevului se pot realiza prin următoarele modalităţi:

- oferind un mesaj persuasiv şi bine argumentat;
- modelând şi / sau încurajând comportamentele dezirabile şi pertinente;
- inducând disonanţă între componentele cognitive, afective şi comportamentale ale atitudinilor.

Dacă unui elev i se sugerează să realizeze o anumită acţiune care este absolut contrară atitudinii acestuia, va urma, cu siguranţă, o modificare de esenţă a atitudinii de până acum.

Necesităţile

Necesităţile unui elev diferă enorm de cele ale altora. Clasificarea cea mai notorie şi mai des utilizată este ierarhia necesităţilor realizată de A. Maslow, care le împarte pe cinci niveluri distincte: (1)nevoile fiziologice, (2)nevoia de siguranţa, (3)nevoia de dragoste şi afiliere, (4)nevoia de stimă şi apreciere, (5)nevoia de auto-realizare.

Atunci când sunt satisfăcute necesităţile de la un nivel inferior, necesităţile care influenţează comportamentul, cu pregnanţă, sunt cele de la nivelul imediat următor. Elevii nu ar fi pregătiţi să înveţe, dacă nu şi-ar satisface nevoile de la nivelurile inferioare, fiind, de exemplu, flămânzi.

Scopul final al educaţiei ar consta în structurarea activităţilor astfel încât realizarea acestora să conducă la satisfacerea necesităţilor de la nivelurile superioare.

Competenţa

Competenţa este în corelaţie directă cu autoeficienţă. Fiinţele umane simt plăcere colosală atunci când fac ceva foarte bine. Doar succesul, însă, nu este suficient pentru unii elevi. Profesorul trebuie să ofere elevilor care au carenţă a sentimentului de autoeficienţă nu doar situaţii în care aceştia ar obţine succes, ci de asemenea, să le creeze oportunităţi de a-şi asuma sarcini provocatoare pentru a demonstra sie însuşi că le pot realiza cu succes.

Filozofia competenţei este simplă: *daţi cuiva un peşte şi va avea ce mânca o zi, învăţaţi-l să pescuiască şi va mânca o viaţă.* Suportul colegilor, părinţilor şi profesorilor, respectul şi încurajarea acestora sunt foarte importante pentru elevi, în special, în încercarea lor de a dobândi anumite competenţe.

Motivaţia extrinsecă

Participarea activă a elevilor şi angajarea în activităţi asigură un mediu stimulativ şi contracarează plictiseala. Strategiile de instruire ar trebui să fie flexibile, creative şi antrenante. Un mediu stimulativ de învăţare oferă o gamă largă de stiluri de prezentare, metode de învăţare şi materiale suport. În situaţiile plictisitoare elevii vor învăţa doar în baza unor aşa motive, precum: frica, presiunea, ameninţarea sau ale scopuri extrinseci (statutul profesional, prestigiu social etc.). Un mediu de învăţare menţinut prin astfel de motive distructive este, de regulă, stresant şi tensionat.

Obţinerea unor calificative are rol de motivaţie extrinsecă şi prezintă valoare pentru elevi doar atunci când procesul de evaluare este bine planificat şi elevii sunt informaţi despre beneficiile „calificării” respective.

Factorii motivaţionali extrinseci joacă un rol inestimabil în comportamentul elevilor numai în cazurile când profiturile externe sunt dezirabile, acceptate, şi valorificate de aceştia.

Modelul ARCS

Deseori, motivaţia este concepută ca o secvenţă de evenimente, care constă din:
Attention (atenţie)
Relevance (relevanţă)
Confidence (încredere)
Satisfaction (satisfacţie)

1. Profesorul captează Atenţia elevilor, apoi ...
2. ...oferă Relevanţă celor predate, conform scopurilor personale ale elevilor şi necesităţilor acestora.
3. Atunci când procesul instructiv-educativ se desfăşoară eficient, elevul capătă Încredere în sine şi în profesor.
4. În urma cunoştinţelor recent asimilate, elevul obţine Satisfacţia, care asigură continuitatea procesului de învăţare.

Aplicaţii ale modelului ARCS

Obţinerea şi susţinerea atenţiei

Captaţi atenţia elevilor utilizând abordări neobişnuite sau neaşteptate de elevi. Stimulaţi permanent curiozitatea elevilor folosind probleme care invocă mister. Menţineţi atenţia elevilor variind structura prezentărilor.

Creşterea relevanţei

Dezvoltaţi convingerea elevilor asupra modalităţii în care subiectul predat concordă cu scopurile personale ale elevilor.

Oferiţi elevilor oportunitatea de a-şi valorifica experienţele anterioare.

Accentuaţi familiaritatea subiectului prin relaţionarea acestuia cu experienţele anterioare ale elevilor.

Consolidarea încrederii în sine

Creaţi aşteptări pozitive, elaboraţi scopuri educaţionale comprehensibile. Permiteţi-le elevilor să se autocontroleze.

Generarea satisfacţiei

Creaţi consecinţe fireşti, oferind elevilor posibilitatea de a utiliza competenţele recent dobândite.În absenţa consecinţelor fireşti, utilizaţi remunerări pozitive simbolice. Asiguraţi echitatea prin menţinerea unor standarde consistente şi corespunderea rezultatelor cu expectanţele elevilor.

Cum să încurajez elevii să fie mai interesaţi ?

- Chiar din prima zi, vorbiţi elevilor despre entuziasmul Dvs. referitor la acest curs / subiect şi la modalitatea în care acesta vă afectează personal. Căutaţi modalităţi prin care să faceţi conexiuni între materialul propus şi viaţa elevilor Dvs. Utilizaţi articole şi descoperiri recente, reportaje chiar din presa locală sau exemple din propria experienţă care sunt relevante conţinutului. Solicitaţi astfel de exemple şi elevilor Dvs.
- Gândiţi-vă la întrebările pe care le-aţi putea adresa elevilor pentru ca aceştia să chibzuiască asupra subiectului în discuţie, chiar dacă nu au citit nimic referitor la tema respectivă.
- Utilizaţi în cadrul discuţiilor tehnici eficiente de facilitare a acestora.
- Dezvoltaţi la elevi „necesitatea de a şti”. Atunci când vă pregătiţi pentru oră, întrebaţi-vă „Ce ar trebui şi ce le-ar place elevilor să ştie la acest subiect ?”. Aceasta v-ar ajuta să concepeţi materialul în termeni de „relevanţă” şi „pertinenţă” cu experienţa de viaţă a elevilor.

Ce fac cu elevii apatici ?

- Încercaţi să consolidaţi o relaţie interpersonală cu aceşti elevi. Învăţaţi numele elevilor şi utilizaţi-le în comunicarea cu ei; elevii vor înţelege cât de interesat sunteţi în obţinerea succesului la cursul respectiv. Faceţi astfel încât elevii dezinteresaţi şi iresponsabili să se convingă de faptul că doriţi cu adevărat să-i ajutaţi. Încercaţi să aflaţi care este motivul apatiei elevilor: este în depresie, supărat sau plictisit.
- Cuantificaţi progresul elevilor la etape timpurii şi în mod sistematic, astfel încât aceştia să aibă ideea clară despre situaţia lor academică. Antrenaţi în abordarea elevilor apatici pe acei din clasă care sunt foarte motivaţi şi interesaţi.
- Aflaţi cât mai multă informaţie de elevii dvs. - apatici şi interesaţi – care vă va ajuta să stabiliţi comunicare eficientă între ei.

Câteva strategii pentru a motiva elevii:

- Explicaţi. Studii recente demonstrează că elevii sunt mai puţin interesaţi de participare sau evaluare deoarece nu înţeleg ce trebuie să facă sau ce ar trebui să facă. Profesorii ar trebui să acorde mai mult timp explicării: de ce învăţăm ceea ce învăţăm; de ce o anumită abordare / teorie / activitate este importantă, utilă şi interesantă etc. În procesul educaţional entuziasmul profesorilor se transmite şi elevilor, care probabil vor deveni mai interesaţi de subiectul respectiv. În mod similar, profesorii trebuie să acorde mai mult timp explicând elevilor ce

aşteaptă de la ei, ce obiectiv urmăreşte prin realizarea unei activităţi de evaluare etc. Elevii care sunt nesiguri de ceea ce urmează să realizeze sau cunosc precar instrucţiunile de executare nu vor obţine mari succese.

- **Remuneraţi.** Elevii care nu au încă consolidat un set motivaţional intrinsec de a învăţa pot fi ajutaţi prin motivaţie extrinsecă - remunerarea (psihologică sau materială). Decât să blamăm şi să criticăm distructiv un oarecare comportament sau răspuns neadecvat, remuneraţi comportamentele corecte şi răspunsurile bune. Reţineţi că şi adulţi, şi elevii sunt tentaţi să repete comportamentele care au fost remunerate. Remunerarea poate fi simbolică şi să marcheze nivelul la care a ajuns elevul prin acest comportament / răspuns. Copiilor mici acordaţi-le baloane, gumă de mestecat, set de carioci. Elevilor mai mari li se pot oferi cărţi, certificate, laude verbale etc. Oricui îi place să fie apreciat şi recunoscut, iar remunerările pentru o activitate realizată bine produc trăiri emoţionale plăcute.

- **Umanizaţi-vă acţiunile şi comportamentele**. Elevii sunt mai motivaţi să comunice cu profesorii care sunt mai „umani” şi cărora pare să le pese de ei, de interesele şi scopurile lor. Profesorii pot „apropia” elevii povestindu-le diverse istorioare din viaţa personală, recunoscându-şi greşelile pe care le-au făcut când erau copii sau chiar fiind adulţi deja. O astfel de personalizare a relaţiei profesor – elev îi ajută pe aceştia să perceapă profesorii ca fiinţe umane apropiate, şi nu ca figuri autoritare şi neplăcute. Discutaţi cu elevii şi în afara orelor de curs. Interesaţi-vă care le sunt planurile de viitor, ce şi-ar dori să devină, unde intenţionează să se odihnească în vacanţă etc.

- **Implicaţi elevii în activităţi**. Unul din factorii majori ai motivaţiei este implicarea elevilor în propriul proces de instruire. Citindu-le sau prezentîndu-le subiectul fiind postat în faţa clasei nu sunt metodele cele mai eficiente de predare. Este mult mai bine să implicaţi elevii în diverse activităţi: situaţii-problemă, discuţii în grup, studiu de caz etc. O oră despre natură ar avea o mai mare eficienţă dacă s-ar desfăşura în parcul local. Mai mult decât atât elevilor le place să se simtă utili (ca şi adulţilor, de altfel!). Alegeţi câţiva elevi care să vă ajute (selectarea bibliografiei, stabilirea subiectelor pentru examene, pregătirea sălii pentru desfăşurarea unei discuţii în plen, aranjarea posterelor etc.). Aceste activităţi vor spori considerabil stima de sine a elevilor şi vor intensifica şi motivaţia acestora pentru studiul disciplinei respective. Folosiţi orice oportunitate de a primi ajutorul elevilor dvs. şi fiţi recunoscători pentru aceasta.

- **Predaţi inductiv.** Cercetătorii susţin că prezentarea mai întâi a concluziilor, iar apoi oferirea exemplelor lipsesc elevii de plăcerea de a descoperi noul în mod individual. De ce nu aţi prezenta mai întâi exemplele, iar apoi să le solicitaţi elevilor să generalizeze cele prezentate şi să elaboreze concluzii ? Astfel, veţi spori interesul elevilor şi le veţi menţine interesul pe tot parcursul activităţii. Mai mult de cât atât, asemenea activităţi contribui mult la dezvoltarea abilităţilor de analiză şi sinteză.

-**Satisfaceţi nevoile elevilor.** Satisfacerea nevoilor este o metodă primară de menţinere a interesului elevilor şi a stării lor de bine. Identificaţi nevoile cele mai importante pentru fiecare elev şi încercaţi să ţineţi cont de asta.

- **Utilizaţi emoţiile pozitive pentru a creşte productivitatea şi motivaţia**. O memorie bună şi de lungă durată este în relaţie directă cu starea emoţională trăită de subiect în momentul memorării, susţin psihologii. Astfel, elevii învaţă mai bine atunci când învăţarea este „acompaniată” de emoţiile plăcute. Utilizaţi umorul, atunci când e cazul, dar nu exageraţi. Stabiliţi relaţii pline de afecţiune atât între dvs. şi elevi, cât şi între colegi.

Experienţa demonstrează că nivelul rezultatelor şcolare reflectă, în măsură însemnată, nivelul muncii profesorului, pregătirea, însuşirile profesionale, măiestria pedagogică, trăsăturile de personalitate ale acestuia. Motivaţia este un factor căruia dascălii trebuie să îi acorde importanţa cuvenită pentru atingerea, de către elevi, a performanţelor şcolare aşteptate.

Bibliografie:

1. Cosmovici, Andrei -Iacob, Luminiţa -Psihologie Şcolară, Ed. Polirom, Iaşi, 1999
2. Cerghit, I., Radu,T.I., Popescu, E, Vlăsceanu, I., - Didactica, E.D.P., Bucureşti,1998
3. Radu, T.I.- Teoria şi practica în evaluarea eficienţei învăţământului, E.D.P., Bucureşti, 1991
4. Vrabie, Dumitru- Atitudinile elevului faţă de aprecierea şcolară, Ed. Porto Franco, Galaţi, 1994
5. Şchiopu, Ursula, Verza, E., - Psihologia vârstelor, E.D.P., Bucureşti, 1991

Motivația pentru învățare la școlari și strategii de stimulare a acesteia

Prof. Înv. Primar Estera Marogel
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

1. Introducere

În procesul instructiv-educativ contemporan, una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă cadrele didactice, psihologii școlari și părinții este menținerea și stimularea motivației elevilor pentru învățare. În contextul actual, caracterizat printr-o abundență de stimuli tehnologici și distracții digitale, școala tradițională este adesea pusă în postura de a redefini modul în care captează interesul tinerei generații.

Adesea, copiii și adolescenții se întreabă retoric: „La ce îmi folosește mie materia aceasta în viață?”. Răspunsul la această întrebare stă în înțelegerea mecanismelor psihologice care stau la baza motivației. Motivația nu reprezintă doar un simplu stimulent extern sau o cerință impusă de profesori, ci motorul intern care direcționează, susține și energizează comportamentul orientat spre atingerea unor scopuri academice și personale.

2. Delimitări conceptuale: Ce este motivația pentru învățare?

În psihologie, termenul de motivație provine din latinescul „movere”, care înseamnă „a pune în mișcare”. El desemnează ansamblul stărilor de necesitate ale organismului (trebuințe, impulsuri, intenții, valențe, idealuri) care se soldează cu un comportament orientat spre satisfacerea acelor necesități.

Aplicată în mediul educațional, motivația pentru învățare se referă la ansamblul factorilor interni și externi care determină elevul să se angajeze activ în sarcinile școlare, să depună efort cognitiv susținut, să manifeste perseverență în fața dificultăților și să dorească să obțină competențe și cunoștințe noi.

> **Notă psihopedagogică**
> *„Motivația pentru învățare nu este un dat imuabil, o trăsătură fixă de caracter pe care elevul o are sau nu o are, ci este un construct psihologic dinamic, ce poate fi dezvoltat, modelat și optimizat prin intervenții educaționale adecvate.”*

3. Tipuri de motivație în mediul școlar

Din perspectiva sursei generatoare și a raportului cu însăși activitatea de învățare, literatura de specialitate delimitează două mari forme de motivație:

Motivația intrinsecă (interioară): Își are sursa în interiorul individului și în însăși activitatea desfășurată. Elevul învață din curiozitate intelectuală, din plăcerea de a descoperi, din dorința de auto-depășire sau din satisfacția pe care i-o oferă rezolvarea unei probleme complexe. Această formă de motivație generează cea mai înaltă calitate a învățării și retenție pe termen lung.

Motivația extrinsecă (exterioară): Este declanșată de factori externi sarcinii de învățare. Aceasta poate îmbrăca două forme principale:

Forma pozitivă: dorința de a obține note mari, premii, recompense materiale, laudă sau recunoaștere socială.

Forma negativă: teama de note mici, teama de pedeapsă, teama de eșec sau de stigmatizare din partea colegilor și a familiei.

4. Factori care influențează motivația elevilor

Motivația pentru învățare este un fenomen complex, rezultat din interacțiunea mai multor dimensiuni de natură individuală și socială:

Nivelul de aspirație: Reprezintă standardul sau scopul pe care un elev își propune să îl atingă într-o sarcină dată. Un nivel de aspirație adaptat corect la posibilitățile reale stimulează dezvoltarea, în timp ce un nivel nerealist (prea ridicat sau prea scăzut) duce la frustrare sau demotivare.

Percepția asupra propriei eficiențe (Self-efficacy): Conform teoriei lui Albert Bandura, credința elevului în propriile capacități de a reuși influențează direct efortul investit. Elevii cu autoeficiență ridicată văd sarcinile dificile ca pe provocări de depășit, nu ca pe amenințări.

Climatul socio-afectiv din clasă: Calitatea relațiilor dintre elevi (cooperare vs. competiție toxică) și nivelul de siguranță emoțională resimțit de elev influențează disponibilitatea acestuia de a se implica activ și de a-și asuma riscuri intelectuale fără teama de a greși.

Factorii familiali: Atitudinea părinților față de educație, nivelul de sprijin emoțional oferit și așteptările transmise copilului joacă un rol determinant în formarea atitudinii față de carte.

5. Rolul profesorului și al mediului școlar în stimularea motivației

Cadrul didactic deține rolul central în orchestrarea experiențelor de învățare. Pentru a optimiza motivația elevilor, se recomandă aplicarea integrată a următoarelor strategii psihopedagogice:

Strategie Pedagogică	Descriere și Impact Psihologic
Conectarea la viața reală	Prezentarea utilității practice a cunoștințelor și legarea teoriei de interesele curente ale elevilor.
Metode activ-participative	Utilizarea învățării bazate pe proiect, dezbateri, studii de caz și jocuri didactice care activau gândirea critică.
Feedback formativ și constructiv	Accentul pus pe procesul de învățare și pe progresul individual, mai degrabă decât pe etichetarea prin note punitive.
Promovarea autonomiei	Oferirea posibilității de a alege între diferite opțiuni de teme sau proiecte, crescând

sentimentul de control personal.

6. Concluzii și recomandări practice

Motivația pentru învățare este un construct dinamic, care poate fi modelat semnificativ de mediul educațional și de calitatea interacțiunilor pedagogice. Eficiența procesului de predare-învățare depinde în mare măsură de capacitatea școlii de a trece de la o motivație bazată pe teama de pedeapsă sau obținerea mecanică a notelor, la o motivație intrinsecă, fondată pe curiozitate și autonomie.

Principalele recomandări practice includ:

Evitarea comparațiilor publice între elevi și promovarea evaluării ipsative (raportată la propriul progres anterior).

Crearea unui spațiu securizant în care greșeala este privită ca o oportunitate firească de învățare.

Încurajarea cooperării în grupuri de lucru heterogene pentru stimularea sprijinului reciproc.

Cultivarea unei mentalități de creștere (Growth Mindset), accentuând ideea că inteligența și abilitățile se dezvoltă prin efort susținut.

7. Bibliografie

1. Ausubel, D., & Robinson, F. (1981). Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
3. Cosmovici, A., & Iacob, L. (1999). Psihologie școlară. Iași: Editura Polirom.
4. Golu, P. (2001). Psihologia învățării și a dezvoltării. București: Editura Fundației România de Mâine.
5. Miclea, M. (1999). Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iași: Editura Polirom.

Învățământul în contextul evoluției tehnologice și digitalizării

Prof. fizică-chimie, Lasuschevici Eugen
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

1. Reflecții asupra educației. Școala și modernitatea.

Educația asigură baza morală a unei societăți, dezvoltarea ei unitară, progresul și omogenitatea societății. Pentru individ, educația asigură un management optimizat al propriei existențe, integrarea în societate și hrana spirituală (dezvoltarea personală). Școala este un proces instructiv, o acțiune educativă asupra individului caracterizată prin intenționalitate, deliberare, cooperare, dirijare, optimizare, continuitate, organizare, sistematizare, planificare, urmărirea obiectivelor și finalitate. Societatea are nevoie de indivizi educați pentru a nu eșua în anarhie, pentru o mai bună organizare și guvernare, pentru o funcționare eficientă, pentru o dezvoltare economică durabilă și evoluție de ansamblu. Printre responsabilitățile ei enumerăm: profesionalizarea tinerilor, folosirea eficientă a resurselor naturale și îngrijirea de mediu, promovarea științei pentru a face față noilor provocări (medicină, ecologie, agronomie, etc), adoptarea unei strategii preventive, monitorizarea bunăstării indivizilor săi, pe scurt, să permită un grad mai înalt de civilizație. Societatea are trei relații de optimizat: relația omului cu el însuși, relația oamenilor între ei, relația cu mediul înconjurător.

Care ar fi rolurile școlii, dincolo de pregătirea pentru o profesie? La ce-i servește tânărului componentele vizate de instruirea școlară: cunoaștere, deprinderi, abilități, formare? Motivațiile școlare sunt extrinseci (impuse de societate) și intrinseci (impuse de nevoi proprii de cunoaștere și interese personale), iar rolurile școlii rezidă din următoarele:

* conținuturile sunt în spirală, învățarea e structurată ascendent, planificată, instruirea de acum servește pentru achizițiile de mai târziu, pentru pregătirea etapelor următoare de școlarizare (rol intermediar);
* descoperirea apetențelor, aptitudinilor, afinităților tinerilor, nevoilor și intereselor de cunoaștere, a direcțiilor de dezvoltare individuală funcție de etapele de vârstă, atingerea potențialului propriu, accederea unor profiluri de școlarizare;
* exersarea capacităților cognitive, aptitudinale, de exprimare și comunicare, dobândirea unor priceperi, obișnuințe, abilități personale (reziliență, empatie, gestionarea emoțiilor, autocontrol, stimă de sine, emulație, lucru în echipă, voință, dorința de autodepășire, de afirmare);
* obligativitatea impusă de școală și îndepărtarea de la ocupații anodine și vicii comportamentale și de formare, evitarea risipirii apetențelor native în locul dezvoltării acestora;
* dobândirea unei perspective plenare și avizate asupra fenomenelor, formarea în consecință a unor convingeri proprii stabile, a capacității de adaptare la schimbări, inclusiv prin achiziția de cunoștințe variate și policalificare;

* accesul la cunoștințe utile, uzând de competențe și abilități, pentru adaptarea la provocările lumii contemporane conform standardelor societății; integrare și afirmare socială, în acord cu potențialul propriu;
* dobândirea unei culturi generale, a unei educații alese, bazate pe principii morale solide; deschidere pentru manifestări cultural-artistice, diversificarea ariei preocupărilor, evoluție spirituală, prețuirea valorilor tradiționale.

Fraza în măsură să deturneze rostul școlii este una singură: "la ce-mi folosește învățătura în viață?". În opinia publică și în viața individului, constrâns de nevoia unei ergonomii de subzistență, această întrebare este solul afânat care sabotează rădăcinile educației instituționale, ea creează mentalitatea pragmatică, dezavuează orice demers de filosofia educației, cutremură întregul pilon educativ și axiologic, pune în cumpănă, în economia vieții individului, rostul cultivării, valorile intelectuale și estetice în contrast cu stringența realismului și imperativul pragmatic. Într-adevăr, baza piramidei nevoilor este la nivel gravitațional, pe când vârful ei înalt ”înțeapă norii”, iar plăcerea momentului e mai la îndemână decât strategia de termen lung (precum dihotomia dorință - voință). Acest fapt nu e negociabil dar merită să îl rememorăm. Întrebarea cu pricina nici nu vizează o abordare teoretică, căci ea nu pune la îndoială instruirea, educarea, rostul tradițional al școlii, ci subliniază pregnanța imperativului pragmatic, stringența somatică, în raport cu nevoile simbolice, intelectuale.

Mergând pe firul judecății comune, acceptăm că rolul școlii nu trebuie să se desprindă de ideea de carieră, instituția școlară, într-o societate a pragmatismului manifest, trebuie în primul rând să convingă în legătură cu evoluția de carieră; dacă societatea nu oferă o piață a muncii diversificată, dacă școala nu constituie și o rampă de lansare spre o profesie scontată, dacă elevul în cauză nu face parte din tipologia celui educabil (serios, rațional, interesat, cu un filon stabil de principii sănătoase) atunci școala își pierde iremediabil potențialul de interes pentru elev. Pe de altă parte randamentul și succesul școlar necesită două ingrediente intrinseci și două extrinseci (dependente de primele): o anume inteligență și o apetență anume spre studiu, respectiv motivația exterioară și seriozitatea unui plan de carieră (dependente de existența unei oferte de carieră). Dar nu trebuie neglijat nici rolul indirect al școlii în accederea la o carieră sau loc de muncă, anume dezvoltarea unor capacități, aptitudini cognitive și deprinderi specifice (inclusiv cele de lucru independent, de gândire critică, de utilizare a unor noțiuni și concepte, de rezolvare a unor situații problemă, de exersare și creativitate). Nu poți performa într-o poziție superioară profesional fără o pregătire autentică și plenară. În activitatea de instruire/pregătire progresul evoluează în avalanșă, cu efect de bulgăre de zăpadă, regresul de asemenea.

Împărțim direcțiile educative în două: 1. cea școlară, obligatorie, unitară, generală, de bază; 2. cea individuală, personală, autodidactă, preferențială. Nu poți ca profesor să determini educația personală a unei persoane care nu are apetență sau interes spre domeniul studiat, tot așa cum nu poți influența direcția de dezvoltare a personalității unui tânăr – poți doar constitui un exemplu pentru elevii aflați în formare, inspira anumiți elevi în a păși pe drumul descoperirii de sine.

Profesorul este cel care cunoaște o disciplină la perfecție: nu doar deține niște conspecte ale lecțiilor, dar e în măsură să sintetizeze, esențializeze și simplifice (când poți să explici clar, în

puține cuvinte un fenomen complex, fără complicații și ambiguități, poți avea siguranța că materialul este însușit și pregătit pentru livrare - cel mai evitabil demers didactic este să te aventurezi în comunicarea unor conținuturi prolixe, extinse, sau cu o complexitate care excede nivelul clasei de elevi), să realizeze conexiuni între informații disponibile la purtător, să explice oricând și oricui, dovedind aplecare pentru profesie. Pe de altă parte predarea materiei nu poate fi un demers revolut, un conținut monolitic, repetat an de an elevilor, la clase diverse într-o formă rigidă, ci poate fi doar un demers adaptabil (atât la grupul de elevi cât și la experiența didactică a profesorului), cu actualizări permanente de cunoștințe/metode, un ”organism viu” ce întreține discursul didactic motivant și previne automatizarea, rutina, plafonarea, inflexibilitatea dascălului. Dar și aceasta, în contrast cu nevoia evidentă a unei simplificări și restrângeri pragmatice a materiei de predat, ce presupune din partea profesorului un efort suplimentar de esențializare, de selecție, o minimizare a libertății academice, impuse de constrângerile de timp, de scop didactic (nevoia de cuantificare a feed-backului provenit din evaluare), de nivelul mediu de interes și cunoaștere al colectivului de elevi (în măsură să limiteze predarea diferențiată - nu se poate direcționa predarea către categoria elevilor cu interes crescut și înzestrări cognitive, în detrimentul celorlalți elevi, sau invers).

Conținuturile teoretice în cazul disciplinelor științifice au mai multe elemente didactice: 1. definiții, termeni, concepte, enumerări, clasificări (teoretizare excesivă, pe scurt); 2. informații utile și curiozități (eventual cu referire la realitate), exemple din viața cotidiană, experimente; 3. povestiri biografice, condimente științifice, informații de cultură generală, elemente cu rol de liant, inclusiv prin arta prezentării, conexiuni, deducție și inducție, oratorie; 4. explicații, argumentare, demonstrație, informații cu bătaie lungă, ce pun bazele unei cunoașterii temeinice, subliniază fundamentele disciplinei; 5. cunoștințe operaționale, tehnici de lucru și metoda practică, rețete de rezolvare, problematizare. Uneori, cea mai sigură, mai folosită și cuantificabilă metodă de învățare a științelor (în cadrul predării științelor la nivel gimnazial) este strategia nr. 5; iar cea mai ineficienta este 1, deoarece vizează cunoștințe cu retenție temporară. În cazul 4 se sedimentează cunoștințe pentru termen lung, se formează o gândirea științifică, se accentuează latura formativă, precum și valoarea aplicativă a cunoștințelor dobândite. Deși este un tip foarte rațional în predarea științelor, la clase slabe de elevi acest punct, 4, poate sa nu-și atingă scopul. Punctele 2 și 4 pot realiza conexiunea cognitivă, prin aceasta înțelegând: stimularea motivației interioare, realizarea cuplajului, liantului cognitiv, cu un plus în consolidarea convingerilor. Astfel, putem împărți informația livrată elevilor în două categorii: cea cuantificabilă, operațională, care constituie obiectul evaluării, însușirii cantitative, și cea care produce conexiunea, captivarea, motivația intrinsecă, seducția intelectuală. Paradoxul predării la clasă a științelor constă tocmai în aceea că nu există o însușire autentică a științelor fără explicații, exemplificări și istorioare picante, fără realizarea fuziunii cognitive, în timp ce explicațiile ce pot fi date de profesor nu sunt consemnabile, reproductibile la o evaluare ulterioară a elevilor. Pe scurt, fără stimularea pasiunii știința nu poate fi apropriată, dar ea poate fi predată la clasă doar furnizând informații cuantificabile, ce se pretează pentru evaluare. Mediul școlar de la clasă, în afara faptului că implică un colectiv eterogen de individualități, nici nu este propice concentrării

și internalizării unor fenomene mai profunde pe care le analizează știința (în speță fizica). În concluzie, date fiind constrângerilor formale și de timp, profesorul poate pune accentul la predare pe ideile principale, poate circumscrie subiectul, poate combina diferite stiluri de abordare, adresa provocări sub forma unor întrebări, probleme sau sarcini/teme care să solicite studiul particular/individual din partea elevului (care își descoperă astfel apetențele, afinitățile) și care să vizeze latura cealaltă a studiului științelor, următorul nivel, aprofundarea, care să ridice colțul unei perdele ce acoperă cadrul predării de bază de la clasă.

Analiza Educației cuprinde două direcții, una morală și alta pragmatică. Prima analizează principiile pedagogice ale educației (educația este rafinare spirituală și morală, descoperire de sine, aspirație și autodepășire), rostul educației (educația este, în sens larg, năzuința spre mai bine; cum ar fi viața omului/comunității *fără* educație instituționalizată de la vârsta adolescenței?), rolul ei în lume (este utilă o anumită omogenizare cultural-intelectuală a unei societăți pentru progresul civilizației?), pentru dezvoltarea personală (cât de importante sunt pentru om cultura, spiritualitatea, formarea intelectuală, psiho-caracterială?) și ca direcție strategică a societății în ansamblu (de ce ar trebui ca *toți* elevii să învețe carte? trebuie impusă instruirea în mod unanim, subliminal, sau e nevoie de participarea volitivă a discipolului pentru ca învățarea să aibă eficiență?), educabilitatea diferitelor tipologii de personalitate (e nevoie de măsuri educative diferențiate și pe nivele de cunoaștere, funcție de încadrarea individului într-o anumită tipologie psihopedagogică?). A doua direcție se referă la legătura școlii cu oferta pieței muncii, integrarea profesională (cât de pliabile sunt în viața profesională informațiile, competențele însușite?), la modul de realizare al instruirii în contextul social și economic actual, la eficiența ei instituțională funcție de forma de organizare, mijloacele și metodele de predare, accentul pe caracterul formativ, structura programei, dar și funcție de mentalitate, trend, ethos local, caracteristicile generației juvenile, contextul economic.

Întrebările care ne dau ghes referitor la viața școlară de azi: Mai este nevoie de instituția școlară sau e posibilă o educație autodidactă (sau home-schooling cu meditator sau virtual-schooling)? Mai este actuală educația într-o societate în care digitalizarea deține monopolul sau e o opțiune de nișă, desuetă? În ce măsură un profesor poate livra cunoaștere elevilor în predarea de grup (”la simultan”) și cum se poate optimiza predarea având în vedere și profilul psihopedagogic al claselor ”de ultimă generație”? Este instruirea eficientă doar când există motivația intrinsecă (apetența spre cunoaștere), când e dublată de o necesitate electivă, sau trebuie să fie impusă, organizată colectiv, dincolo de preferințe și înzestrări native? Mai sunt elevii în acord cu educația clasică, mai rezonează cu educația tradițională sau e vorba de un duet de voci suprapuse, disonante și discordante? Dacă în manualele actuale componenta de *cultură generală* a fost înlocuită de latura tehnică, tehnologică, de specializare, mai deține școala alt rol decât de a asigura accesul spre noile trepte de școlarizare/carieră, respectiv mai este posibilă învățarea disciplinelor doar printr-o motivație pragmatică? Inteligența artificială sprijină elevii în accesul spre cunoaștere sau devine o cale facilă spre rezolvarea sarcinilor școlare, ducând la superficialitate și focalizarea pe scopuri? Este ascensiunea tehnologică o cauză pentru regresul școlar al elevilor și declinul înregistrat al școlii (elevii au devenit recalcitranți, refuză demersul

educațional, sunt abulici, slab pregătiți, ignoră cărțile tipărite), implică ea efecte subversive, adverse, în afară dependența cronofagă de gadgeturi? Unde înclină balanța, spre ”digitalizarea care ne suprimă munca individuală, ne atrofiază funcțiile cognitive”, sau în sens opus, spre ”digitalizarea care ne deschide accesul larg spre cunoaștere”? Școala trebuie să se opună vehement modernizării și trendului la care aderă tinerii, sau se lovește de o utopie și nu are altă soluție decât să se adapteze și să canalizeze instruirea spre căile de acces la ”informația virtuală în secolul vitezei”? Trebuie să ne adaptăm cu toții la scenariul trasat de tehnologia modernă sau vom trăi într-un veșnic decalaj, prăpastie polemică între generații, divergență între un modernism digital în plină ascensiune și un trecut conservator care elogiază valorile tradiționale? Este progresul tehnologic o evoluție implacabilă, oarbă, ce poate duce la anarhie, colaps umanitar și socio-economic, sau autoreglarea are loc din mers, în mod temerar, fără o strategie conservatoare, circumspectă, bazată pe o cercetare diagnostică și un pas prudent înapoi?

Răspunsurile sunt, poate, mai puțin importante decât formularea întrebărilor înseși. Este clar că radiografia societății moderne relevă elemente pestrițe, pozitive dar și negative: tineri aserviți ecranelor, cu carențe de socializare, de sănătate fizică, care nu excelează nici la cultura generală și nici la vreo profesionalizare, tineri indolenți, cu atitudini promiscue, uneori violente la vârste tot mai mici, spirit gregar, vulnerabilitate, delincvență, ș.a.m.d. Iar cauzele pot fi multiple, suprapuse, interdependente, aparent cu o sursă comună: proliferarea gadgeturilor, revoluția informațională extinsă prin intermediul internetului. Ce anume ne-am putea dori de fapt pe plan social: armonie și solidaritate umană, o economie prosperă și o absorbție a tinerilor pe piața muncii. Chiar dacă e dificil să urmărești niște obiective în mod unanim pe termen lung când e vorba de o direcție globală, este preferabil să acționăm în numele unor principii călăuzitoare, cu precauție și guvernanță anticipativă. Marșând pe tranziția către tehnologia digitală, intervine, în plus, o anumită scindare și dezbinare a populației atunci când o parte a ei beneficiază în mod selectiv de progresul tehnologic-informațional iar cealaltă parte trăiește ca acum 50 de ani.

2. Tipuri de efecte ale evoluției tehnologice și digitalizării asupra învățământului

Ne aflăm într-o etapă a evoluției învățământului în care tehnologia, digitalizarea, influențează masiv educația și, de fapt, toate sectoarele de activitate. De multe ori vedem aceste influențe ca un factor de progres și optimizare, dar intuim uneori și unele efecte colaterale sau indirecte negative, subversive. În învățământ, noua paradigmă educațională, inspirată de diversitatea oportunităților de digitalizare, constituie în același timp un avantaj și o frână, uneori asistăm chiar la o marginalizare a rolului profesorului în instruire, reducând comunicarea didactică consacrată la un fenomen de socializare. Nu putem pune toate efectele observate pe seama aceleiași cauze, revoluția informațională pe care o trăim comportă și cauze endemice suprapuse, interdependente sau care se accentuează reciproc. Dar putem remarca faptul că, în timp ce o inteligență artificială se dezvoltă, cea care se datorează instruirii și educației regresează și există tendința de a folosi calea mai facilă, ce presupune un efort mai mic și, să zicem așa, trecerea de la un consum organic de energie la unul electric. Dacă revoluțiile industriale treceau în trecut de la energia fizică a omului la cea oferită de combustibili, cu prețul poluării atmosferice și epuizării resurselor, noua revoluție vine să transfere informația de la om la computer, invalidând într-o

oarecare măsură vechile domenii de activitate și propunând un nou tip de sedentarism: cel intelectual.

Nu putem să acuzăm puseul evoluției tehnologice - *inteligența artificială* – drept cauză principală a declinului educației tradiționale spre minimul său de eficiență. Noul tip de evoluție imprimă mersul firesc al realității educaționale și economice și ne putem folosi de ascensiunea digitalizării în a menține cunoașterea pe linia de plutire; promovarea științelor în lumea virtuală poate imprima un trend ascendent instruirii, chiar dacă în altă direcție epistemologică sau, posibil, în altă formă de organizare. Noua paradigmă educațională pune la îndoială însăși necesitatea achiziției de *informație la purtător* - un nou salt tehnologic ce provoacă resursele planetei și mai mult, și iscă dileme antropologice. Civilizația poate avea o influență subtilă și decisivă asupra educației, tot așa cum a avut-o și în trecut asupra religiozității, de exemplu (ieșind din natură și controlând-o, omul s-a îndepărtat de credință). Este bine să conștientizăm aceste efecte și să cercetăm și alte consecințe (psihologice, culturale, de ex.) ale schimbărilor, altfel tehnologia acaparatoare poate îndepărta omul de la cunoașterea naturii, lăsându-l să degenereze în ignaritate și să aleagă în final o altă ”religie”, inteligența artificială.

Învățământul are o latură tradițională definitorie, ce stă la baza mecanismului pedagogic de învățare, instruirea presupune un efort intelectual prin definiție care nu poate fi omis pur și simplu în favoarea mirajului vizual al unui ecran LCD chiar și mijlocit de un format grafic superior al prezentării. Noua tehnologie informatică seduce rapid utilizatorul printr-o bogăție extraordinară de informații (mai ales vizuale), accesibilitate și multiple modalități de prezentare, confiscând utilizatorul spre o altă direcție educațională decât cea instituțională/tradițională. Avem în spațiul virtual videoclipuri pe teme de știință (unele prezentate de personalități științifice de marcă sau profesori experimentați, altele care uzează de o informatică a prezentării grafice inegalabilă, cu exigență didactică pe măsură, altele filmate la tabla electronică și având scop instructiv, sau cu stil documentar, etc), avem soft educațional de simulare și interactiv, conceput special pentru instruirea asistată de computer, găsim lecții virtuale cu animație și teste interactive, informații complete și complexe, cu asistență din partea inteligenței artificiale, e posibilă interacțiunea la distanță cu profesorul pe diferite canale online, ș.a. Știința, în speță fizica, vizează tot spectrul didactic: prezentare grafică, interacțiune ”AI”, legătură cu realitatea, aplicații în tehnologie, experiment și investigație practică, problematizare și calcul matematic, posibilitatea de a întocmi referate creative – ca atare ar fi ultima dintre discipline ce poate fi suspectată de lipsa unei motivații în învățare. Și totuși, în contrast cu proliferarea digitalizării, interesul elevilor pentru științe exacte înregistrează în ultimii ani o scădere accentuată(!). Acest diagnostic nu poate fi pus pe seama disciplinei însăși, fizica, chiar dacă aceasta presupune și niveluri ridicate de complexitate și abstractizare, ci pe alte cauze, printre care însăși evoluția informatică-digitală, cu beneficiile ei inerente, dar și unele efecte adverse. În schimb, nu pot fi predate la ora de curs prea multe lucruri în același timp: predat cu tabla, link-video, experiment de laborator, soft educațional (animații interactive și simulări), lecții virtuale, evaluare/consolidare/exersare. Plaja activităților conexe s-a lărgit și ea: vizite la muzee de știință, la laboratoare specializate, participare la web-binare, conferințe, parteneriate cu alte

școli/instituții, participarea la concursuri naționale, publicarea de articole în reviste de specialitate, creare de videoclipuri de postat pe YouTube. Un bun punct de plecare în apropierea de științe este situat în afara activității școlare: vizionarea unor videoclipuri de pe internet pe tentă științifică (de obicei realizate în engleză) – pot fi deosebit de motivante și stimulează studiul individual; acestea se remarcă printr-o animație grafică atractivă, o dinamică sugestivă, ce simulează fenomene și experimente cu teme științifice captivante sau de frontieră în știință. Un alt demers, de asemenea antrenant pentru elevul ce aspiră la motivația de tip modern, este alcătuirea unor referate făcând apel la o pleiadă de cunoștințe existente la îndemâna oricui, sub diverse forme de abordare, la un click distanță de e-navigare. Această activitate este preferată în rândul majorității elevilor actuali față de orice altă activitate de învățare.

Nu poți face însă știința atractivă, suscita importanța acesteia în cotidian, prin contribuția exclusivă a profesorului la catedră și fără participarea volitivă a elevului și nu o poți primi ca pe o disciplină acaparantă încă de la început, fără o implicare activă ce presupune un studiu de durată, continuitate, acumulare. Astfel, nu atât îmbrăcarea științei într-o formă atractivă vizual e soluția, ci și încercarea de a descoperi în tandem cu elevul asumat, partea interesantă a științei, latura sa practică, de a coborî în straturile mai adânci și provocatoare ale teoriei științifice. Nu noi profesorii trebuie să reformulăm știința pe placul elevilor, să avansăm elemente de ”marketing” didactic, să o cosmetizăm anual pentru a fi mereu la modă și după preferințele elevilor, cum se avansează mai nou în realitatea didactică actuală; știința are deja beneficii metodice în forma ei clasică, prin fenomenele fundamentale pe care le studiază, prin efortul intelectual și de calcul matematic ce o definesc. Niciodată nu vom putea atrage ”clientul” atât timp cât e lăsat ”să-și aleagă el filmul”, să hoinărească liber prin bazarul informațional, și nu putem evidenția doar latura spectaculoasă a științei - elevul trebuie să vină în întimpinare dispus să deschidă fereastra cunoașterii, nu să aștepte pasiv să fie sedus, stimulat somatic de comportamentul ”magic” al profesorului.

Nimic mai dificil decât trasa o linie roșie de demarcație pe terenul alunecos pe care-l presupune metoda de predare modernă, pe cât de ademenitoare pe atât insidioasă.

Printre cauzele declinului școlar datorate progresului tehnologic amintim: folosirea mediului internet și ”AI” pentru a efectua sarcini de lucru, teme, referate, teste docimologice; alegerea căii facile de îndeplinire a sarcinilor de învățare în detrimentul exersării lucrului independent, cu valențe formative, al dezvoltării creativității, capacității de investigație, imaginației; neîncrederea în informațiile postate pe internet (mefiența de tip digital-media), relativizarea axiologică și cultul trendului în detrimentul valorilor tradiționale; ușurința alunecării spre dez-informare și mal-informare; risipirea apetențelor și aptitudinilor native în favoarea debitului mediatic și volumului informațional din spațiul virtual care acaparează și monopolizează atenția și îngustează aria preocupărilor; independența informațională și informarea selectivă prin accesul fără opreliști la tezaurul digital de pe internet (chiar prin transgresarea granței legale a drepturilor de autor pentru lucrări de specialitate); expunerea la conținuturi media viciate sau necorespunzătoare etapelor de vârstă preadolescentă; maturizarea prematură, tendința spre comportamentele gregare și triviale; transferul comunicării din plan real în plan virtual, izolarea

socială, fisurarea relației dintre generații și accentuarea conflictelor familiale; crearea dependenței cronice față de gadgeturi și social-media. Folosirea ”AI” se poate face în mod diferit: 1. prin exces, ca înlocuitor al activităților de învățare și 2. în scop didactic, ca sursă de învățare. Primul tip de folosire poate duce la indolență instructivă, la atrofierea funcțiilor cognitive, cu efect contra-educativ, iar al doilea tip duce la acumulare de cunoștințe și nu suprimă activitatea intelectuală, creativitatea și imaginația. De aici îndemnul la o folosire responsabilă a Inteligenței Artificiale.

Nu trebuie nici să ne plasăm în zona conspirаționismului de tip digital, față de o lume virtuală, să cădem pe panta scepticismului radical, a tradiționalismului extrem, de tip academic, reticent la tot ce e nou; în speță, nu trebuie să atribuim digitalizării și progresului tehnologic întreaga vină pentru declinul școlar înregistrat, comportamentului rebel, anarhic și extravagant al tineretului, doar comparând o perioadă mai veche, în care profesionalismul era apreciat, exigența unui rafinament spiritual era prezentă și ea, cu perioada modernă actuală, în care, deși informația este la tot pasul, lumea este tot mai diletantă, superficială, blazată în raport cu cunoașterea, paradoxal dezinformată, iar gusturile tot mai triviale și gregare. Trebuie să disociem cumva cele două tipuri de cauze ale regresului înregistrat (preferabil temporar): o cauză poate fi răspândirea globală a tehnologiei sub forma gadgeturilor, gradul de acoperire al mediatizării (de multe ori cu conținuturi deșănțate, triviale) și accesul facil la informația digitală; o altă cauză poate fi desprinsă din trăsăturile și caracteristicile societății moderne, mai cu seamă mirajul trendului specific erei digitale. Putem să apreciem că un pericol major al revoluției informaționale ar putea apărea atunci când s-ar dovedi că există o legătură indisolubilă între consumul digital (excesiv) și o anumită mentalitate generalizată în care domină degradarea etică și morală, ignoranța, promiscuitatea, abrutizarea.

Peste aceste efecte se suprapun și alte aspecte negative ce nu ar fi datorate revoluției digitale: mentalitatea deficitară, endemică, ethosul local specific deficitar cultural, corupție (”nu cred că școala poate fi o rampă de lansare, pe piața muncii, poți avea acces prin alte căi decât cele cinstite”, sau ”există meserii mai bine plătite decât cele intelectuale”), situația economică precară în vederea pregătirii, alegerea greșită sau fără finalitate a parcursului de carieră, profil caracterial defavorabil al elevilor (tipul rebel, perturbativ, dominator, individualist, cu înclinație spre delincvență, anturaj, recalcitranță educativă, inaptitudine pentru studiu și lipsa apetențelor culturale/intelectuale, deficiențe psihice datorate situației familiale), independență materială și de carieră, ș.a.

Este lesne de observat că progresul tehnologic nu are numai efecte pozitive, sau numai efecte negative. În situația actuală este retrogradă o reticență vehementă în ce privește digitalizarea și evoluția informațională care, evident, au implicații directe asupra școlii, instruirii, cel puțin printr-o formă de prezentare a informației mai atractivă și o accesibilitate net superioară a informației față de metoda clasică, tradițională. Din punct de vedere didactic, conținuturile științifice în forma clasică, academică (manuale, cursuri, create special pentru studiu), sunt mai relevante științific, dar mai puțin populare, față de cele prezentate digital într-o formă frugală, nesistematizată, uneori sinoptică. Însă nu poate exista o înclinație lipsită de echivoc, radicală,

pentru una sau alta dintre extreme: eliminarea digitalizării din școală în favoarea mijloacelor și metodelor de învățare clasice, nu duce la eliminarea folosirii gadgeturilor în viața de zi cu zi, în caz că acestea deturnează de la scopul educației, nu constituie o garanție a progresului școlar, iar folosirea exclusivă a informației digitale creează posibile carențe educaționale cu consecințe secundare imprevizibile pe termen lung. Apoi, în cazul declinului școlar, nu putem da vina exclusiv pe factori exteriori precum monopolizarea atribuită gadgeturilor, revoluției digitale-informaționale. Dependențele pe care le creează modernismul tehnologic subversiv, împreună cu gradul de acoperire informațională imens al acestuia, mergând până la schimbarea pieței muncii, pot fi bulversante, incontrolabile. Date fiind dilema instituită de revoluția cibernetică și antagonismul noilor direcții educaționale, compromisul realist și optimist constă în a media avantajele și dezavantajele digitalizării, a utiliza tehnologia, odată instalată, în avantajul instruirii și minimiza efectele negative, indirecte, în scopul combaterii demonetizării educației instituționalizate.

Poate e de găsit o poziție de mijloc între modernizarea și diversificarea strategiilor de predare, între modelarea științei cu ajutorul calculatorului și obligativitatea impusă de școală, de imperativul pedagogic, metoda tradițională a învățării prin descoperire, a investigației și problematizării. Suntem nevoiți să admitem necesitatea adaptării predării la schimbările de paradigmă educațională, a metodelor de predare la tehnologia informațională în ascensiune, dar nu trebuie să uităm nici de metoda tradițională a învățării științelor, bazată pe o abordare analitică, pe demonstrație matematică, de a pune accentul pe dezvoltarea deprinderilor cognitive specifice, într-un proces didactic direcționat de la simplu la complex și care urmează traseul cronologic de la cunoștințe vechi la cele noi.

Profitând de atenția acaparată de răspândirea informației digitalizate, dacă tot constituie o direcție ineluctabilă și ireversibilă în evoluția societății, ar fi oportună dirijarea strategică spre conținuturi didactice digitalizate (lecții virtuale, documentare video de tip științific, etc), asemănătoare ca structură cu prezentarea enciclopedică (dacă este să facem o paralelă cu promovarea clasică a cunoașterii), cu o prezentare ce încurajează studiul și aprofundarea, iar nu superficialitatea prin excesul de videoclipuri de scurt metraj. ”AI” poate fi antrenată să direcționeze elevul în discuții cu tentă didactică, în prezent, folosirea eficientă a acesteia necesitând o minimă iscusință și cunoaștere a subiectului abordat și o disponibilitate cognitivă în cazul temelor mai complexe, cum pot fi cele științifice. Există în biblioteca digitală numeroase materiale video, unele de înaltă ținută științifică și cu o valoare didactică remarcabilă, însoțite de o prezentare grafică superioară, sugestivă și relevantă (majoritatea în limba engleză) și de o diversitate uluitoare, menite să creeze o amplificare a motivației pentru tematica științifică (de exemplu). Metoda studiului independent uzând de imensa bază de date digitală de pe internet, aflată la îndemâna oricui, nu oferă o instrucție sistematică, ghidată, controlată și validată, dar sunt asigurate motivația intrinsecă, individualizarea învățării, instruirea diferențiată, independentă și autodidactă, accesul complet la informație.

Aforisme:

”A educa mintea fără a educa și inima nu este educație deloc” (Aristotel)

”Marea țintă a educației nu este cunoașterea ci acțiunea” (Herbert Spencer)

”Abilitatea de a percepe sau gândi diferit este mai importantă decât cunoașterea obținută” (David Bohm)

”Scopul principal al educației este de a crea omeni capabili să facă lucruri noi, nu doar să repete ceea ce au făcut alte generații” (Jean Piaget)

”Educația este abilitatea de a asculta aproape orice fără să-ți pierzi firea sau încrederea în sine” (Robert Frost)

”Inteligența este abilitatea de a te adapta la schimbare” (Stephen Hawking)

”Cel nai mare dușman al cunoașterii nu este ignoranța ci iluzia cunoașterii” (Stephen Hawking)

”Informația nu este cunoaștere. Singura sursă a cunoașterii este experiența. Trebuie să experimentezi pentru a obține înțelepciune” (Albert Einstein)

”Educația nu constă în a însuși cunoștințe, ci în a-ți antrena mintea să gândească” (Albert Einstein)

”Nu poți spera să construiești o lume mai bună fără ameliorarea propriei persoane” (Marie Curie)

Utilizarea aplicației QGIS pentru studiul ariilor protejate

Prof. Ion Cristiana
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

QGIS reprezintă o platformă GIS open-source utilizată pe scară largă în cercetarea geografică și ecologică, datorită flexibilității sale și posibilității de integrare a datelor vectoriale și raster într-un mediu unitar de analiză.Aplicația permite:

- elaborarea hărților tematice;
- analiza utilizării terenurilor;
- evaluarea distribuției vegetației;
- delimitarea zonelor de protecție;
- analiza relațiilor dintre habitate și activitățile antropice;
- realizarea analizelor de proximitate și suprapunere spațială.

Interfața aplicației QGIS este organizată într-o structură funcțională care permite gestionarea și analiza eficientă a datelor geospațiale. Principalele componente utilizate în cadrul studiului sunt:

- zona de afișare a hărții (Map Canvas);
- panoul layerelor (Layer Panel);
- barele de instrumente (Toolbars);
- tabela de atribute (Attribute Table);
- panoul Browser;
- meniurile de procesare și analiză spațială (fig.1).

Zona principală de afișare permite vizualizarea și interpretarea datelor spațiale, în timp ce panoul layerelor facilitează organizarea informațiilor tematice și controlul vizibilității acestora.

Structurarea datelor pe layere tematice a permis realizarea analizelor comparative și identificarea relațiilor spațiale dintre diferitele componente ale ecosistemului.

Tabela de atribute a fost utilizată pentru gestionarea informațiilor descriptive asociate fiecărui element geografic, facilitând realizarea analizelor cantitative și calculul indicatorilor spațiali necesari evaluării ecosistemului.

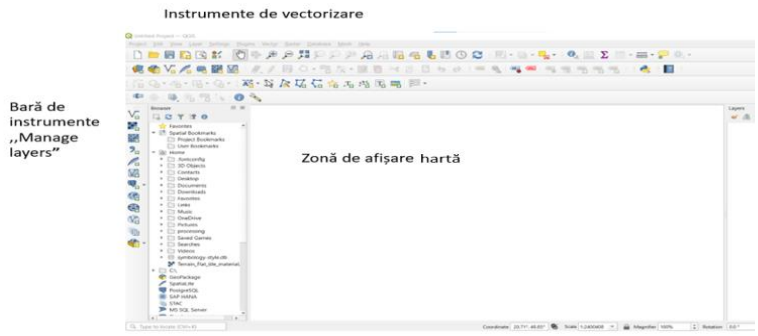


Figura 1 – Interfața aplicației QGIS cu layerele încărcate (prelucrare proprie)

Prelucrarea și analiza datelor geospațiale au fost realizate utilizând funcțiile specifice aplicației QGIS, care permit efectuarea unor operații complexe de analiză spațială și modelare geografică.

Importul datelor geospațiale a fost realizat utilizând funcția „Add Vector Layer” (fig. 2), care permite încărcarea fișierelor vectoriale (shapefile). Datele au fost organizate în layere tematice distincte (fig. 3).

Pentru asigurarea preciziei analizelor, datele au fost reproiectate în sistemul Stereo 70 (EPSG:3844), specific României (fig. 4).

Layerele pot fi vizualizate și gestionate prin selectare (fig. 5), iar simbolizarea acestora a fost realizată utilizând funcția „Categorized”, pe baza clasificării CORINE Land Cover. Organizarea informațiilor geospațiale în layere tematice a permis analiza diferențiată a componentelor mediului și realizarea unor operații de suprapunere spațială necesare evaluării relațiilor dintre factorii naturali și cei antropici.

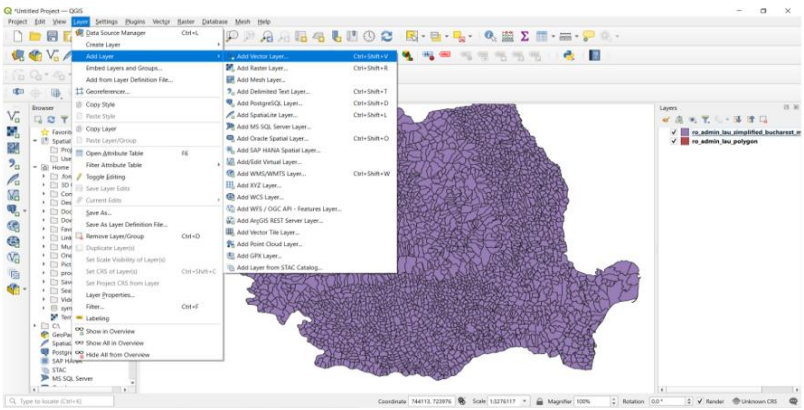


Figura 2 – Funcția „Add Vector Layer” **(prelucrare proprie)**

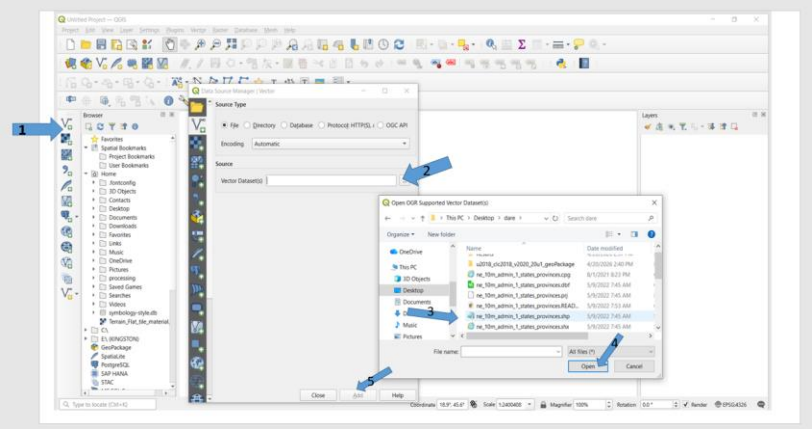


Figura 3 – Crearea layerelor **(prelucrare proprie)**

Pentru asigurarea preciziei analizelor spațiale, toate seturile de date au fost reproiectate în sistemul național de coordonate Stereo 70 (EPSG:3844), utilizând funcția „Reproject Layer”. Standardizarea coordonatelor a permis realizarea corectă a calculelor privind suprafețele și distanțele.

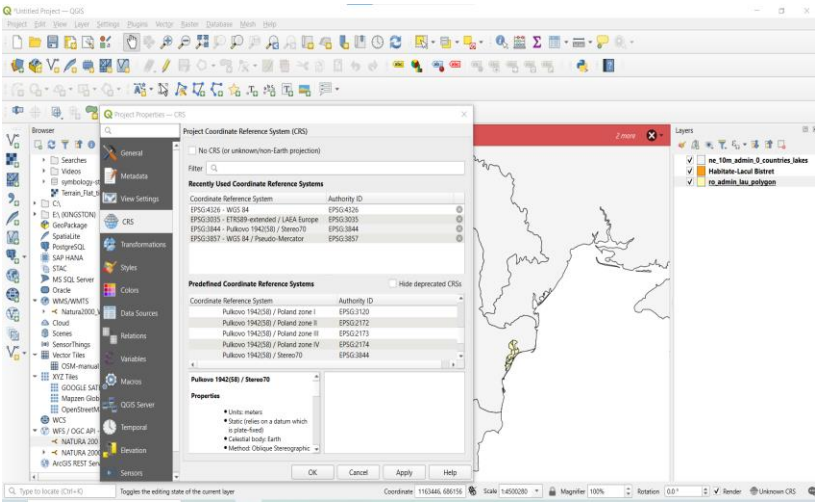


Figura 4 – Reproiectarea datelor în sistemul de coordonate Stereo 70 (EPSG:3844) în QGIS (prelucrare proprie)

În foaia de lucru se pot vizualiza layerele prin selectie (bifare) iar modificare simbolurilor și etichetelor se face pentru fiecare layer în parte prin debifare (fig 5)

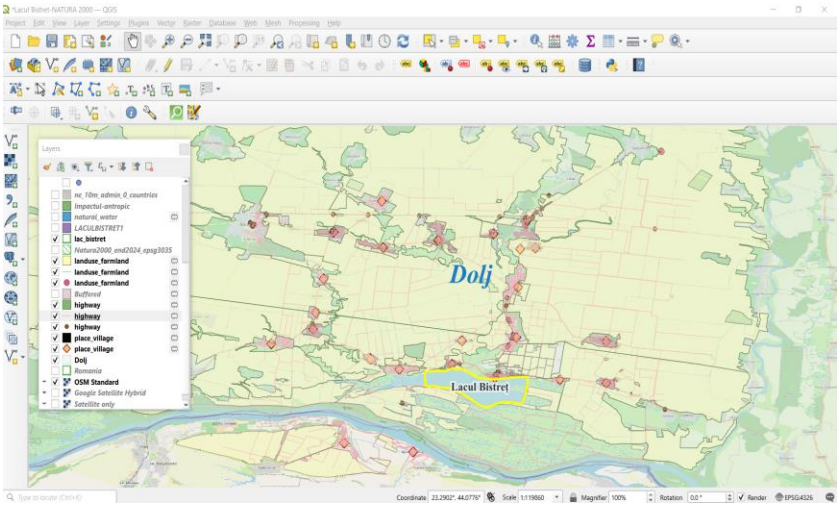


Figura 5 – Vizualizarea layerelor prin selectie **(prelucrare proprie)**

Utilizând funcția „Categorized”, pe baza codurilor CORINE Land Cover (CLC) și a datelor privind utilizarea terenului, pot fi realizate hărți tematice. Pentru o interpretare cartografică mai clară, clasele au fost grupate în categorii principale:

- zone artificiale;
- zone agricole;
- păduri și vegetație naturală;
- zone umede;
- ape.

Fiecărei categorii i-a fost atribuită o culoare specifică, conform convențiilor cartografice (fig. 6).

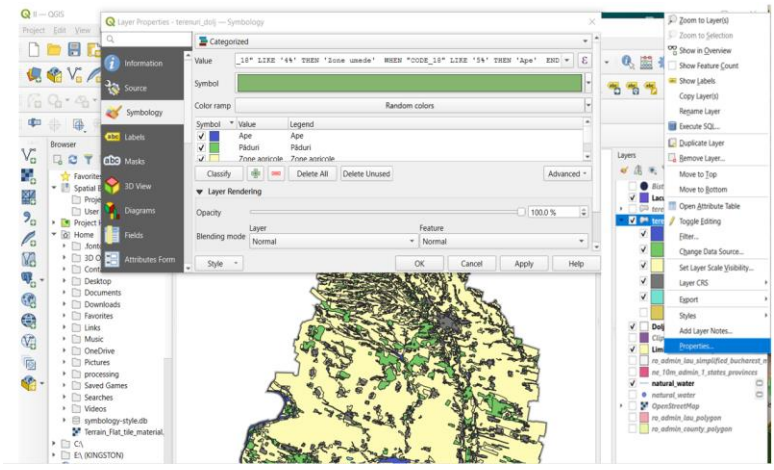


Figura 6– Meniul pentru stabilirea categoriilor de clase (prelucrare proprie)

Meniul aplicației permite gestionarea layerului selectat, incluzând operații precum: aducerea în prim-plan, copierea, redenumirea, duplicarea, ștergerea, vizualizarea tabelului de atribute și aplicarea de filtre. De asemenea, acesta oferă posibilitatea modificării elementelor din conținutul layerului prin accesarea opțiunii „Properties” din meniul contextual.

Butonul „Symbology” deschide o fereastră ce conține opțiuni pentru modificarea dimensiunii, culorii și poziției simbolurilor, alegerea unor simboluri predefinite, precum și pentru adăugarea de etichete și selectarea informațiilor afișate prin intermediul opțiunii „Labels” (fig. 7). Funcțiile de simbolizare cartografică au permis clasificarea și reprezentarea diferențiată a categoriilor de utilizare a terenurilor, facilitând interpretarea relațiilor spațiale dintre componentele naturale și antropice.

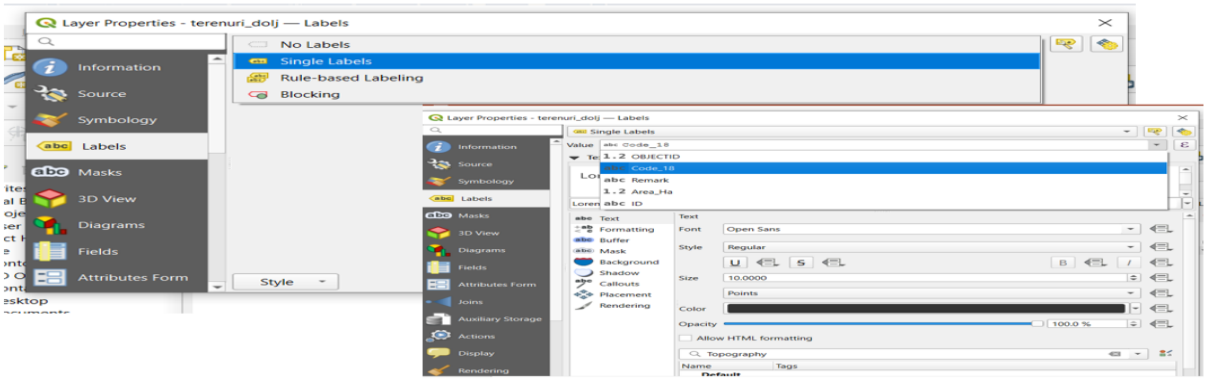


Figura 7– Meniuri de modificari in interiorul layerelor (prelucrare proprie)

Pentru analiza spațială au fost utilizate funcții precum:

- **Clip** – pentru restrângerea datelor la zona de studiu (fig. 8);
- **Intersection** – pentru identificarea suprapunerilor spațiale (fig. 9);
- **Buffer** – pentru delimitarea zonelor de influență (fig. 10).

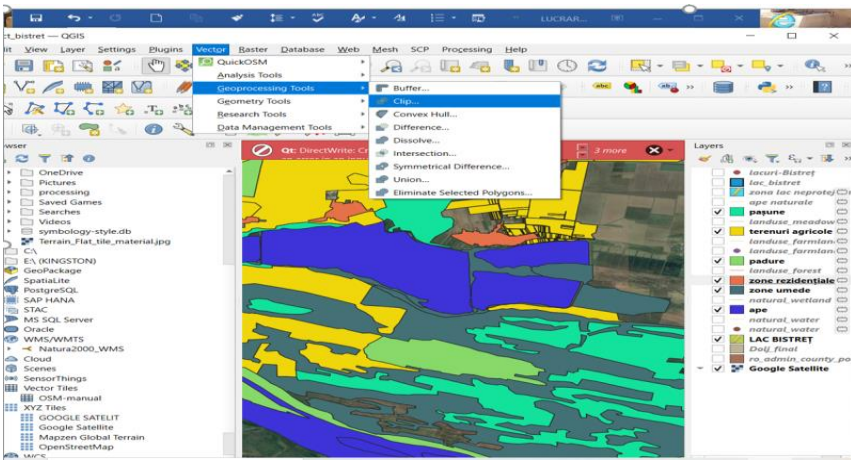


Figura 8– Meniuri de restrângere a datelor (prelucrare proprie)

Pentru realizare diferitelor analize spatiale sunt necesare intersectări, uniri (overlay), buffer la nivelul layerelor .

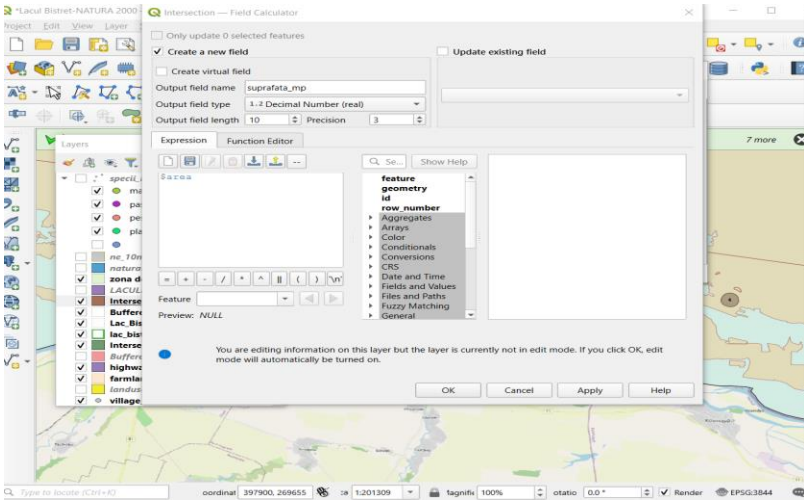


Figura 9– Utilizarea funcției de „intersecție" a datelor pentru alcului impactului antropic asupra lacului Bistreț (prelucrare proprie)

Funcția **Buffer** din cadrul aplicației QGIS constituie un instrument esențial de analiză spațială, utilizat pentru delimitarea zonelor de proximitate în jurul elementelor geografice, prin generarea unor poligoane la o distanță prestabilită față de geometria inițială.

Această operație permite analiza relațiilor spațiale dintre obiecte și identificarea ariilor de influență, fiind aplicabilă pentru date vectoriale de tip punct, linie sau poligon. În funcție de scopul analizei, bufferul poate fi realizat sub forma unei zone unice sau a unor zone concentrice (inele multiple), cu posibilitatea agregării suprafețelor rezultate prin opțiunea „dissolve”.

În cadrul studiilor de mediu, această metodă este frecvent utilizată pentru delimitarea zonelor de protecție, evaluarea impactului antropic și analiza modului de utilizare a terenurilor în proximitatea ecosistemelor sensibile.

Aplicarea funcției Buffer în cazul Lacului Bistreț permite delimitarea spațială a arealelor aflate sub influența acestuia și susține realizarea unor analize cantitative privind structura și dinamica mediului înconjurător .

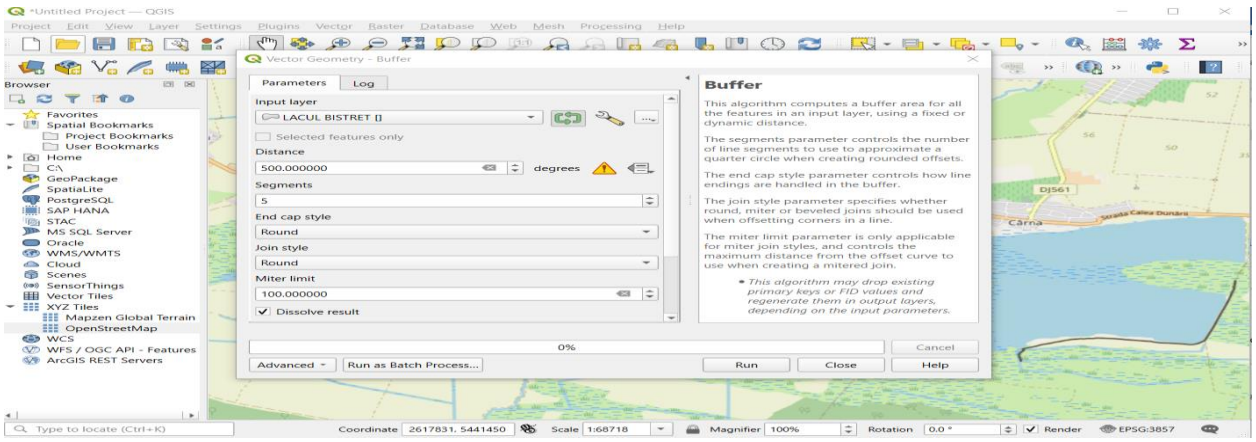


Figura 10 Utilizarea funcției Buffer (prelucrare proprie)

Procesul de editare și digitizare a reprezentat o etapă esențială în cadrul studiului, contribuind la creșterea acurateței datelor utilizate.

Digitizarea a fost realizată prin transpunerea elementelor geografice din imagini satelitare în format vectorial, fiind utilizată pentru delimitarea precisă a lacului și a zonelor adiacente.

Procesul de editare a inclus:

- corectarea geometriei elementelor;
- completarea atributelor;
- validarea datelor.

Această etapă a permis obținerea unor rezultate relevante și fiabile în cadrul analizelor spațiale.

Procesul de editare a datelor spațiale reprezintă o etapă esențială în cadrul analizelor GIS, contribuind la creșterea acurateței și relevanței rezultatelor obținute. În cadrul aplicației QGIS, acest proces implică atât crearea de noi straturi de date, cât și modificarea și actualizarea celor existente.

Crearea de noi straturi (layere) permite introducerea unor informații suplimentare în cadrul analizei spațiale, în funcție de obiectivele cercetării. Acestea pot fi de tip vectorial (punct, linie, poligon) și sunt utilizate pentru reprezentarea elementelor geografice precum limitele lacului, zonele umede sau infrastructura.

Editarea geometriei presupune modificarea formelor spațiale ale obiectelor, prin operații precum mutarea punctelor (vertex), trasarea sau ajustarea poligoanelor și liniilor. Acest proces este necesar pentru corectarea erorilor de digitizare și pentru adaptarea datelor la realitatea din teren.

Corectarea datelor spațiale existente implică verificarea și actualizarea informațiilor atât la nivel geometric, cât și la nivel atributiv, contribuind la îmbunătățirea calității bazei de date geospațiale.

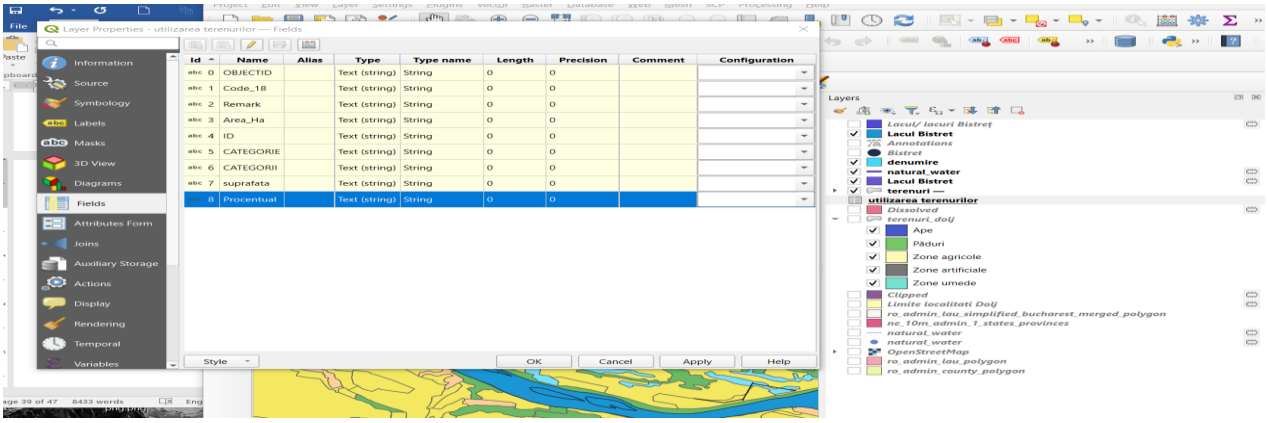


Figura 11 Corectarea datelor spațiale existente **(prelucrare proprie)**

În cadrul Sistemelor Informaționale Geografice, fiecărui element geografic îi sunt asociate informații descriptive, organizate sub forma tabelelor de atribute. Acestea reprezintă o componentă esențială a bazei de date spațiale, permițând stocarea și gestionarea informațiilor non-spațiale asociate obiectelor geografice.

Tabelele de atribute includ câmpuri (fields) care conțin date precum tipul de utilizare a terenului, suprafața, codurile de clasificare sau alte caracteristici relevante. Aceste informații pot fi analizate și prelucrate utilizând funcții specifice.

Aplicația QGIS oferă posibilitatea realizării de interogări și filtrări ale datelor, facilitând selecția obiectelor pe baza unor criterii specifice. De asemenea, prin utilizarea instrumentului **Field Calculator(**fig.12**)**, pot fi efectuate calcule și generate noi câmpuri, permițând determinarea unor indicatori derivați (de exemplu, suprafața sau procentul unei categorii de utilizare).

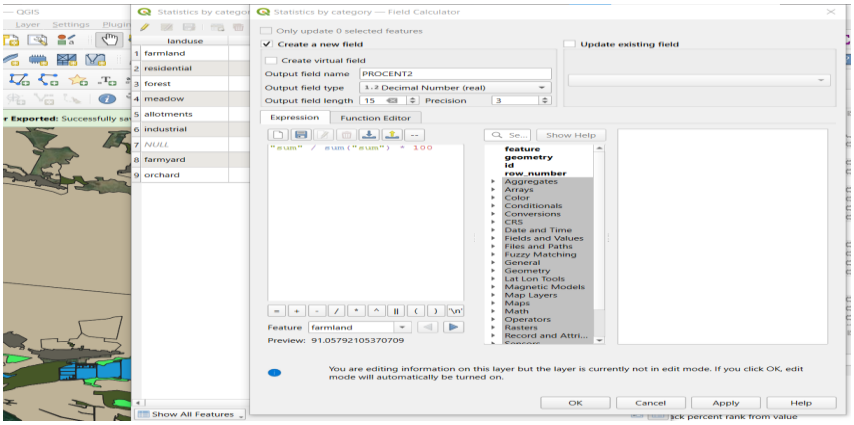


Figura 12.
Calcul procentual **(prelucrare proprie)**

Integrarea datelor spațiale cu cele atributive reprezintă fundamentul analizelor GIS moderne, permițând corelarea fenomenelor geografice cu variabilele descriptive și facilitând interpretarea complexă a mediulu

Realizarea layout-urilor cartografice pentru tipărire reprezintă etapa finală a procesului de reprezentare spațială, având rolul de a transforma datele analizate în produse cartografice clare și interpretative. În cadrul acestei etape sunt integrate elemente esențiale precum legenda, scara grafică, titlul hărții și orientarea (nordul), toate contribuind la lizibilitatea și interpretarea corectă a informațiilor(fig.13).

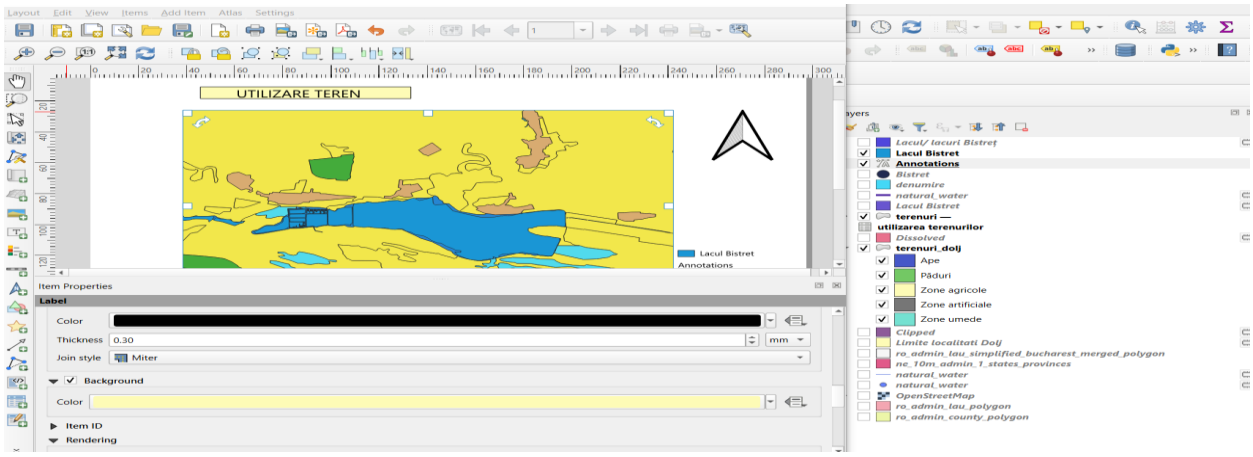


Figura 13 Layert cartografic (prelucrare proprie)

Un layout cartografic bine realizat respectă principiile reprezentării cartografice, asigurând echilibrul vizual și evidențierea elementelor relevante pentru analiză.

Bibliografie:

1. Băduț, M. (2013). *GIS. Sisteme informatice geografice – fundamente practice*.
2. Burrough, P. A., & McDonnell, R. A. (1998). *Principles of Geographical Information Systems*.
3. Campbell, J. B., & Wynne, R. H. (2011). *Introduction to Remote Sensing*. Guilford Press.
4. Călina, A., Călina, J., Miluț, M., Băbucă, N., Ionică, C. E., Vangu, G. M., Croitoru, A., & Stan, I. *Elemente de topografie și GIS utilizate în silvicultură, agroturism și dezvoltare rurală*, Univ din Craiova
5. Coșofreț, I., Barnoaiea, I., & Iacobescu, O. (2023). *Teledetecție și fotogrammetrie: Îndrumar de laborator*. Suceava: Editura Universității „Ștefan cel Mare”.
6. Dimitriu, G. (f.a.). *Sisteme informatice geografice GIS*.
7. Foresman, T. W. (1998). *The History of Geographic Information Systems: Perspectives from the Pioneers*. Prentice Hall.

Importanța energiei verzi, azi.

Prof. Dr. Mladin Constantin
Școala Gimnazială Filiași, Dolj

Energia reprezintă una dintre resursele fundamentale ale societății moderne. Aproape toate activitățile desfășurate de oameni depind, într-o formă sau alta, de existența și utilizarea acesteia. De la iluminatul locuințelor și funcționarea aparatelor electrocasnice până la transport, industrie, agricultură, comunicații și servicii medicale, energia constituie un element indispensabil al vieții cotidiene. Dezvoltarea economică și progresul tehnologic din ultimele două secole au fost susținute în mare măsură de utilizarea combustibililor fosili, precum cărbunele, petrolul și gazele naturale.

Cu toate acestea, modelul energetic tradițional a ajuns într-un punct în care efectele sale negative nu mai pot fi ignorate. Arderea combustibililor fosili contribuie semnificativ la emisiile de gaze cu efect de seră, la poluarea aerului și la accentuarea schimbărilor climatice. În același timp, dependența de resurse energetice limitate și distribuite inegal la nivel mondial creează vulnerabilități economice și politice, mai ales în perioadele de instabilitate internațională.

În acest context, energia verde a devenit una dintre cele mai importante direcții de dezvoltare ale secolului XXI. Trecerea către surse de energie regenerabilă nu mai reprezintă doar o opțiune ecologică, ci o necesitate economică, socială și strategică. Energia solară, eoliană, hidroelectrică, geotermală și energia obținută din biomasă oferă posibilitatea satisfacerii unei părți tot mai importante a necesarului energetic, cu un impact asupra mediului, în general, mai redus decât cel al surselor convenționale.

Importanța acestei tranziții este evidențiată și de evoluțiile recente ale sectorului energetic. Potrivit Agenției Internaționale pentru Energie, în anul 2025, energia solară fotovoltaică a reprezentat principala contribuție individuală la creșterea ofertei globale de energie, acoperind peste un sfert din creșterea cererii mondiale. Totodată, capacitățile de producere a energiei regenerabile instalate la nivel mondial au crescut cu aproximativ 800 GW într-un singur an (IEA, 2026).

Alegerea temei „Importanța energiei verzi, azi” este justificată de actualitatea și relevanța sa pentru întreaga societate. Subiectul nu privește exclusiv specialiștii din domeniul energetic sau instituțiile care stabilesc politicile publice, ci fiecare cetățean. Modul în care producem și consumăm energia influențează calitatea aerului, sănătatea populației, costurile de trai, competitivitatea economiei și perspectivele generațiilor viitoare.

Scopul acestui referat este de a analiza rolul energiei verzi în societatea contemporană, de a prezenta principalele surse regenerabile, avantajele și limitele acestora, precum și perspectivele dezvoltării lor la nivel mondial, european și național.

Pentru realizarea lucrării au fost avute în vedere documente și publicații ale unor instituții internaționale de specialitate, precum Agenția Internațională pentru Energie (IEA), Agenția Internațională pentru Energie Regenerabilă (IRENA), Comisia Europeană și Eurostat.

Abordarea este una documentară și analitică, urmărind corelarea informațiilor științifice cu realitățile economice și sociale actuale.

1.Conceptul de energie verde și principalele sale caracteristici

Prin energie verde înțelegem, în general, energia obținută din surse naturale regenerabile, a căror utilizare are un impact relativ redus asupra mediului în comparație cu producerea energiei pe bază de combustibili fosili. Aceste surse se refac în mod natural sau sunt disponibile în cantități care permit utilizarea lor pe termen lung, în condiții de gestionare responsabilă.

Conceptul de energie verde este strâns legat de cel de dezvoltare durabilă. Acesta presupune satisfacerea nevoilor generației actuale fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi. Din această perspectivă, energia nu trebuie privită doar ca un produs economic, ci și ca o resursă care trebuie administrată responsabil.

Este important să facem diferența între energia regenerabilă și energia verde. Cele două noțiuni sunt adesea utilizate ca sinonime, însă nu sunt întotdeauna identice. Energia regenerabilă se referă la originea resursei, în timp ce caracterul verde presupune și evaluarea impactului asupra mediului. De exemplu, o centrală hidroelectrică produce energie regenerabilă, dar construcția unui baraj poate modifica ecosistemele acvatice și poate afecta biodiversitatea. În mod similar, biomasa poate fi considerată regenerabilă atunci când resursele sunt exploatate responsabil, însă arderea acesteia generează emisii și trebuie evaluată în funcție de materia primă utilizată.

Principalele caracteristici ale energiei verzi sunt:

- utilizarea unor resurse naturale regenerabile;
- reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră în etapa de producere a energiei;
- diminuarea dependenței de combustibilii fosili;
- posibilitatea dezvoltării unor sisteme energetice descentralizate;
- contribuția la securitatea energetică;
- stimularea inovării și a investițiilor în tehnologii moderne.

Un alt aspect important îl reprezintă faptul că energia verde nu este lipsită complet de impact asupra mediului. Fabricarea panourilor fotovoltaice, producerea turbinelor eoliene, exploatarea materiilor prime și reciclarea echipamentelor presupun consumuri de energie și resurse. De aceea, evaluarea unei tehnologii trebuie să țină cont de întregul său ciclu de viață, de la extracția materiilor prime până la dezafectarea și reciclarea instalațiilor.

Prin urmare, obiectivul real nu este identificarea unei surse energetice cu impact zero, ci dezvoltarea unui sistem energetic cu emisii reduse, eficient, sigur și responsabil față de mediu.

2. Principalele surse de energie regenerabilă

Energia solară

Energia solară reprezintă una dintre cele mai accesibile și promițătoare surse de energie regenerabilă. Soarele furnizează permanent o cantitate considerabilă de energie, care poate fi valorificată prin tehnologii specializate. Cele mai cunoscute metode de utilizare sunt conversia fotovoltaică și conversia solar-termică. Panourile fotovoltaice transformă radiația solară direct în energie electrică, în timp ce colectoarele solare termice utilizează energia soarelui pentru încălzirea apei sau pentru alte aplicații termice.

Un avantaj important al energiei solare este flexibilitatea instalațiilor. Panourile pot fi montate pe acoperișurile locuințelor, clădirilor publice, halelor industriale sau în parcuri

fotovoltaice de mari dimensiuni. Astfel, producerea energiei poate avea loc chiar în apropierea locului în care aceasta este consumată.

Dezvoltarea tehnologiei fotovoltaice a determinat scăderea semnificativă a costurilor de producție în ultimele decenii. Potrivit IRENA (2025), energia solară fotovoltaică a devenit una dintre cele mai competitive soluții pentru dezvoltarea de noi capacități de producere a electricității.

Totuși, energia solară are și anumite limite. Producția depinde de intensitatea radiației solare, de condițiile meteorologice și de alternanța dintre zi și noapte. Din acest motiv, integrarea sistemelor de stocare și dezvoltarea unor rețele electrice inteligente sunt esențiale pentru valorificarea eficientă a acestei surse.

Energia eoliană

Energia eoliană este obținută prin transformarea energiei cinetice a vântului în energie mecanică și, ulterior, în energie electrică, cu ajutorul turbinelor eoliene. Parcurile eoliene pot fi construite pe uscat sau în largul mărilor și oceanelor. Instalațiile offshore beneficiază de regulă de condiții de vânt mai constante, însă necesită investiții inițiale mai mari și tehnologii de construcție și întreținere mai complexe. Un avantaj important al energiei eoliene îl constituie faptul că, în timpul funcționării, turbinele nu ard combustibili și nu generează emisii directe de dioxid de carbon. De asemenea, terenurile pe care sunt amplasate turbinele pot continua să fie utilizate, în anumite condiții, pentru agricultură sau alte activități. Există însă și dezavantaje. Producția depinde de intensitatea vântului, iar amplasarea turbinelor trebuie realizată cu atenție pentru a limita impactul asupra peisajului, păsărilor și liliecilor. În plus, comunitățile locale trebuie consultate înaintea dezvoltării unor proiecte de mari dimensiuni.

Energia eoliană reprezintă, alături de energia solară, una dintre principalele componente ale tranziției energetice globale.

Energia hidroelectrică

Energia hidroelectrică se obține prin valorificarea energiei apei aflate în mișcare sau în cădere. Aceasta este una dintre cele mai vechi forme de energie regenerabilă utilizate la scară industrială.

Centralele hidroelectrice transformă energia potențială și cinetică a apei în energie mecanică, apoi în energie electrică, prin intermediul turbinelor și generatoarelor.

Un avantaj major al hidroenergiei este capacitatea de a furniza electricitate într-un mod controlabil, în funcție de disponibilitatea apei și de necesarul sistemului energetic. Unele amenajări permit inclusiv stocarea energiei prin sisteme de acumulare și pompaj.

În România, hidroenergia are o importanță deosebită datorită resurselor hidrografice și infrastructurii dezvoltate de-a lungul timpului. Sistemul hidroenergetic contribuie la echilibrarea producției și la asigurarea flexibilității sistemului național.

Cu toate acestea, construirea barajelor poate influența cursurile naturale ale râurilor, migrația speciilor acvatice și funcționarea ecosistemelor. În plus, perioadele de secetă pot reduce disponibilitatea apei și, implicit, producția de electricitate.

Prin urmare, dezvoltarea hidroenergiei trebuie să țină cont atât de beneficiile energetice, cât și de protecția mediului acvatic.

Energia geotermală

Energia geotermală utilizează căldura existentă în interiorul Pământului. Aceasta poate fi valorificată pentru încălzirea clădirilor, prepararea apei calde și, în anumite condiții geologice, pentru producerea energiei electrice. Un avantaj important al acestei surse este disponibilitatea relativ constantă, independent de alternanța zi-noapte sau de condițiile meteorologice. Din acest motiv, energia geotermală poate contribui la asigurarea unui necesar termic stabil.

În România există resurse geotermale, în special în anumite zone din vestul țării. Acestea pot fi utilizate pentru încălzirea locuințelor, a instituțiilor publice, a serelor și a unor spații industriale.

Limitele acestei tehnologii sunt legate de distribuția geografică a resurselor, de costurile forajelor și de necesitatea unor studii geologice aprofundate.

Biomasa și biogazul

Biomasa reprezintă materia organică de origine vegetală sau animală care poate fi utilizată pentru obținerea energiei. Printre exemple se numără resturile agricole, deșeurile forestiere, reziduurile alimentare și anumite categorii de deșeuri biodegradabile. Prin ardere controlată, fermentare sau alte procese tehnologice, biomasa poate fi transformată în căldură, electricitate sau combustibili.

Biogazul este obținut prin descompunerea materiei organice în absența oxigenului, proces cunoscut sub numele de digestie anaerobă. Acesta poate fi utilizat pentru producerea energiei electrice și termice sau, după purificare, poate fi transformat în biometan. Un beneficiu important îl constituie valorificarea unor deșeuri care, în lipsa unei gestionări corespunzătoare, ar putea genera probleme de mediu. Totuși, utilizarea biomasei trebuie să fie responsabilă, pentru a evita defrișările, degradarea solului și competiția nejustificată cu producția alimentară.

3. Importanța energiei verzi în contextul actual

Protecția mediului și combaterea schimbărilor climatice

Unul dintre cele mai importante argumente în favoarea energiei verzi este contribuția sa la reducerea impactului activităților umane asupra mediului. Arderea cărbunelui, petrolului și gazelor naturale eliberează în atmosferă dioxid de carbon și alte substanțe poluante. Aceste emisii contribuie la intensificarea efectului de seră și la modificarea echilibrului climatic. Consecințele schimbărilor climatice sunt deja vizibile prin creșterea temperaturilor medii, perioadele de secetă, fenomenele meteorologice extreme, modificarea regimului precipitațiilor și creșterea riscurilor pentru agricultură și biodiversitate. Înlocuirea unei părți din producția de energie bazată pe combustibili fosili cu surse regenerabile poate reduce semnificativ emisiile asociate sectorului energetic. Spre deosebire de centralele convenționale, instalațiile solare și eoliene nu emit direct dioxid de carbon în timpul producerii electricității.

Totuși, reducerea emisiilor trebuie analizată pe întregul ciclu de viață al instalațiilor, deoarece fabricarea, transportul și reciclarea echipamentelor presupun la rândul lor consumuri de energie și emisii. Energia verde contribuie și la diminuarea poluării locale. Reducerea arderii combustibililor fosili poate însemna mai puține particule în suspensie, oxizi de azot și dioxid de sulf, substanțe care afectează calitatea aerului și sănătatea populației.

În consecință, dezvoltarea surselor regenerabile trebuie privită și ca o investiție în sănătatea publică, nu doar ca o măsură tehnică de modernizare a sistemului energetic.

Securitatea energetică și independența statelor

Energia are o dimensiune strategică importantă. Statele care depind în mare măsură de importurile de combustibili pot deveni vulnerabile la conflicte internaționale, instabilitate geopolitică, fluctuații ale prețurilor și întreruperi ale aprovizionării.

Dezvoltarea surselor regenerabile permite valorificarea resurselor disponibile pe plan local. Soarele, vântul, apa și resursele geotermale nu trebuie importate în același mod în care sunt importate petrolul sau gazele naturale.

Această caracteristică poate contribui la reducerea dependenței energetice și la creșterea rezilienței economice. Un stat care dispune de mai multe surse de producere a energiei are posibilitatea de a gestiona mai eficient situațiile de criză.

Energia regenerabilă poate sprijini, de asemenea, dezvoltarea unor sisteme energetice descentralizate. De exemplu, comunitățile locale, instituțiile publice și gospodăriile pot produce o parte din energia de care au nevoie prin intermediul panourilor fotovoltaice sau al altor instalații.

Totuși, independența energetică nu se obține doar prin instalarea unor panouri solare sau turbine eoliene. Sunt necesare rețele moderne, capacități de stocare, surse flexibile de producție și mecanisme eficiente de administrare a consumului.

Beneficiile economice și sociale

Tranziția energetică are efecte importante asupra economiei. Investițiile în energia verde stimulează dezvoltarea unor domenii precum construcțiile, ingineria, electronica, automatizările, cercetarea și serviciile de mentenanță.

Dezvoltarea parcurilor fotovoltaice și eoliene generează locuri de muncă atât în etapa de construcție, cât și în cea de exploatare. În plus, apar noi oportunități profesionale în domeniul eficienței energetice, al stocării electricității și al reciclării echipamentelor.

Un alt avantaj îl reprezintă posibilitatea reducerii expunerii economiei la variațiile prețurilor combustibililor fosili. După instalarea unei capacități regenerabile, costul resursei naturale utilizate, precum lumina solară sau vântul, nu mai presupune achiziția unui combustibil.

Cu toate acestea, prețul final al energiei depinde și de investițiile inițiale, costurile de finanțare, echilibrarea sistemului, transportul și distribuția electricității. Din acest motiv, nu este corect să afirmăm că energia verde este întotdeauna mai ieftină pentru consumator, indiferent de context. Din punct de vedere social, tranziția energetică poate contribui la reducerea sărăciei energetice, dacă este însoțită de programe care sprijină gospodăriile vulnerabile, reabilitarea clădirilor și accesul la tehnologii eficiente.

Un exemplu relevant îl reprezintă instalarea panourilor fotovoltaice pe clădirile publice, școli, spitale și locuințe. Astfel de investiții pot reduce cheltuielile cu energia și pot permite redirecționarea unor resurse financiare către alte nevoi ale comunității.

4. Energia verde la nivel mondial și european

În ultimele decenii, energia regenerabilă a trecut de la statutul de alternativă tehnologică la cel de componentă esențială a politicilor energetice internaționale. Tot mai multe state investesc în capacități de producție regenerabilă, în tehnologii de stocare și în modernizarea infrastructurii electrice.

La nivel mondial, această evoluție este susținută atât de preocupările privind schimbările climatice, cât și de motive economice. Costurile tehnologiilor solare și eoliene au scăzut

considerabil, iar numeroase proiecte regenerabile au devenit competitive în raport cu noile capacități bazate pe combustibili convenționali. Conform raportului Global Energy Review 2026 al Agenției Internaționale pentru Energie, în 2025 capacitățile regenerabile nou instalate la nivel mondial au crescut cu aproximativ 800 GW. Energia solară a reprezentat aproximativ 75% din această creștere. În același an, producția mondială de electricitate din surse regenerabile a ajuns la aproximativ 34% din totalul producției de electricitate, față de 23% în urmă cu un deceniu (IEA, 2026). Aceste date demonstrează că tranziția energetică nu mai este doar un obiectiv pentru viitor, ci un proces care se desfășoară deja la scară globală.

Uniunea Europeană ocupă un loc important în promovarea energiei curate. Politicile europene urmăresc reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră, creșterea eficienței energetice și dezvoltarea surselor regenerabile. Un document esențial în acest sens este Directiva privind energia din surse regenerabile, revizuită în anul 2023.

Directiva stabilește pentru anul 2030 o țintă obligatorie de cel puțin 42,5% energie regenerabilă în consumul final brut de energie la nivelul Uniunii Europene, existând și ambiția de a ajunge la 45% (Comisia Europeană, 2023).

Evoluțiile recente arată că aceste obiective sunt susținute de progrese concrete. Potrivit Eurostat, în anul 2025, energia regenerabilă a reprezentat 26,2% din consumul final brut de energie al Uniunii Europene, comparativ cu 25,2% în 2024. În același an, sursele regenerabile au asigurat 49,9% din electricitatea consumată la nivel european (Eurostat, 2026).

Aceste cifre trebuie interpretate cu atenție: ponderea energiei regenerabile în consumul total de energie este diferită de ponderea acesteia în producția sau consumul de electricitate. Transporturile, încălzirea și industria utilizează încă importante cantități de combustibili fosili. Prin urmare, tranziția energetică trebuie să depășească sectorul electricității și să cuprindă întregul sistem energetic.

Un aspect deosebit de important este faptul că dezvoltarea energiei regenerabile nu se realizează uniform în toate statele. Țările cu resurse naturale favorabile, infrastructură modernă și politici de investiții coerente au înregistrat progrese mai rapide. Alte state întâmpină dificultăți legate de finanțare, infrastructură, autorizare și capacitatea de integrare a energiei produse în rețea.

În acest context, cooperarea europeană este esențială. Interconectarea rețelelor electrice permite transferul energiei între state, contribuind la echilibrarea producției și a consumului. Atunci când o țară înregistrează un surplus de producție regenerabilă, energia poate fi valorificată în alte zone, reducând risipa și îmbunătățind funcționarea pieței europene.

5. Potențialul și perspectivele energiei verzi în România

România dispune de un potențial important pentru dezvoltarea energiei regenerabile, datorită diversității resurselor naturale și poziției geografice. Relieful, rețeaua hidrografică, resursele solare și condițiile de vânt din anumite regiuni oferă posibilități variate de producere a energiei curate. Un avantaj al României îl reprezintă existența unei experiențe îndelungate în producerea energiei hidroelectrice. Hidroenergia a avut și continuă să aibă un rol important în sistemul energetic național, contribuind la asigurarea producției de electricitate și la echilibrarea sistemului. În ultimii ani, energia eoliană și cea solară au câștigat tot mai multă importanță. Dobrogea este una dintre regiunile cu condiții favorabile pentru dezvoltarea parcurilor eoliene, datorită caracteristicilor climatice și geografice. În același timp, sudul și sud-estul țării beneficiază de un potențial solar semnificativ. Un fenomen relevant este

dezvoltarea prosumatorilor. Aceștia sunt consumatori care produc energie electrică, de regulă prin instalații fotovoltaice, și pot livra în rețea surplusul de energie, în condițiile prevăzute de legislație. Apariția prosumatorilor schimbă treptat relația tradițională dintre producător și consumator. Gospodăriile, instituțiile publice și întreprinderile pot deveni participanți activi la sistemul energetic, contribuind la producerea unei părți din energia pe care o utilizează.

Dincolo de avantajele economice, această evoluție are și o dimensiune educativă. Oamenii devin mai conștienți de consumul propriu și de importanța utilizării eficiente a resurselor.

6.Perspective și direcții de dezvoltare

Privind evoluția sectorului energetic, este evident că următoarele decenii vor fi marcate de transformări tehnologice importante. Energia regenerabilă va avea un rol tot mai mare, însă succesul tranziției va depinde de modul în care statele vor reuși să integreze noile tehnologii într-un sistem energetic stabil și accesibil.

Una dintre direcțiile prioritare este dezvoltarea sistemelor de stocare. Bateriile permit păstrarea energiei produse în perioadele de surplus și utilizarea acesteia atunci când producția scade. Pe măsură ce tehnologia evoluează, stocarea poate contribui la reducerea dezechilibrelor dintre producție și consum. O altă direcție importantă este digitalizarea sistemelor energetice. Rețelele inteligente permit monitorizarea în timp real a consumului, identificarea pierderilor și coordonarea mai eficientă a surselor de producție. În același timp, contoarele inteligente și sistemele automatizate pot ajuta consumatorii să își adapteze comportamentul energetic. Hidrogenul produs prin electroliza apei utilizând electricitate regenerabilă reprezintă o altă tehnologie cu potențial. Acesta poate fi folosit în anumite sectoare industriale și în activități unde electrificarea directă este dificilă. Totuși, producerea, transportul și utilizarea hidrogenului presupun costuri și pierderi energetice care trebuie analizate cu atenție.

De asemenea, eficiența energetică trebuie să reprezinte o prioritate. Cea mai ieftină și mai puțin poluantă energie este, în multe situații, energia care nu mai trebuie consumată datorită unei utilizări eficiente.

Izolarea termică a locuințelor, utilizarea echipamentelor eficiente, modernizarea instalațiilor industriale și dezvoltarea transportului public pot reduce semnificativ consumul de energie.

În România, dezvoltarea viitoare ar trebui să urmărească o abordare integrată, care să combine producția regenerabilă cu stocarea, modernizarea infrastructurii și educația energetică.

Un alt aspect esențial este formarea specialiștilor. Tranziția energetică presupune ingineri, tehnicieni, cercetători, instalatori și experți în protecția mediului. Instituțiile de învățământ și universitățile trebuie să adapteze programele educaționale la noile cerințe ale pieței muncii.

În același timp, cetățenii trebuie să înțeleagă că energia verde nu înseamnă doar o tehnologie nouă, ci și o schimbare de mentalitate. Consumul responsabil, evitarea risipei și utilizarea eficientă a resurselor sunt comportamente care trebuie încurajate în familie, în școală și la locul de muncă.

Concluzii

Energia verde reprezintă una dintre cele mai importante direcții de dezvoltare ale societății contemporane. Într-o perioadă caracterizată de schimbări climatice, instabilitate economică și creșterea necesarului de energie, trecerea către surse regenerabile devine o condiție esențială pentru asigurarea unui viitor sustenabil.

Analiza realizată în cadrul acestui referat evidențiază faptul că energia solară, eoliană, hidroelectrică, geotermală și biomasa oferă soluții reale pentru reducerea dependenței de combustibilii fosili și pentru diminuarea impactului activităților umane asupra mediului.

Un prim aspect important este contribuția energiei regenerabile la protejarea mediului. Reducerea emisiilor de gaze cu efect de seră, îmbunătățirea calității aerului și utilizarea mai responsabilă a resurselor naturale sunt beneficii care influențează direct calitatea vieții populației.

În al doilea rând, energia verde are o importanță economică și strategică deosebită. Prin dezvoltarea resurselor locale, statele își pot reduce dependența de importurile energetice și pot deveni mai rezistente în fața crizelor internaționale. Investițiile în tehnologii regenerabile stimulează inovarea, creează locuri de muncă și contribuie la modernizarea economiei.

În ceea ce privește România, există premise favorabile pentru dezvoltarea energiei regenerabile. Resursele solare, eoliene, hidroelectrice și geotermale oferă oportunități importante, însă valorificarea acestora necesită investiții, infrastructură modernă, politici publice stabile și o mai bună coordonare între instituții și mediul privat. Totuși, tranziția energetică nu trebuie privită în mod idealist. Sursele regenerabile prezintă limite tehnice, economice și de mediu, iar integrarea lor presupune dezvoltarea capacităților de stocare, modernizarea rețelelor și gestionarea responsabilă a echipamentelor utilizate. Consider că una dintre cele mai importante idei care trebuie reținute este aceea că viitorul energetic nu depinde exclusiv de tehnologiile pe care le dezvoltăm, ci și de modul în care alegem să le utilizăm. Nu este suficient să producem energie din surse regenerabile dacă, în același timp, continuăm să risipim resursele și să consumăm fără responsabilitate. Educația, informarea și implicarea fiecărui cetățean au un rol esențial în această transformare. Fiecare acțiune, de la reducerea consumului inutil de electricitate până la utilizarea unor echipamente eficiente sau instalarea unor panouri fotovoltaice, poate contribui la un model de dezvoltare mai responsabil.

În concluzie, energia verde nu reprezintă doar o alternativă la sistemul energetic tradițional, ci o investiție în sănătatea oamenilor, în stabilitatea economică și în protejarea planetei. Importanța sa este cu atât mai mare astăzi, când deciziile luate în domeniul energetic vor influența în mod direct condițiile de viață ale generațiilor viitoare.

Tranziția către un sistem energetic curat nu se poate realiza peste noapte, însă fiecare investiție, fiecare progres tehnologic și fiecare schimbare de comportament reprezintă un pas înainte. Un viitor sustenabil nu este doar responsabilitatea autorităților sau a marilor companii, ci un obiectiv comun, la care întreaga societate trebuie să contribuie.

Bibliografie:

1. Boyle, G. (Ed.). (2012). *Renewable Energy: Power for a Sustainable Future*. Oxford University Press, Oxford.

2. Twidell, J., Weir, T. (2015). *Renewable Energy Resources*. Third Edition, Routledge, London.
3. Ellabban, O., Abu-Rub, H., Blaabjerg, F. (2014). Renewable energy resources: Current status, future prospects and their enabling technology. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, vol. 39, pp. 748–764.
4. Lund, H. (2014). *Renewable Energy Systems: A Smart Energy Systems Approach to the Choice and Modeling of 100% Renewable Solutions*. Academic Press.
5. International Energy Agency – IEA (2026). *Global Energy Review 2026*. Paris. https://www.iea.org/reports/global-energy-review-2026
6. International Renewable Energy Agency – IRENA (2025). *Renewable Power Generation Costs in 2024*. Abu Dhabi. https://www.irena.org/Publications/2025/Jun/Renewable-Power-Generation-Costs-in-2024
7. European Commission (2023). *Renewable Energy Directive – Directive (EU) 2023/2413*. https://energy.ec.europa.eu/topics/renewable-energy/renewable-energy-directive_en
8. Eurostat (2026). *Renewable Energy Statistics*. Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/
9. European Environment Agency – EEA (2025). *Share of Renewable Energy in Final Energy Consumption – Romania*. https://www.eea.europa.eu/en/europe-environment-2025/countries/romania/renewable-energy-sources
10. International Energy Agency – IEA (2026). *Electricity 2026 – Analysis and Forecast to 2030*. Paris. https://www.iea.org/reports/electricity-2026
11. Comisia Europeană (2026). *Energy Efficiency – Country Analysis: Romania*. Document de analiză privind situația energetică a României.
12. AGERPRES (2026). *România este sub media UE la ponderea energiei regenerabile în consumul final brut de energie*. https://agerpres.ro/
13. Eurostat. *Energy Statistics – Share of Energy from Renewable Sources*. Baza de date statistică a Uniunii Europene. https://ec.europa.eu/eurostat/

CUPRINS

STUDII

1. **Prof. Dr. Tereche-Bărbuleanu Ana-Maria**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj *Flexiunea verbală între tradiție și actualitate în limbajul religios românesc,* ***p.3***
2. **Pr. Prof. Dr. Mladin Constantin**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Despre viață și moarte,* ***p. 6***
3. **Prof. fizică, Eugen Lasuschevici**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Aplicarea principiul al II-lea al lui Newton în cazuri particulare,* ***p. 16***
4. **Prof. Înv. Primar, Pirianu Constanța**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Interdisciplinaritatea – baza unui învățământ modern și de calitate, Studiu privind valorificarea interdisciplinarității în învățământul primar,* ***p. 21***
5. **Prof. Înv. Primar, Hantea Anela**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Concepte moderne privind utilizarea tehnologiilor informaţionale în procesul de predare-învăţare-evaluare,* ***p. 27***
6. **Prof. Drd. Dăogaru Mihăiță-Samir,** Colegiul Național Pedagogic „Ștefan Velovan” Craiova, Dolj, *Chipul muceniciei reflectat în „Cuvântarea de laudă a Sfântului Ioan Gură de Aur la Sfintele Mucenițe Veronica, Prosdoca și Domnina, mama lor”,* ***p. 31***
7. **Matepolis,** *Același perimetru, arii diferite,* ***p. 35***
8. **Prof. Înv. Primar Enache Mihaela**, Școala Gimnazială Filiași*, Rolul promovării educației emoționale în școli,* ***p. 39***
9. **Prof. Ion Cristiana**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Ciuperci fitopatogene și simptome produse la plante,* ***p. 43***
10. **Pr. Paul Paraschiv,** *Lumina credinței: simbolistica lumânării în Biserica Ortodoxă,* ***p. 46***
11. **Pr. Radu Șapcă,** *Atribute și etichete ale conceptului de naționalism în învățătura ortodoxă,* ***p. 52***
12. **Prof. Înv. Primar Voican Victoria,** Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Craiova, Dolj , *Stimularea interesului pentru lectură în rândul elevilor din ciclul primar,* ***p. 56***

ARTICOLE

13. **Prof. Ed. Timp. Andreea Pîslan**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Evaluarea formativă în activitățile din grădiniță,* ***p. 62***
14. **Prof. Buzărnescu Elena-Rodica**, C.N.,, Carol I", Craiova, Dolj, *A Study on Fantasy Literature- Worlds Beyond the Veil,* ***p. 65***
15. **Pr. Crețan Dumitru Lucian,** *Viața Sfântului Împărat Constantin cel Mare,* ***p. 68***
16. **Prof. Înv. Primar Șipanu Emilia-Mădălina**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Prevenirea și combaterea fenomenelor de violență și bullying din mediul școlar,* ***p. 71***
17. **Prof. Galiceanu Viorica.** Școala Gimnazială “Mihai Viteazul” Craiova, Dolj, *Educația tehnologică – de la idee la lucru practice,* ***p. 74***

18. **Prof. Ed. Timp. Ionete Larisa-Marcela**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Jocul didactic – modalitate eficientă de dezvoltare a limbajului și comunicării la copiii preșcolari,* ***p. 76***
19. **Pr. Crețan Dumitru Lucian,** *Europa constantiniană și Sinodul Ecumenic de la Niceea (325),* ***p. 79***
20. **Prof. Buzărnescu Elena-Rodica**, C.N.,, Carol I", Craiova, Dolj, H.G. Wells' *The Time Machine,* ***p. 82***
21. **Prof. Înv. Primar Pirianu Constanța**, Școala Gimnazială Filiași, jud. Dolj, *Educația pentru mediu – educația pentru viitor*, ***p. 84***
22. **Prof. Buzărnescu Elena-Rodica**, C.N.,, Carol I", Craiova, Dolj, *Why Outdoor Activities Are Vital for English Language Acquisition?!,* ***p. 88***
23. **Prof. Coandă Maria – Magdalena,** Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Importanța hidratării în orele de Educație Fizică și Sport,* ***p. 92***
24. **Prof. Înv. Primar, Enache Mihaela**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj**,** *Importanța și eficiența activităților remediale în învățământul primar,* ***p. 94***
25. **Prof. Înv. Primar, Minea Teodora**-Școala Gimnazială Filiași, Dolj / **Prof. Cons. Școlar-Minea Ingryd Anamaria**-CJRA, Dolj, *Motivaţia-factor determinant în performanţa şcolară,* ***p. 98***
26. **Prof. Înv. Primar Estera Marogel**, Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Motivația pentru învățare la școlari și strategii de stimulare a acesteia,* ***p. 104***
27. **Prof. fizică-chimie, Lasuschevici Eugen,** Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Învățământul în contextul evoluției tehnologice și digitalizării,* ***p. 107***
28. **Prof. Ion Cristiana,** Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Utilizarea aplicației QGIS pentru studiul ariilor protejate,* ***p. 117***
29. **Prof. Dr. Mladin Constantin,** Școala Gimnazială Filiași, Dolj, *Importanța energiei verzi, azi,* ***p. 126***