

**ANUL**

**COLEGIULI NAȚIONAL  
DE INFORMATICĂ**

**Pișta-Neamț**

**Numărul 8  
2011**

**ANUARUL**  
**Colegiului Național de Informatică**  
**Piatra-Neamț**  
**ISSN 1841-6888**  
**Redactor: prof. Găvrutașu Angel**  
**Coperta: Ovidiu Nechita**  
**Telemontaj computerizat: Daniel Dorobanțu**

# CUPRINS

2	I. CONTRIBUȚII DIDACTICO-METODICE .....
7	Brîndușa Anghel – Utilizarea calculatoarelor în documentarea științifică și în acți- vitatea didactică .....
11	Alina Baluș – Enjeux pédagogiques du jeu dramatique en classe FLE .....
22	Gabriela Blaga – Învățarea bazată pe proiecte .....
29	Raluca Ene – Pour les activités périscolaires .....
34	Carmen Florescu – Rolul culorii în procesul didactic .....
39	Tudorița Gușan – Verșificarea și evaluarea randamentului școlar .....
46	Teodora Hulpoi-Iacob – Modalități de evaluare: teste (tipuri de teste), portofoliul .....
49	Elena-Gheorgheva Trîmba – Analiza cost-beneficiu în domeniul educației .....
63	Cătălina Jîmaru – Building Reading Proficiency .....
70	Cătălina Jota – Creating Positive Attitudes towards English as a Foreign Language .....
73	Mariana Mândru – Thinkquest – găsiți ce căutați în creația .....
77	Gația Protăsă – Folosirea TIC-ului în ora de limbă franceză în contextul actual al pedagogiei active .....
92	Alina-Nicoleta Săuciu – Modalități de evaluare diferențiată a elevilor .....
101	II. CONTRIBUȚII ȘTIINȚIFICE .....
103	Elena Andone – Metoda Branch and Bound .....
109	Maria-Antoanela Betea – Tendințe de imprimant și imitare în interpretarea muzicii disericești românești .....
119	Victoria Bucur – Științele Taine și importanța lor în viața Bisericii .....
124	Emil Bucureșteanu – Rodica Cocan: „Sedentarii” – Romanul unei femei .....
128	Brîndușa Cerasela Chiniță – Comunicarea – între terapie și interrelație – eseu .....
133	Taina Grigoriu – Vectorul de clonare – pBluescript .....
139	Mihail Lostun – Ortodoxie, catolicism și greco-catolicism în România Mare .....
162	Georghe Manolache – Algoritmii Range Minimum Query (RMQ) .....
168	Daniela Neamtu – Relația de excludere dintre religie și filozofie la Averroes .....
177	Serghiu Nistor – O proprietate a polinoamelor reciproce .....
180	Georgeta Nou – Platforma .NET și avantajele limbajului C# .....
182	Maria Podbereschi – Programarea vizuală în Visual Basic .....
192	Carmela Tăbârnac – Viteza luminii depășită?!
201	Marius Tepeș – Cenzura comunistă .....
207	Carmen Zaharescu – Despre destin la masa tăcerii cu Marin Preda .....
211	III. ANEXE .....
213	Oameni școlii .....
216	Absolvenți – promoția 2012 .....
224	Plan de școlarizare 2012-2013 .....
225	Performanțe școlare 2010-2011 .....



I

**CONTRIBUȚII DIDACTICO-METODICE**



# ACTIVITATEA DIDACTICĂ DOCUMENTAREA ȘTIINȚIFICĂ ȘI ÎN UTILIZAREA CALCULATORILOR ÎN

Prof. Brîndușan ANGHEL  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Apariția și prezența calculatoarelor în viața fiecăruia dintre noi face ca în cadrul tradițional format din profesor și elevi să intervină calculatorul atât ca mijloc de învățare (prin programe de învățare asistată de calculator), cât și ca sursă de informații (prin DVD-uri, CD-uri, dicționare electronice, Internet etc.). În ziua de azi putem astfel vorbi de cel de al treilea factor implicat în educație ca fiind multimedia. El se găsește la intersecția unor domenii majore ca: informatică, telecomunicații, presă, produse audio-video, industria filmelor și a televiziunii. Activitățile multimediei sunt:

– combinarea modalităților de expresie: text, imagini, audio, video, grafică, animație;  
– interacțivitatea utilizatorilor cu mediul de lucru în sensul că informația nu este recepționată pasiv ca în cazul cititului sau vizionării programelor TV, ci oferă posibilitatea de deplasare în conglomeratul informațional

Astfel informația și cunoștințele circulă înșubre și dinspre fiecare din cele trei surse: profesor, elevi și multimedia (vezi figura 1).

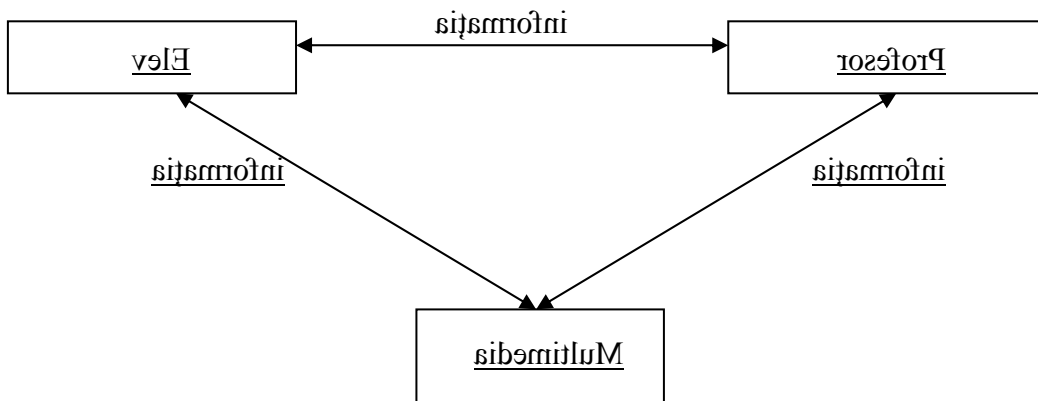


Figura 1

Profesorul trebuie să conștientizeze că are roluri multiple în procesul de predare-învățare-evaluare: transmisiator de cunoștințe, ghid, stăpânitor, colaborator sau chiar receptor de informații din partea elevilor. Sarcina actuală ce revine profesorului prin diversele roluri pe care și le asumă, este de a-i face pe elevi să dobândească competențe și nu cunoștințe punctuale care, în zina de astăzi, pot fi în scurt timp perimate. Profesorul trebuie să-și lărgescă strategiile didactice pentru a le adapta societății informaționale. El trebuie să încurajeze activități în echipă, chiar și cu echipe care colaborează numai online, activități de căutare de informații, concursuri pe Internet, chiar și activități de învățare la distanță etc. Scopul unor astfel de demersuri este ca elevii să devină capabili de a căuta și selecta informații, să devină răspunzători pentru propria sa dezvoltare și totodată propriul său evaluator.

Carerele didactice care au acces la un calculator conectat la internet pot:

- să se informeze și să documenteze și apoi să extindă informațiile utile dezvoltării lor profesionale;

- să viziteze site-ul ministerului, inspectoratului pentru a fi la curent cu programele școlare, cu metodele diverse elaborate, cu programele care se derulează și la care pot participa, pot să-și exprime părerea de forumul dedicat lor;

- să comunice cu colegii din alte țări pe teme de interes comun;

- să se înscrie în forumuri de discuții pe teme de interes școlar;
- să acceseze materiale existente pe diverse medii de stocare (dischete, CD-uri);

- să descare materiale interesante găsite pe net pe care să le comenteze apoi cu colegii/elevii săi;

- să declareze desfășurarea unor activități, unor achiziții ca urmare a ceea ce au descoperit interesant pe net;

Deschiderea către o narașă surdă de informare, așa cum este Internet-ul, îi ajută pe profesor:

- să privească materia pe care o predă sub diferite aspecte;
- să descopere fațete diferite ale aceleiași teme;

- să aleasă din multitudinea de modalități de abordare a acesteia pe aceea pe care o consideră potrivită pentru scopul propus în actul didactic;

- să manifeste deschidere, flexibilitate în modul de abordare a materiei pe care o predă

- să se adapteze ușor la nou

Atfel spus, posibilitățile de informare, prelucrare și stocare pe care le oferă calculatorul, constituie oportunități de ameliorare a actului didactic.

Pe de o parte, calculatorul incită la permanența reconstrucției a imaginii pe



care o avem despre domeniile cunoașterii – accesorii de surse diverse de informații ne da un număr un plus de cunoaștere în termeni cantitativi (asta mai mult despre subiectul x!) și dar și în termeni calitativi (privim subiectul x din multe perspective!). Pe de altă parte expunerile la acest demers de informare conduc la noi idei pentru practica didactică. Deci profesorul este mai bine pregătit și în specialitate și metodologic. Avantajele

Cu ajutorul calculatoarelor:

■ se pot elabora și redacta pe calculator planuri de lecții, schițe de scheme, fișe de lucru individuale sau de grup, pentru elevi; aceste materiale stocate sub formă de fișiere pot fi periodic actualizate, pot fi listate la imprimantă, apoi multiplicare pentru toți elevii clasei;

■ se pot utiliza facilități multimedii pentru a susține auditive și vizuale (prezentări multimedii)

■ se pot accesa informații de pe CD-uri, dischetete;

■ se pot elabora schițe structurate ce conțin elementele esențiale din temă discutate (asigurați-vă că în timpul discuțiilor să nu se revină la schițe repetitivă – și permite utilizarea metodelor moderne de evaluare – portofoliul va conține materiale acumulate pe parcursul anului de care elevii le consideră necesare sau care i-au fost folosite în trecut)

Există aplicații complexe în care calculatorul efectuează predicții în text tehnoredactate, imagini, animație și audio; tot calculatorul generează teste de evaluare sau evaluarea de teste introduse de profesor anterior și note!

Ar fi extinzabilă o astfel de clasă, indiferent de materie, la care profesorul în rol de dicator al lecțiilor de zi o distribuie în varianta sa esențială, redactată pe foi tipărite în parte, apoi imprimată cu elevii analizează materialul, face exerciții de temă repetitivă. Și nu mai vorbim de faptul că elevii pot fi cu mintea așezată și nici să nu priceapă prea bine ce-a scris atunci când i se dictează lecția. Rămânând timp pentru ca elevii să realizeze în cadrul o schemă a lecției. Elevii vor înțelegi și să realizeze în cadrul lecției, înțelegând și să realizeze în cadrul lecției și să realizeze de măsură temei respective, să facă conexiuni cu alte subiecte legate de temă lor. Elevii au timp în ora să dezbăte subiectul și chiar să-și exprime păreri personale legate de tema respectivă; le dăm astfel posibilitatea să-și dezvolte personalitatea.

O altă de limbă și literatură română poate fi diversificată sub raportul pregătirii și învățării. Profesorul poate folosi și cu exerciții pentru a dezvoltă abilitățile de comunicare în limba română, și filme – ecranizări ale unor opere ale scriitorilor români sau universali, utile în înțelegerea operelor

de dezvoltare profesională și științifică a profesorilor. Este necesar să se stabilească o bază științifică solidă pentru dezvoltarea profesională și științifică a profesorilor. Este necesar să se stabilească o bază științifică solidă pentru dezvoltarea profesională și științifică a profesorilor.

De asemenea, este necesar să se stabilească o bază științifică solidă pentru dezvoltarea profesională și științifică a profesorilor. Este necesar să se stabilească o bază științifică solidă pentru dezvoltarea profesională și științifică a profesorilor.

Alte activități de cercetare științifică:

- Implementarea și dezvoltarea activităților de cercetare științifică în învățământul românesc;
- Luarea în considerare a interesului și nevoilor elevilor și profesorilor în activitățile de cercetare științifică;
- Proiectarea de activități didactice care să promoveze dezvoltarea profesională și științifică a profesorilor în activitățile de cercetare științifică.

## DRAMATIQUE EN CLASSE FLE ENJEUX PÉDAGOGIQUES DU JEU

Prof. Alina BALUŞ  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Le jeu et théâtre peuvent devenir les deux rôles d'une expérience formative globale dans l'apprentissage des langues étrangères. Expérience à la fois de relations et de sens. Expérience d'approche attentive et pensante à voir l'univers d'apprentissage du français comme un univers agissant par la pratique du texte ou bien du geste, par le rapport au cadre figé ou bien les improvisations, par les échanges enrichissants des deux côtés et notamment par le message verbalisé ou non, qui constitue, entre autres, métaphore. Dans le jeu dramatique, rien ne peut demeurer isolé, tout est confronté à quelque chose d'autre. A travers ces rencontres, il y a surtout il de plus profitable autant pour l'élève que pour l'enseignant? C'est sous cet éclairage qu'on envisagera les enjeux pédagogiques du jeu dramatique en classe FLE.

Dans la pratique du jeu dramatique, les exigences, les attentes, les standards changent. Les repères cognitifs ne sont plus le simple contenu d'acquisition en classe. Il faut distinguer aussi le cadre relationnel du jeu, implique le jeu et sa caractéristique dramatique. La motivation, les attitudes, l'engagement personnel, les valeurs, l'image et l'estime de soi sont autant de composantes d'une réalité aux facettes multiples dans la pratique du jeu en général et du jeu dramatique en particulier. Cette complexité permet de baliser l'évolution d'un élève qui exige une initiation du point de vue informatif, mais aussi formatif. Ces deux aspects ne s'opposent pas et ils devraient, au contraire, être complémentaires. Les élèves sont placés dans des situations - problèmes dans lesquelles ils doivent mobiliser diverses ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, notamment), alors « toute réflexion méthodologique doit avant tout prendre en compte toutes les composantes de la situation d'enseignement/apprentissage considérée, et l'ensemble de leurs interactions »<sup>1</sup>.

Dans une approche analytique à la pédagogie du jeu dramatique en

<sup>1</sup> Marie Jean de Vriendt-De Man, Paul Rivenc, Raymond Robert Renard, Apprentissage d'une langue étrangère seconde: Volume 3. La méthodologie, Paris: De Boeck Université, 2003, p. 9.

classe FLE il faut bien envisager le statut du jeu comme démarche communicative, alternative (grâce à l'investissement corporel, imaginaire et non-tamment langagier), interactive et différenciée, le rapport dialoal entre l'enseignant et l'apprenant dans ce domaine dynamique et actionnel au delà du ludique.

Loin de figurer comme une simple technique, le jeu dramatique tend à un ensemble d'étapes à parcourir et aux valeurs qui se concrétisent tout au long de cet itinéraire. Plus encore, les actes de ce processus engendrent des interactions spécifiques entre les acteurs (l'enseignant et les apprenants autorisés à développer une certaine autonomie de classe, sollicité ou incité à déployer son esprit de découverte du dehors et du dedans), sous une mise en scène qui opère uniquement à la loi de la souplesse.

Dans le texte du CEFER, on énonce que «l'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartiennent pas au seul domaine éducatif». Le jeu peut permettre d'aborder une question difficile, de changer les règles pour remettre la classe, mais peut aussi être une méthodologie innovante. Le ludique peut revêtir plusieurs aspects, en supposant toujours des variantes innombrables pour donner à voir un monde qui empunte au réel, mais qui est, tout à tour, d'ordre formel, matériel, communicationnel et quelque peu essé due ça puisse le paraitre, transcebdantat: la «tendance au jeu est tout autre chose qu'un instinct du pouvoir déconstruire dans la nature humaine...» (seule l'unité de la réalité et de la forme, de la continuité et de la nécessité, de la passivité et de la liberté peut accomplir le concept d'humanité», s'avise Colas Duffo.

Pour initier aussi à la motivation des apprenants, on compte toujours sur la fonction socialisante du jeu en classe, «car un bon jeu est une pratique sociale qui invite les apprenants à agir et à vivre en action et en relation avec tous les acteurs de la scène pédagogique. Un bon jeu favorise le respect d'une certaine discipline grâce au besoin d'observer les règles ludiques et souligne le rôle essentiel de la transmission culturelle et interculturelle. L'exploitation raisonnée du jeu permet souvent de multiplier le temps de pratique individuelle et personnalisée des apprenants, ainsi que leur temps de réflexion et de travail en autonomie.»<sup>4</sup>

Introduire le jeu en classe équivaut à accepter et à valoriser aussi bien

<sup>2</sup> Chapitre 4 § 4.3.4, cf. Jean-Pierre Robert, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris: Éditions OPHRYS, 2008, p. 27.

<sup>3</sup> Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme in Colas Duffo, Le jeu: de Pascal à Schli-ler, Paris: PUF, 1997, p. 107.

<sup>4</sup> Haydée Sivas, Le jeu en classe de langue in Le français dans le monde, 2008, n° 328, juillet-août, p. 22.

Le hasard due des aptitudes très diverses et parfois autres de celles qui sont habituellement sollicitées dans le contexte scolaire. Le jeu statistiquement opère à des caractéristiques qui régissent sa structure et sa dimension psychologique, afin de mettre au profit une interaction authentique. La contrainte et la rigueur ne sauraient être exclues de l'apprentissage par le jeu, elles doivent être perçues comme garantes d'un projet pédagogique.

L'utilisation de la pratique théâtrale dans l'apprentissage des langues est une démarche intégrante, elle envisage «trois axes: du jeu, de la pratique théâtrale et de la pratique éducative»<sup>5</sup>, comme le remarque Christiane Page.

L'utilité du jeu dramatique dans l'apprentissage des langues est gérée en milieu scolaire à envisager principalement les avantages classiques du théâtre en langue maternelle: appropriation et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, l'expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, se complétant peu à peu par l'expérience du groupe et «l'écoute des partenaires, l'approche de la problématique acteur/personnage, être/paratre, masque/rôle (...), faire découvrir une culture à travers l'étude de textes de théâtre francophone, mettre en scène et jouer des personnages insérés dans des univers francophones»<sup>6</sup>.

Pour Jean-Pierre Cud, la pratique théâtrale permettrait de résoudre un nombre «de difficultés scolaires et personnelles rencontrées» par les apprenants de français, d'une part, et d'autre part, elle serait un soutien à l'éducation de «la personne» au sens large du mot et à sa stabilisation, en lui enseignant comment se servir de son corps comme de son intelligence. Le jeu dramatique comme activité et méthode d'enseignement du FL2 viserait donc directement la langue et permettrait de la vivre réellement, permettant à l'individu de s'extérioriser et de s'épanouir, pouvant être considéré comme un vrai outil de formation et d'éducation. En liaison avec la maîtrise de la langue et en prenant appui sur la littérature pour l'enfance et la jeunesse, les apprenants sont invités à pratiquer des lectures orales et expressives de textes et de dialogues. Pas à pas, ils sont invités à explorer des règles et des conventions qui tiennent au jeu théâtral.

Jean Pierre Ruygaret précise que le jeu dramatique ne vise pas à former des comédiens, mais des «joueurs» qui cherchent à se former au niveau linguistique, culturel, affectif et relationnel, par un comportement lucidement élaboré à l'intérieur d'une situation de communication. C'est donc une démarche active et inédite par laquelle l'expérience pour les deux acteurs de

<sup>5</sup> Christiane Page, *Pratiques du théâtre*, Paris: Hachette Éducation, 1998, p. 9.  
<sup>6</sup> Jean-Pierre Cud, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International, AS2DIFLE, 2003, p. 237.

cet acte pédagogique et didactique, l'enseignant et l'apprenant de FLE. Il est aussi une activité de groupe, par laquelle «l'individu s'élaborer pour soi et avec les autres»<sup>7</sup>. L'esprit d'équipe, le sens de la discipline consentie dans la poursuite d'un but commun, la cohésion du groupe, l'écoute et la pluralité de la concentration consacrent le jeu dramatique comme point de rencontre d'avantages éducatifs et communicationnels majeurs. Le jeu dramatique en classe FLE touche de cette façon aux trois composantes de la compétence à communiquer langagièrement, telle qu'elle a été réglementée par le CECR: la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique<sup>8</sup>.

Les compétences transversales naturellement sollicitées par cette pratique s'inscrivent dans les attitudes des apprenants - construction de soi, acquisition de l'autonomie et apprentissage de la vie sociale, désir de connaître et d'apprendre. De plus, améliorer son jeu, élaborer une pièce, nécessite de développer la mémoire mais aussi la concentration et toutes les méthodes de travail utilisées alors auront une répercussion sur le travail plus "scolaire" et idéalement dans la vie de tous les jours.

Le théâtre croise la pédagogie du FLE par le fait d'échanger des pratiques en situations et ne pas simplement se contenter d'un savoir passif de la langue. Le jeu dramatique en classe FLE ne se limite pas à une représentation scénique, il suppose des jeux intermédiaires, des étapes de "collecte", d'information, d'appropriation de sens, de faits de langue. On peut affirmer alors que le jeu dramatique en classe FLE a sa place dans une pédagogie langagière à objectif communicationnel.

La pratique du texte peut sensibiliser l'apprenant aux dimensions structurelle, phonétique et prosodique de la parole, une parole mise en action dans les répétitions et les indications scéniques susceptibles d'intéresser l'apprenant-acteur pour son jeu. Le travail de compréhension écrite propre à la lecture de tout texte se double, dans le cas du texte théâtral, de travaux de prononciation et de mémorisation propres à la mise en scène du texte. Ces travaux font l'objet de recherches, d'échanges et de répétitions au sein d'un groupe d'apprenants motivés par l'objectif final d'une représentation théâtrale. L'apprenant étant placé dans un processus interactif de communication authentique, sa pratique théâtrale permet de développer intensément les compétences communicatives en FLE. «Le théâtre dans la classe de FLE

<sup>7</sup> Jean Pierre Ruysser, Introduction à l'analyse du Théâtre, Paris: Bordas 1991, p. 11.

<sup>8</sup> Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes - Strasbourg, CECR - Cadre européen commun de référence pour les langues, APRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER, «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne», Didier, 2000, p. 17-18.

offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : appropriation et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique sociale/personnage, etc. Il offre comme avantages supplémentaires de faire découvrir une culture à travers l'étude des textes du théâtre francophone, de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones.<sup>9</sup>

### 1. Une pédagogie communicative

On parle de plus en plus souvent d'une pédagogie du FL2 qui offre la possibilité à chaque apprenant de s'approprier et de se sentir valorisé « une pédagogie du jeu, voire de séduction, cette approche se manifestant dans les nombreux articles faits pour intéresser l'élève ». <sup>10</sup> Dans la réalité de la classe, il est difficile de s'occuper individuellement de chacun. Cette difficulté augmente avec le nombre d'apprenants et surtout, avec l'hétérogénéité. Les démarches pédagogiques réalisent les possibilités, tout en considérant le groupe-classe, de créer des conditions telles que tous les apprenants aient envie d'apprendre et qu'ils aient notamment la possibilité d'accomplir un apprentissage significatif (ce qui veut dire aussi authentique !) au milieu du collectif et avec les autres apprenants. En absence de ces démarches, l'apprentissage du FL2 peut devenir passif et inopérant, néfaste pour la confiance des élèves dans leurs capacités d'assimilation.

En envisageant les attitudes et les valeurs à acquérir ou à renforcer lors d'une classe de langue étrangère, il faut bien concevoir la relation au savoir et à l'apprentissage, la façon dont les apprenants parviennent à comprendre la nature du savoir et comment il se construit. Cette prise de conscience suscite la confiance en soi et la valorisation de soi, nécessaires pour tout développement.

Dans ces conditions « ce n'est pas la maîtrise de la langue qui motive l'expression personnelle, mais les pratiques socialisées de communication. Celles-ci engendrent une maîtrise langagière progressive ». <sup>11</sup> Le besoin communicatif en classe FL2 est entretenu par le jeu dramatique grâce à sa dominante orale. Cet aspect est visible chez les apprenants avant une participation active aux jeux, faisant partie de la catégorie de ceux qui, d'habitude, ne prennent pas facilement la parole. On a constaté même hors

<sup>9</sup> Jean-Pierre Cud, op. cit., p. 237.

<sup>10</sup> Michèle Lœtzel, Franz-Joseph Meissner, L'enseignement de deux langues partenaires,

Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1998, p. 223.

<sup>11</sup> Michèle Lœtzel, Franz-Joseph Meissner, op. cit., p. 226.

de cette participation verbale, un plus haut niveau de concentration, notamment dans les tâches collectives, des initiatives spontanées pour proposer des solutions ou des exemples, une attitude énergique, de l'ardeur pour participer aux discussions finales et même un respect des règles de prise de parole (révélant le sérieux de la situation d'apprentissage), un climat de libre-échange et d'écoute de l'autre, le plaisir partagé et confiant.

## 2. Une pédagogie alternative

Un autre atout de jeu dramatique est celui de pouvoir dépasser le niveau commun de perception et d'évocation des élèves pour favoriser la connexion aux mots et aux sens. Le jeu dramatique suppose aussi jouer aux contenus évocateurs d'un mot. À partir du message verbal, les apprenants se font une image mentale qui peut être : visuelle, auditive, gustative, olfactive, kinesthésique.

Le mouvement s'inscrit entre les composantes essentielles de l'apprentissage par le jeu dramatique, il contribue à la stimulation de la perception motrice, à une intuition kinesthésique profonde, il est à une expérience émotionnelle, il offre également aux élèves l'occasion de s'exprimer d'une manière non-verbale : « Certains apprenants, mal à l'aise dans le verbal, s'expriment magnifiquement dans le non verbal, et trouvent ainsi une place dans le groupe. Du même coup, on élimine certaines impressions, certaines tonalités de rejet, d'inadaptation, de non-intégration, tonalités (...). »<sup>15</sup>. Les obstacles à l'apprentissage sont donc à éliminer et fort nuisibles à l'apprentissage de compensation, ils du début du travail vont permettre, par un phénomène de compensation le développement du langage corporel. Ce langage corporel va à son tour entraîner une désinhibition et une libération gestuelle. Elles vont favoriser l'initiative de la prise de parole et une prise de risque supérieure à celle envisagée ou redoutée au départ par l'apprenant. Cet investissement et cette prise de risque sont évidemment de nature à favoriser l'acquisition langagière. C'est ainsi que le handicap premier d'un langage verbal limité devient par le retour du langage corporel, le moteur de l'acquisition langagière. Par le travail corporel, l'apprenant prend progressivement confiance en lui-même, pour finalement s'exprimer totalement en langage élargé, et progresser ainsi dans son acquisition.

L'acte de création est aussi une prise de risque, c'est se donner à voir, engager son corps dans une démarche de représentation. Prendre ce risque en français, c'est vivre une expérience corporelle personnelle, réalisée dans un contexte linguistique qui n'est autre que la langue d'apprentissage. C'est parce que le corps a une mémoire qui devient un instrument privilégié de

<sup>15</sup> Gabriel Racle, La Pédagogie interactive – au croisement de la psychologie moderne et de la pédagogie, Paris: Éditions RETZ, 1983, p. 123.



L'appréhension de la langue. Les mots s'inscrivent dans un espace et dans son corps à la fois.

Basé sur les potentialités textuelles et les ressources scéniques, le jeu dramatique favorise le contact avec un art pluriel du nom de littérature, poésie, musique, chanson, danse et arts plastiques. Son dynamisme créatif incite à explorer des voies inédites et des possibilités artistiques placées dans un espace-temps mis au service de l'appréhension de la langue française.

L'appréhension du FLE est amené à vivre une expérience du visuel son plaisir et sa fiction. Le jeu dramatique, par son histoire, en action et par-tout, véhicule aussi des valeurs et émotions, il sollicite l'imagination sans imposer les connaissances de manière directe ou restrictive. Plus les représentations s'éloignent de l'imitatif, plus elles trouvent des liens avec le processus du dénouement et de l'interrogation, souvent plus suggestif par sa richesse de possibilités interprétatives. Le jeu dramatique invite à apprécier la puissance révélatrice de l'imagination scénique à ses plusieurs dimensions : verbale et non-verbale, visuelle et auditive, voire tactile et olfactive.

A travers sa dimension temporelle particulière et sa démarche associative, le jeu dramatique favorise un terrain propice pour saisir la dynamique interne du monde imaginaire des apprenants. Il facilite l'expression spontanée et permet l'utilisation de ses moyens d'ordonner, de planifier, de raisonner, d'inventer. L'imagination se manifeste alors dans toutes les étapes envisageables de construction du jeu dramatique : il y a l'imagination d'écriture, par la production écrite et orale, l'imagination d'adaptation (à partir d'un texte non théâtral, avec des écarts inventifs de narration et des trouvailles scéniques – construction de dialogues, ajout de didascalies etc.), il y a aussi l'imagination d'animation (pour le travail préalable, d'atelier, dont les résultats doivent faire l'objet d'un traitement dramaturgique et linguistique) et l'imagination collective.

L'appréhension doit maîtriser la structure conceptuelle du monde circulaire critique par la langue – le monde social aussi bien que le monde physique. Il doit également maîtriser les conventions à rendre claires l'expression de ses intentions. L'utilisation de la parole implique donc deux partenaires d'échange langagier. Ses outils d'expression sont façonnés de manière à rendre l'interaction communicative efficace. Grâce à sa particularité théâtrale, on dirait que, dans le jeu dramatique, la communication convient de sonner juste, pour relier des réactions à des événements, à des situations, à un milieu et à une compagnie scénique.

Dans le cas des déficits motivationnels chez les apprenants dont l'intelligence langagière (conformément à la théorie gardnerienne) est moins performante que leurs intelligences disciplinaires, on a pu constater une ex-

pression orales sont des activités de la nécessité de poser une question de clarification ou de vérification de ce qui a été dit. En parcourant les étapes du jeu dramatique, cette catégorie d'activités pourrait se focaliser plus sur l'information – dans le but d'intégrer un contenu – du jeu sur la langue ou sur l'interaction dramatique. Il conviendrait donc de leur donner un statut à part de leur réaction au contenu et du jeu mesurant ensuite leurs besoins langagiers pour pouvoir mieux gérer le contenu à ex-primer en français: «Du point de vue de la langue, la pratique théâtrale constitue une motivation de communication authentique: chacun désire parler, écouter et être écouté, chacun se sent légitimé à parler par l'attention et le regard que lui portent les autres, chacun est en dialogue avec un texte dont la dualité est stimulante la découverte progressive et le passage dans le corps de l'acteur»<sup>13</sup>.

### 3. Une pédagogie interactive

La pédagogie du jeu dramatique en classe FLE s'inscrit dans le cadre des caractéristiques d'une pédagogie interactive (multimodale, globale, générale et relationnelle)<sup>14</sup>:

- elle harmonise le fonctionnement du jeu comme pratique d'apprentissage du FLE dans une démarche synthético-analytique et analytico-synthétique à la fois, du va de l'ensemble vers le détail, en réintégrant les détails dans le tout;
- elle est non seulement relationnelle, mais aussi interactive et émotionnelle;
- elle intègre les processus cognitifs des apprenants en y adaptant les processus d'enseignement;
- elle construit un monde en utilisant simultanément des moyens différents d'acquisition de compétences, par la diversité de ses modes de représentation ou d'action et de données enseignées, par la structuration de ses activités et de ses stratégies multimodales;
- elle comporte des composantes intellectuelles, affectives, mais aussi physiques, corporelles, ces composantes devant s'intégrer dans les rythmes fonctionnels de l'apprenant;
- elle fixe comme objectif du jeu dramatique le développement optimal du potentiel de chaque apprenant, sans chercher à l'enfermer dans un cadre fixe ou à l'éloigner par l'imposition à des normes figées;

<sup>13</sup> Laurent Hermeline, *Point didactique: Le théâtre au secours de la langue*, article publié dans *Le français dans le monde*, 2003, n° 329, septembre-octobre, édité sur <http://www.fldm.org/ft/articles/329/theatre.php>.

<sup>14</sup> Une approche théorique aux enjeux de la pédagogie interactive révèle des correspondances entre les caractéristiques de la pédagogie du jeu dramatique en classe FLE (cf. Gabriel Racle, op.cit. pp. 96-97). «Les arts doivent être vus comme une composante essentielle de toute pédagogie, comme un des éléments clés de la pédagogie interactive» (idem, p. 149).

- elle donne à chaque apprenant la possibilité d'épanouissement correct-  
pondant à sa personnalité, à ses besoins, à ses aptitudes;
- elle tient compte des interactions entre l'apprenant et son environne-  
ment;
- elle valorise de façon singulière le rôle de l'enseignant en interaction  
avec l'apprenant.

Le dialogue pédagogique a sa prédominance dans l'apprentissage du FLE par le jeu dramatique. Un tel échange permet à l'élève d'analyser non pas seulement ses connaissances, mais particulièrement les démarches qu'il a fait pour aboutir à un certain enrichissement cognitif. La prise de conscience de ce qu'il fait et de ce qu'il peut faire le rend autonome et respon-  
sable de ses apprentissages. Ce sera à lui de modifier ses propres stratégies pour l'avenir. Le dialogue pédagogique permet à l'enseignant de déterminer et de comprendre la 'préence' de l'apprenant dans le cadre des activités proposées, étant également utile au groupe d'apprenants : l'élève découvre son propre investissement, enrichit de celui des autres et par là même s'éveille à respect des différences.

Grâce à une écoute inconditionnellement positive la fonction princ-  
pale du dialogue pédagogique est de ne plus enfermer l'élève dans un profil, mais d'élargir son champ d'action en classe. Le groupe d'élèves pourra à partir de là commencer à réagir et à interagir : « à partir des situations com-  
munes qui peuvent devenir le fond d'une « culture » collective de la classe, on va, au fil des semaines et des mois, élaborer une signification commune (...) ». Il devient alors indispensable de créer ce fond commun, ce langage commun, point de repère permettant de distinguer des ressentiments et des différences importantes : ce à quoi on doit être attentif<sup>12</sup>. L'acceptation des réponses ouvertes, la volonté de les discuter et d'en tenir compte fait corres-  
pondre cet échange entre apprenants d'une part et entre apprenants et ensei-  
gnant, d'autre part, à la participation responsable à un projet commun, d'égal à égal. C'est ce qui normalise des situations scolaires 'incommodes' : les apprenants trouvent naturel de se proposer pour intervenir dans le jeu dramatique ou dans la conversation finale, ils ne craignent plus de faire une erreur ou d'exprimer des divergences dans le rapport avec l'enseignant.

#### 4. Un dialogue enrichissant

Si « l'importance de la pédagogie n'est pas d'apporter des révélations, mais de mettre sur la voie » (Pierre Dehaye), le jeu dramatique en classe (de langue ou bien d'autres disciplines auxquelles il peut bien s'adapter) renou-  
velle les conditions de formation par l'ouverture vers l'application d'une

<sup>12</sup> Britz-Mari Barth, Le savoir en construction – Former à une pédagogie de la compréhension - Paris: Éditions RETZ, 1993 (coll. Pédagogie), p. 131.

pedagogie differentiee. On lui doit la mise en oeuvre d'un cadre souple, ou les apprenants sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élévés arrivent à se former leurs propres itinéraires d'appropriation de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Ce qui fait de la pédagogie du jeu dramatique en classe FLE à la différence de la pédagogie différentielle, c'est l'organisation à partir de plusieurs éléments caractéristiques de l'hétérogénéité de la classe :

- les différences psychologiques : motivation, volonté, attention, créativité, et, curiosité, énergie, plaisir, équilibre, rythme de travail,
- les différences cognitives dans le degré d'acquisition des connaissances et dans la richesse des processus mentaux où « se combinent différentes tions, stades de développement opératoire, images mentales, modes de pensée, stratégies d'apprentissage »<sup>16</sup> ;
- les différences socio-culturelles : valeurs, croyances, codes de langage, types de socialisation, spécificités identitaires, culturelles.

La dimension psychologique de cet apprentissage est essentielle : de la réussite de la tentative, de la découverte, de la motivation, de la communication de la coopération. Pédagogie globale, ascendante, différentielle, libérale et démocratique... « Tout ce travail (...) n'a d'autre but que préparer, au mieux, ce lieu de rencontre, de dialogue et d'échange, de négociation et de co-construction de sens que devrait être la situation d'apprentissage. Le moment venu, il est essentiel d'être disponible pour l'écoute des apprenants, disponible pour assurer de leur compréhension du but de l'activité, disponible pour diagnostiquer et guider afin que la durée de cet échange soit vraiment portuse de soutien, de sens et de stimulation pour l'apprenant intellectuel et affectif des apprenants. Est-ce le plaisir de la tâche elle-même n'est pas un élément indispensable pour susciter cet épanouissement et la durée de l'apprentissage ? »<sup>17</sup>

Le jeu dramatique en classe FLE est un appel à l'expression totale. L'élève apprend à ajuster sa réponse à trouver son équilibre en situations diverses, à développer son imagination créatrice par « une pratique qui met en jeu la personne tout entière de l'enfant dans l'espace-temps et dans le groupe, une pratique en atelier qui sollicite aussi bien le physique que l'affectif ou l'intellect, qui fait appel à toutes les formes d'expression et termes, croisés, intégres »<sup>18</sup>. Grâce au jeu dramatique, l'acte

<sup>16</sup> Halina Przemyska, Pédagogie différentielle, Paris: Hachette Éducation, 1994, p. 10.

<sup>17</sup> Bitt-Mari Barth, Le savoir en construction – Former à une pédagogie de la compréhension, Paris: Éditions RETZ, 1993, p. 143.

<sup>18</sup> Jean-Claude Baret, Gisèle Baret, Expression dramatique théâtrale, Paris: Hatier Enseignant, 1991, p. 9.

d'apprentissage devient une aventure intime, qui se vit dans la dynamique d'une triple interaction: au coeur de cette démarche, il y a l'idée que l'on se fait de soi-même, la relation que l'on noue aux nouveaux objets de connaissance et celle que l'on vit avec ceux par lesquels le savoir est transmis.

## BIBLIOGRAPHIE

1. CECR - Cadre européen commun de référence pour les langues, APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER, «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne», Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes - Strasbourg, Paris: Didier, 2000
2. Le français dans le monde, n° 328, CLE International, juillet-août 2008
3. BARTH Britt-Mari, Le savoir en construction – Former à une pédagogie de la compréhension, Paris: Éditions RETZ, 1993 (coll. Pédagogie)
4. CUO Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris: CLE International, ASDIFLE, 2003
5. LANDIER Jean-Claude, BARRET Gisèle, Expression dramatique théâtre, Paris: Hatier, 1991 (coll. Hatier Enseignants)
6. PAGE Christiane, Pratiques du théâtre, Paris: Hachette Éducation, 1998
7. PRZESMYCKI Halina, Pédagogie différenciée, Paris: Hachette Éducation, 1994 (coll. Pédagogie pour demain – Nouvelles Approches)
8. RACLE Gabriel, La pédagogie interactive – au croisement de la psychologie moderne et de la pédagogie, Paris: Éditions RETZ, 1983
9. ROBERT Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris: Éditions OPHRYS (nouvelle édition revue et argumentée \ prise en compte détaillée du CECR), 2008 (coll. L'Essentiel français)
10. VRIENDT - DE MAN Marie-Jean de, RIVENC Paul, RENARD Raymond Robert, Apprentissage d'une langue étrangère seconde, Volume 3: La méthodologie, Paris: De Boeck Université, 2003
11. <http://www.cerl.fr>
12. <http://www.fdlm.org/fle>

# ÎNĂȚĂRILE BAZATE PE PROIECTE

prof. Gabriela Blaga  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Educația continuă – formală, informală și nonformală – face parte din pachetul de priorități într-o societate a cunoașterii. A dobândirea educației continue, ridicarea nivelului de cunoaștere, de deprinderi și de competențe este o condiție preliminară în dezvoltarea elevilor pentru participarea lor în toate activitățile societății, de la cetățenia activă și până la integrarea pe piața muncii. Abilitatea profesorilor de a construi elevilor competențe de valoare este maximă a înțelegii lor potențialul conținutului realității sociale și culturale, este o prioritate a formării continue, a perfecționării stilului propriu de viață și asumării unor sarcini profesionale noi.

Profesorul ca designer al instruirii este cel care facilitează procesul de învățare, proiectează, implementează și evaluează lecțiile pe care le susține. Experiința acumulată până în prezent în desfășurarea activității mi-a arătat că sistemul educațional din România i se pot aduce multe îmbunătățiri în ceea ce privește lucrul în echipă, accesul la mijloace tehnice moderne și implicarea elevilor în procesul de învățare. Profesorul este cel care poate oferi elevilor oportunitatea de a intra în contact cu metode moderne de predare, evaluare și interacțiune cu profesorii și ceilalți elevi.

Deși are o programă școlară după care să se ghideze, profesorul este cel care stabilește modalitățile prin care curriculumul poate fi implementat la clasă. Utilizarea unor metode adecvate având un impact major asupra rezultatelor este cel care trebuie să asigure elevilor oportunitatea de a stabili detașate în cadrul unei discipline, astfel încât aceștia să obțină o bază solidă pentru exploatarea ulterioară a resurselor din domenii. Pentru aceasta el este cel care va urmări:

- să minimizeze informații de calitate prin punerea la dispoziție a tuturor mijloacelor tehnice necesare punerii în aplicare a cursurilor;
- să încurajeze scopurile esențiale ale tuturor temelor cu abordarea în profunzime a unui număr mic de subiecte, ceea ce va permite înțelegerea conceptelor cheie din materia respectivă;
- să își desfășoare cursurile într-un mod interactiv;
- să încurajeze metoda scrierii după dictare cu ocazia testării și evaluării;

- Se crează ponturile lucrului în echipă la clasă (accent mai mare pe cooperare);
- Se stimulează permanent elevii să găsească critică și să aibă un rol activ în proiecte, să învețe să caute informații din diferite surse de care să le prezinte la clasă, să fie opțiunile și să argumente proiecte și să le compare, să își susțină punctul de vedere, să propună proiecte și să le implementeze;
- Se stimulează stabilirea de legături între elevii proiecte, schimburi de experiență, etc.).

Proiectul a devenit astfel un instrument de lucru necesar desfășurării activităților umane în toate domeniile social-economice. Realizarea proiectelor are un caracter colectiv prin grupul în care beneficiază prin parteneriat ca inițiere, prin sprijinul de echipă ca realizare.

Învățarea prin proiecte este un model de instruire centrat pe elev. Ea urmărește dezvoltarea de cunoștințe și capacități într-un domeniu prin sarcini de lucru extensive care promovează investigația și demonstrații autentice ale învățării și performanței.

Elevii devin mai implicați în procesul de învățare atunci când au posibilitatea de a analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, unora neplăcute, care se asemănă cu cele din viața reală.

Prin proiecte se poate genera un mediu educațional care să dezvolte abilitățile necesare secolului XXI: responsabilitate, capacitate de adaptare, creativitate, gândire critică și sistemică, abilități de comunicare și colaborare.

Curriculumul poate fi aplicat într-un mod flexibil, centrat pe elev, oferind posibilitatea de a stabili pentru elevi sarcini de învățare adaptate nivelului lor, fiind totodată activă, motivantă și accesibilă.

Prin dezvoltarea proiectelor profesioniștilor și a colaborării cu colegii, prezența și dezvoltarea profesionalismului și a colaborării cu colegii, precum și posibilitățile de a construi relații cu elevii. Mulți profesori apreciază dispozițiile unui model care se adresează unor categorii diverse de elevi prin existența unei game variate de oportunități de învățare. Profesorii desigur că elevii care beneficiază cel mai mult de învățarea prin proiecte tind să fie aceia în cazul cărora metodele de instruire tradiționale nu sunt eficiente. Ei îi încurajază pe elevi să pună întrebări, să planifice și să desfășoare acțiuni de căutare de informații, să facă observații și să reflecteze la ceea ce au descoperit. Astfel, acest tip de învățare dezvoltă cunoștințe, abilități și atitudini, prin sarcini de lucru extinse ce promovează investigația, demonstrații prin strategii instrumentale variate, îmbunătățind astfel performanțele elevilor.

Pentru mulți elevi, acest stil de învățare este unul foarte atractiv deoarece derivă din autenticitatea experiențelor. Elevii își asumă rolul și comportamentul celor care lucrează într-un anumit domeniu fiind implicați în activități reale, care au semnificație dincolo de sala de clasă sau școală.

Provocările la care trebuie să răspundă profesorii atunci când utilizează metoda proiectului sunt:

- Reconstrucția a celor situații care pot contribui la realizarea unor proiecte bune;
- Structurarea problemelor ca oportunități de învățare;
- Colaborarea cu colegii pentru a dezvolta proiecte interdisciplinare;
- Integrarea coreșpundă a tehnologiilor;
- „Administrarea” procesului de învățare;
- Să fie pregătiți pentru a accepta „spatiile de la direcție”, care pot interveni de parcursul desfășurării unui proiect;
- Să recunoască că se pot afla în situația de a învăța ei înșiși alături de elevi de mână ce proiect se desfășoară;
- Conceperea unor metode și instrumente de evaluare autentice.

Pentru elevii obișnuiți cu experiențele școlare tradiționale, aceasta presupune o transformare de la respectarea unor ordine pentru desfășurarea activităților la orientarea propriilor activități de învățare; de la memorare și repetare la descoperire, integrare și prezentare; de la ascultare și reacție la comunicare și asumarea responsabilității; de la cunoștințe la fapte, termeni și conștienturi care servesc la înțelegerea proceselor; de la aplicarea teoriei; de la dependentă de profesor la puterea de a lua decizii.

Unitățile de învățare bazate pe proiecte din conceptele în implicare de elevi în sarcini de lucru autentice, cu final deschis. Ei au posibilitatea să își pună probleme interesante și să caute răspunsuri la propriile întrebări, să decidă cum să caute răspunsuri și cum să rezolve probleme. Elevii au posibilitatea de a lua decizii și de a folosi propriile subiecte de interes și lucrurile care le plac pentru a obține produse și a realiza performanțe. Ei învață prin investigații și au un anumit nivel de control asupra deciziilor legate de modul de realizare a sarcinilor de proiect. Elevii lucrează desori în grupuri de colaborare, asumându-și roluri care valorifică abilitățile și calitățile lor personale. Produsele și performanțele realizate demonstrează cunoștințele și competențele pe care elevii le-au dobândit. Prezentarea proiectelor se poate face sub formă de demonstrații sau colecții de imagini sau obiective, simulări de procese, prezentări, redactări de articole, etc. Aceste produse finale dau ocazia elevilor să se exprime și să încerce sentimentul de „proiectat” asupra propriei învățări.



Proiectele care oferă mai multe oportunități de învățare pot fi semnificativ diferite în ceea ce privește aria tematică sau scopul și pot fi aplicate la clase diferite și la mai multe niveluri de studiu. Proiectele angajează elevii în roluri active, cum ar fi:

- rezolvare de probleme;
- luarea deciziei;
- investigare;
- documentare.

### Pașii organizării unui proiect:

1. Formularea întrebării centrale: întrebarea care va demara învățarea bazată pe proiect trebuie să fie una care să stămească interesul elevilor, pentru ca aceștia să se implice activ. Ea trebuie să fie deschisă și să reflecte o problemă sau situație de care elevii o pot rezolva investigând.

2. Planificarea: profesorul implică elevii în stabilirea conținuturilor conceptelor și principiilor esențiale care vor fi abordate în proiect. Grupurile de lucru stabilesc conținuturile, forma și modalitățile de prezentare a proiectului, fiecare membru al grupului își asumă o sarcină de lucru.

3. Așezarea de lucru: presupune stabilirea de termene limită pentru diferite etape ale proiectului.

4. Monitorizarea: elevii trebuie învățați cum să colaboreze, trebuie săjuiți să-și aleagă rolul primar în grup, dar să își asume responsabilitatea pentru totă activitatea grupului, trebuie îndrumați, încurajați. Pe parcursul monitorizării se urmăresc procesele de grup, dinamica grupului, se oferă feedback și se apreciază progresul.

Caracteristici personale ale elevilor care pot fi urmărite pe parcursul realizării proiectului:

- Creativitate și inițiativă;
- Participarea în cadrul grupului;
- Cooperare și preluarea conducerei/inițiativii în cadrul grupului;
- Flexibilitate și deschidere către idei noi;
- Dorința de generalizare.

2. Evaluarea: Ori de câte ori este posibil trebuie oferită elevilor posibilitatea de a autoevalua și de a-și evalua colegii. Se moderează discuții în care elevii să poată analiza ce anume a mers bine în procesul de realizare a proiectului, ce ar schimba dacă ar putea să încerce din nou, ce întrebări noi și-au vizat în cadrul investigației lor etc. Capacitățile/competențele care se evaluează în timpul realizării proiectului:

- ✓ Metodele de lucru;
- ✓ Utilizarea corectă a materialelor și echipamentului;
- ✓ Corectitudinea/acuratețea tehnică;

de idei) auto-evaluare.  
 d. Feedback – de la profesor, de la colegii (aprecieri, întrebări, schimb  
 de idei)  
 ✓ Utilizarea corectă a surselor de informații.  
 ✓ Calitatea prezentării;  
 ✓ Generalizarea problemei;

Studierea modului „Baze de date”, la disciplina Informatică, de către  
 elevii clasei a XII-a le oferă acestora posibilitatea de a se instrui și cu aju-  
 torul metodelor proiectelor dezvoltându-le abilități privind exprimarea unui  
 mod de gândire creată în structurarea și rezolvarea problemelor, conștien-  
 țarea impactului social, economic și moral al informației, formarea opiniu-  
 nilor de a recurge și metode informatice de tip algoritmic și de  
 aplicare în abordarea unei varietăți de probleme, manifestarea unor atitudini fa-  
 vorabile față de știință și de cunoaștere în general, manifestarea inițiativelor și  
 dispozițiilor de a aborda sarcini variate.

Elevii au avut de elaborat proiecte prin care să modeleze pe baza unei  
 diagramme ERD (Entity Relationship Diagram – diagrama relației dintre enti-  
 tăți) cerințele informaționale ale unor companii fictive (firma de distribuție  
 de apă caldă, firma de masă, firma de turism, hotel, firmă IT, restaurant etc.).  
 Aceste proiecte au fost abordate grație a modelării unei baze de date, o face ușor de înțeles, iar  
 simplificarea modelului îl face ușor de utilizat. Elevii au lucrat în grupuri de  
 câte doi până la cinci membri și inițiativă, având la dispoziție trei săptămâni  
 pentru finalizarea proiectelor. Pe parcursul documentării și realizării  
 proiectelor elevii au primit îndrumare de către ori a fost necesar. Prezentarea  
 proiectelor realizate s-a făcut în fața întregii clase sub formă de prezentări  
 Power Point, elevii răspunzând la întrebările adresate de profesor și de către  
 ceilalți colegi, fiind deschizi la criticile constructive și la ideile noi de care  
 le-au primit.

Unul dintre proiectele apreciate de elevi se referă la realizarea diagram-  
 mei ERD pentru modelarea activității unui hotel ce oferă turștilor multiple  
 posibilități de recreere și organizare de activități diverse.

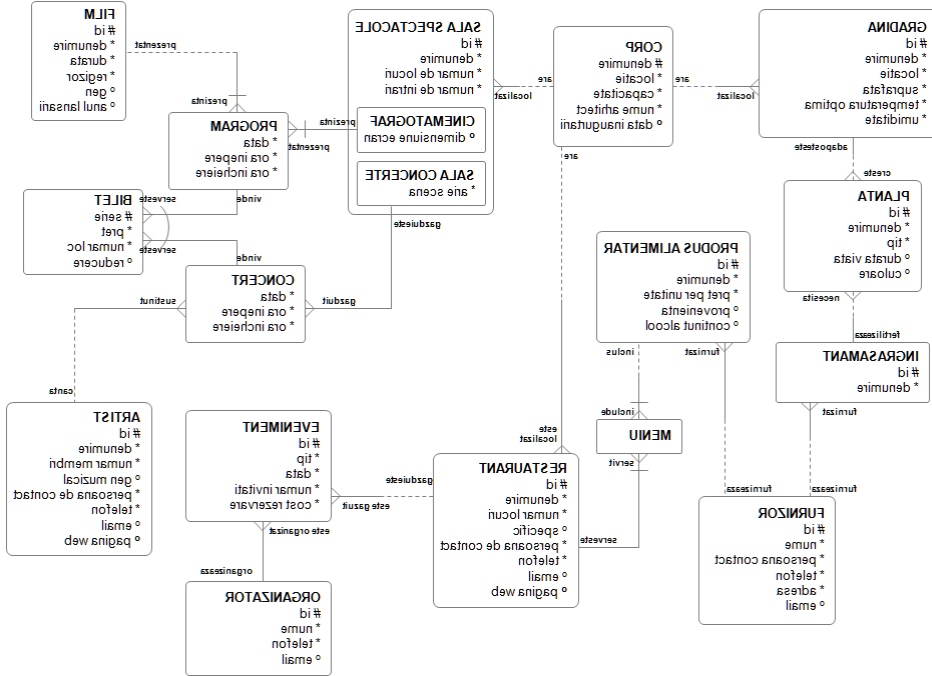
„Hotelul Mami este destinată pentru turiștii care vor să uite  
 de grijile vieții cotidiene, de parte de casă. Datorită condițiilor deosebite și a  
 activităților inedite precum concertele, cinematograful și a mâncării ser-  
 vite impecabil, Hotelul Mami a devenit în foarte scurt timp una dintr-  
 cele mai populare de vacanță preferate de oameni din toată lumea.

Descrierea activității:

- Clădirea are mai multe corpuri, fiecare dintre ele având o denumire spe-  
 cifică (ex. Acvarium, Cleps). Se cunoște locația exactă a fiecărui corp,  
 numele arhitectului, data când a fost înălțat și numărul maxim de  
 persoane pe care le poate găzdui.

- Fiecare corp poate conține una sau mai multe săli de spectacole, precum și cinematografe sau săli de concert. Pentru acestea se cunosc denumirea, numărul de locuri și numărul de intrări.
- Pentru unele cinematografe se cunosc dimensiunile ecranului. În acest caz trebuie să se cunosc denumirea, regiunea, anul apariției, genul filmului și durata.
- Pentru sălile de concert se cunosc aria scenei, pentru a se cunosc câte persoane pot cânta simultan de aceeași scenă.
- Artiștii (sau orchestrele) care concertează sunt reținuți în baza de date împreună cu datele de contact.
- Fiecare corp poate avea unul sau mai multe testamente, fiecare cu un specific anumit, pentru care se cunosc numărul de locuri în vederea organizării de evenimente.
- În testamente se servesc diferite produse despre care se cunosc probe-niența, etc.
- Pentru fiecare produs servit în testamente se cunosc furnizorii, care poate să fie organizații sau mai multe produse.
- În testamente se organizează evenimente (nunți, aniversări, petreceri) pentru care se cunosc prețurile rezervării, numărul de persoane invitate și organizatorul, precum și datele de contact ale acestuia.
- Pentru a asigura un timp plăcut oaspeților, hotelul a fost prevăzut cu grădini, acestea fiind locuri ideale pentru tinerții care vor să se relaxeze. Deoarece grădiniile adăpostesc plante din diferite părți ale Globului, trebuie asigurată condiții optime pentru supraviețuirea acestora, de aceea se cunosc temperatură și umiditatea aerului în fiecare grădină.
- Pentru fiecare grădină se cunosc plantele cultivate și tipul de îngrășământ specific. Un tip de îngrășământ poate fi folosit pentru mai multe plante. Pentru fiecare îngrășământ se cunosc furnizorii și datele acestuia.

# ERD final



Se vorbeste foarte mult despre un invatamant centrat pe elevi dar mai putin despre cum sa se invete si de ce. Abilitatile de care se beneficiaza sunt abilitati de lucru necesare in lumea reala si abilitati care te ajuta sa lucrezi in echipa de a lua decizii bine fondate de-a lungul vietii si de a rezolva probleme complexe.

Implicarea elevilor in procesul de invatare este necesara in primul rand pentru a scuti profesorii de sarcinile care sunt impuse asupra lor de catre societate si de a le permite sa se concentreze pe activitati de invatare care le ajuta sa se dezvolte si sa fie mai responsabili pentru activitatea lor. In plus, implicarea elevilor in procesul de invatare este necesara pentru a le permite sa se dezvolte si sa fie mai responsabili pentru activitatea lor.

# POUR LES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES

Prof. Raluca ENE  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Par activités périscolaires on entend les activités qui se déroulent dans un établissement scolaire ou impliquant les acteurs du monde éducatif (enseignants, apprenants) complétant ou en dehors du calendrier scolaire et de ses horaires.

«Les activités périscolaires complètent l'éducation de l'élève à côté ou en dehors de la classe.»

Ces activités culturelles, sportives ou intellectuelles permettent à l'élève d'utiliser ses connaissances et de s'initier aux règles de vie en société. Ces activités doivent être organisées et planifiées dans le calendrier scolaire. Mais elles semblent souvent minimisées, dévalorisées par les enseignants en général et ceux de lettres en particulier. Dans l'imaginaire (et longtemps dans la réalité), la seule relation possible entre apprenants et enseignants était une relation verticale, avec l'image, la représentation d'un enseignant sérieux qui se contente d'enseigner en classe. Pratiquer des activités périscolaires ne serait donc pas sérieux, ce serait s'amuser et cela ne pourrait être fait que par de «jeunes professeurs».

Aujourd'hui, nombreux sont les enseignants qui pensent que la classe n'est pas le seul lieu d'apprentissage et qu'il est possible, à travers des activités périscolaires, d'enseigner et d'apprendre autrement, de façon ludique. Ce qui a pour principales conséquences de modifier les rapports enseignants/apprenants en instaurant entre eux un «contrat de complicité attentive»

Il serait profitable d'expliquer l'importance de ces activités périscolaires aux responsables d'établissements, leur expliquant que le jeu fait partie de la réalité de l'enfant et qu'une éducation qui ne l'intègre pas est une éducation tordue.

On doit faire de l'école un cadre qui attire l'élève. L'élève, après son cours, doit avoir envie de rester dans son établissement pour y exercer toutes sortes d'activités périscolaires. L'école n'est donc pas une machine à fabriquer des têtes bien pleines, mais des centres d'éducation où l'on forme la personne dans son intégralité.

Des expériences au niveau du primaire ont démontré qu'avec ces activités on forme des élèves qui réfléchissent et qui créent. On doit donc com-

prendre que tout s'enchaîne de façon logique. Au lieu de se cantonner dans la mission pédagogique, on devrait se considérer comme des coordinateurs de tout genre d'activités au sein de l'établissement, pédagogiquement et disciplinairement.

Enfin, il serait souhaitable que les parents des élèves accompagnent et soutiennent leurs enfants dans la réalisation de ces activités.

Les activités périscolaires complètent les cours dispensés en classe. Elles forment l'être dans la société, pour la société, au service de la société. Elles permettent à l'élève d'acquiescer la vie en communautaire, à faire du bien. Elles constituent un instrument de socialisation et de formation du citoyen. On doit avoir un besoin pour son développement.

On devrait aussi tenir compte et comprendre leur utilité dans la prévention de la délinquance juvénile.

Elles visent le plan physique, moral ou intellectuel. Ce sont des activités concrètes qui occupent une place de choix dans l'enseignement moderne grâce à leur contribution au travail éducatif des enseignants. Ces activités éveillent l'intérêt des élèves pour une langue étrangère, en contribuant à la consolidation des connaissances acquises.

Les activités périscolaires peuvent être dynamisées et surtout financées par les institutions administratives locales, par les organisations de parents ou par le service de l'action culturelle de l'ambassade de France. On peut bénéficier ponctuellement des subventions des départements ministériels de l'Éducation Nationale et de la Culture, et des contributions des personnes physiques et morales.

L'affirmation constante sur l'enseignement et l'apprentissage du français est bien triste: de plus en plus d'enseignants notent un désintérêt croissant de leurs élèves à l'égard de la langue française et, d'une façon générale, à l'égard des études françaises traditionnelles: méthodes ennuyeuses, complexité de la discipline, rigidité de l'outil linguistique, inadéquation des objectifs d'enseignement aux besoins réels, etc.

Les activités périscolaires menées par des enseignants de lettres permettent d'établir une autre relation et d'enseigner autrement. C'est autour de ce noyau que d'autres enseignants et établissements peuvent se lier pour réaliser des concours ou d'autres activités:

- concours littéraires (romans, nouvelles scolaires). Ce type de concours permet à de jeunes élèves d'écrire une nouvelle qui, si elle est retenue pour sa qualité par un jury littéraire, sera primée.
- concours de lecture qui permet à des élèves de lire et d'évaluer selon des critères bien précis de romans récents d'auteurs francophones.

- théâtre scolaire pour des élèves encadrés par un enseignant de français. Ils doivent écrire et jouer une pièce pour la rentrée de leur établissement lors des journées du théâtre, en fin d'année. Les élèves peuvent être récompensés par des prix pour la meilleure œuvre écrite par les institutions administratives de la ville.

- Vidéos scolaires: Les enseignants et techniciens doivent encadrer des groupes d'élèves pour la réalisation d'un court-métrage (de 2 à 5 minutes ou plus) qui peut participer à des concours. On peut accorder des prix de la meilleure vidéo pour les élèves-acteurs et leur professeur de français, ainsi peut-on également imaginer l'émulation d'un concours peut susciter. On peut aussi récompenser le meilleur acteur, la meilleure actrice, la meilleure vidéo.

- concours de langue et civilisation française, par exemple (Kangaroo French) au niveau international, où les élèves reçoivent des diplômes de participation, des prix en livres ou en cours.

- concours de mathématiques en langue étrangère, Mathématiques sans frontières, qui incitent les élèves passionnés de mathématiques à apprendre aussi bien le français.

«Des activités périscolaires prolongent le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État. Elles visent notamment à favoriser, pendant le temps libre des élèves, leur égal accès aux pratiques culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les établissements scolaires veillent, dans l'organisation des activités périscolaires à caractère facultatif, à ce que les ressources des familles ne constituent pas un facteur discriminant entre les élèves.»

Des activités périscolaires prolongent le service public de l'éducation peuvent être organisées avec le concours notamment des administrations, des collectivités territoriales, des associations et des fondations, sans toutefois se substituer aux activités d'enseignement et de formation fixées par l'État.

Elles visent notamment à favoriser, pendant le temps libre des élèves, leur égal accès aux pratiques culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les établissements scolaires veillent, dans l'organisation des activités périscolaires à caractère facultatif, à ce que les ressources des familles ne constituent pas un facteur discriminant entre les élèves.

Les activités périscolaires constituent un complément facultatif à l'enseignement obligatoire dispensé par l'établissement. La palette d'activités proposées par l'école se répartit en trois grands pôles :

- les activités artistiques, qui donnent aux élèves l'opportunité de mettre en valeur leurs talents de comédiens, de musiciens, etc. ;
- les activités d'aide et de soutien, qui apportent aux élèves l'occasion d'améliorer leur maîtrise de la langue française.

Les activités périscolaires se déroulent autour de l'école. Rarement étudiées, elles touchent cependant à des thèmes sensibles comme l'action sociale scolaire, le transport ou la restauration des élèves.

Les enseignants peuvent faire des activités périscolaires peuvent être les enseignants spécialisés parce qu'ils disposent de supports scientifiques. Mais tous les enseignants sont concernés par les activités périscolaires, et nombreux sont ceux qui en pratiquent avec leurs élèves sans avoir une formation spécifique pour le faire, mais simplement par passion pour une activité littéraire ou artistique (pu, ils ont eux-mêmes souvent fait élève).

Les activités périscolaires peuvent s'organiser d'une manière globale et il s'agit des élèves de donner du sens à leur apprentissage de connaissances.

Pour favoriser l'acquisition du langage parlé, on peut commencer par chercher à développer aux élèves la capacité d'une réception auditive fidèle. On peut donc présenter des films accompagnés d'un commentaire en français. Les récits, les poésies, les anecdotes sont très importants en vue de l'enrichissement du vocabulaire des élèves.

Les buts des activités périscolaires sont :

- Élargir l'horizon des connaissances sociales, culturelles, économiques des élèves ;
- Orienter et exploiter leurs aptitudes ; développer leurs goûts pour les valeurs ;
- Contribuer à l'enrichissement de la vie morale de l'élève qui se reflète sur son caractère ;
- Contribuer à l'utilisation agressive et instructive des loisirs des élèves.

Seules les activités organisées d'une manière méthodique et systématique peuvent être d'une réelle utilité pour les élèves.

Le contenu, le caractère et les méthodes de réalisation des activités périscolaires sont spécifiques et se distinguent de l'activité de classe. Les élèves doivent opter pour le périscolaire librement, en fonction de leurs désirs, de leurs besoins, de leurs aspirations. Les professeurs peuvent canaliser ceux-ci.



Il ne faut pas ignorer que les activités périscolaires doivent tenir compte des particularités d'âge individuelles des élèves. Le professeur ne doit jamais oublier qu'un élève a des limites physiques et psychiques. Les activités périscolaires sont un moyen efficace dans le développement de l'initiative et de l'esprit de l'indépendance des élèves. Pour qu'elles réussissent elles doivent être bien organisées.

### BIBLIOGRAPHIE

1. Code de l'éducation (France), Art. L 221 - 1 source l'internet
2. Nica, Traian – Tradition et modernité dans la didactique du FLE, éd. Celinia, Orta dea, 1992

# ROLUL CULORII ÎN PROCESUL DIDACTIC

prof. Carmen FLORESCU  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

**Rezumat:** Acestă lucrare prezintă rezultatul cercetărilor referitoare la prețințele pentru nuanțele culorilor determinate pentru un grup de elevi și modul cum acestea stimulează memoria și imaginația lor în vederea creșterii eficienței învățării. Prețința pentru nuanțarea culorilor este în formarea caracterului, stării psihice și personalității elevilor, contribuind la o mai bună cunoaștere a acestora și la stabilirea unor metode adecvate de predare-învățare.

**Cuvinte cheie:** culorile, luminizate, nuanță, proces didactic;

## 1. Introducere

Caracteristica corporilor prin care nu observăm tot vizual poate determina existența unor diferențe între suferințele adăugate cu aceeași formă, aceleași grad de prelucrare și dimensiuni egale se numesc culorile. Culorile rezultă o triplă realitate: fizică, psihică și senzorială. Stimulii de culoare transpun energie radiantă, astfel ei impresionează conștient și, întrucât senzații vizuale.

Din punct de vedere psihic, culoarea este o senzație proporțională cu stimulul fizic, caracterizat energetic prin densitatea spectrului. Din punct de vedere senzorial, culoarea este o senzație care poate fi caracterizată prin nuanță, luminizată și saturată. Culoarea este o reflexare în creierul nostru a unor rașii cu anumite lungimi de undă, care excite celulele nervoase ale retinei, declanșează în ele procese fotochimice speciale. Aceste procese generează impulsuri nervoase care conțin informații despre caracteristicile rașii luminose ce a existat retină. Pe calea nervului optic informațiile sunt decodificate și conținute sub formă de sensații de culoare. Deci putem spune că în lumea exterioară nu există culori din punct de vedere psihologic, ci numai rașii luminose cu anumite lungimi de undă.

Caracterizată prin trei atribuții de bază: nuanță, strălucire și puritate, culoarea este o mărime tridimensională.

Într-un sens mai larg, cultura este ansamblul de valori și obiceiuri care caracterizează o societate. Aceasta include atât aspectele materiale, precum tehnologia și arta, cât și cele spirituale, precum literatura și filosofia. Cultura este un fenomen dinamic, care se schimbă și evoluează în timp.

Existența culturii este condiționată de existența societății umane. Prin activitatea sa, omul creează și transmite cultura. Aceasta este o activitate socială, care implică interacțiunea dintre membrii societății. Cultura este, în esență, o creație umană care reflectă identitatea și valorile unei comunități.

Înțelegerea culturii este esențială pentru înțelegerea omului și a societății. Aceasta ne ajută să identificăm rădăcinile noastre și să apreciem diversitatea lumii. Cultura este un patrimoniu comun, care ne oferă un cadru de referință și un sens al existenței noastre.

Înțelegerea culturii este esențială pentru înțelegerea omului și a societății. Aceasta ne ajută să identificăm rădăcinile noastre și să apreciem diversitatea lumii. Cultura este un patrimoniu comun, care ne oferă un cadru de referință și un sens al existenței noastre.

Existența culturii este condiționată de existența societății umane. Prin activitatea sa, omul creează și transmite cultura. Aceasta este o activitate socială, care implică interacțiunea dintre membrii societății. Cultura este, în esență, o creație umană care reflectă identitatea și valorile unei comunități.

Înțelegerea culturii este esențială pentru înțelegerea omului și a societății. Aceasta ne ajută să identificăm rădăcinile noastre și să apreciem diversitatea lumii. Cultura este un patrimoniu comun, care ne oferă un cadru de referință și un sens al existenței noastre.

### 2.2. Rolul culturii în dezvoltarea societății

În procesul de dezvoltare a societății, cultura joacă un rol fundamental. Aceasta este sursa de inspirație și de motivație pentru inovație și progres. Cultura este un factor cheie în creșterea capacității unei societăți de a rezolva problemele și de a se adapta la schimbările din mediul său.

Când sunt utilizate culori, înfăptușate lor aspru sistemul nervos și  
aspru stăruie în menținerea treburilor în conspurcare:

- Ală determină o bună concentrare;
- Roșu stimulează activitatea intelectuală, favorizând asociațiile de idei;
- Galben stimulează activitatea intelectuală și crește capacitatea de concentrare;
- Verde favorizează relaxarea și activitatea asociativă de idei și creativitate;
- Albastru și negru scad activitatea intelectuală, stimulând procese individuale.

Culoarea materiei lor de învățare (cursuri, lecții, diapozitive, prezentări PPT, filme etc.) și a spațiilor lor de învățământ (săli de clasă, laboratoare, bibliotecă, cabinete, săli de lectură, etc.) se dovedește un element important în sporierea eficienței învățării și dezvoltarea creativității, memoriei, înțelegerii și imaginății celor care învață. Astfel, utilizarea unui câmp cromatic sporește randamentul activității intelectuale, a învățării și înfăptuirii conștiente prin declanșarea de trăiri afective, intenții, atitudini pozitive.

Studiul și înfăptuirea culorilor aspru proceselor implicare în acțiune predării-învățării-a-a constat:

- Elevii care studiază după materia de didactice cu vizualizări cromatice optin performanțe în învățare cu mult superioare celor care studiază materia de didactice cu vizualizări cromatice;
- Elevii crescuți într-un mediu cromatic cu nuanțele colorate diversificate și bine alese au un nivel de înțelegere și o imaginea pozitivă net superioare celor crescuți într-un mediu cromatic, rece, gol, monotone, cenușiu.
- Înțelegerea și creativitatea cresc substanțial dacă educații se desfășoară într-o ambianță coloristică agreabilă cu nuanțe bine alese.

Studiul psihologic indică faptul că în cazul utilizării materiei de didactice colorate, prin creșterea acuității de percepere și a preciziei, în conexiunea materiei de didactice se vor folosi culori tari și contrastate puternice pentru evidențierea informațiilor lor cu caracter de legitate (principii, reguli, ipoteze, legi) și culori mai slabe, mai puțin contrastate pentru evidențierea informațiilor exemplificative, a unor legături particulare (date, argumente, demonstrații, enumerări). Cercetările psihologice aspru percepției cromatice au stabilit următoarele ordine descrescătoare de intensitate a contrastelor cromatice, legate de obținerea procesului de învățare:



alegeres cu discernământ a decolorii coloristice poate crea o stare de bună dispoziție și optimism.

Testele de culoare efectuate în artă, după o primă analiză factuală că lumina și culorile pot influența psihicul, pot mărita apetitul pentru cunoașterea, creșterea randamentului și creșterea stării benefice actului de predare-învățare.

Pe de altă parte ele pot dezvălui, chiar dacă numai prin aprecieri calitative și poate subiective, stări profunde, nemăsurabile de înasțiscite de renunțare, calm sau agresivitate în tinerilor. Cunoașterea mai bine stărilor sufletesti, temperamentalul, aspirațiile ne putem apropia mai mult de tineri și putem determina succesul în procesul instructiv-educativ.

### BIBLIOGRAFIE

1. V. Pop, Bazile Opticii, Editura Univ. Iași, 1989
2. D.O. Dorohei, Optica – Teorie, Experimente, Probleme rezolvate, Editura Științifică, Iași, 1992
3. P. Mureșan, Culoarea în viața noastră, Editura Tehnică, București, 1983.
4. M. Golin, Culoare și comportament, Editura Științifică Română, Craiova, 1974.

# VERIFICAREA ȘI EVALUAREA RĂNDAMENTULUI ȘCOLAR

Prof. Tudorica GUSAN  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Evaluarea este actul didactic complex integrat în procesul de învățare care asigură evidențierea cantitativă și calitativă a rezultatelor dobândite și avansului performanțelor și eficienței acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare.

Calitatea învățării și eficiența ridicată ale evaluării implică pricepere corectă a obiectivității și responsabilității din partea profesorilor examinați, necesită eliminarea subiectivității, existența situațiilor de subiectivitate în notare ± 1-3 puncte.

Evaluarea este un act didactic complex integrat în procesul de învățare care asigură în cadrul cursului de învățare **back-ul**

Documentația după acad. Prof. Vasile Pavelcu este știința examinării sau știința care se ocupă cu studiul examenelor, concursurilor și notării a formelor, procedurilor și mijloacelor care asigură aprecierea justă și obiectivă a cunoștințelor celor examinați (termenul din limba greacă – **dokimasia** – examen, mod de examinare; **dokimastikos** – apt de a examina; **dokimastika** – ramură a didacticii care se ocupă cu pregătirea examenelor; inițiativa didactică a fost savantului francez Henri Piéron 1929).

## Componentele evaluării:

a. **Controlul (verificarea)** – este cunoașterea de către profesor sau de calculator a volumului și calității cunoștințelor teoretice și practice dobândite de elev/student

b. **Aprecieră** – asigură evidențierea valorii nivelului și performanțelor cunoștințelor dobândite de elev/student

c. **Notarea** – este realizarea măsurării și validării rezultatelor pregătirii elevului/studentului în urma controlului și aprecierii care se echivalează prin semnne convenționale denumite note.

**Nota** – reprezintă un indicator sintetic cantitativ și calitativ al performanțelor obținute de elev/student ca urmare a pregătirii lor.

## Funcțiile evaluării:

**A. Educativă** – necesită conștientizarea rezultatelor evaluării în sine și în succesul și însușirea și mediatizarea școlară.

**B. Selectivă** – funcția de competiție care asigură ierarhizarea și clasificarea elevilor/studenților sub raport valoric și al performanțelor în cadrul grupului studios.

Funcția selectivă asigură satisfacția și recompensarea elevilor/studenților prin obținerea de burse, prin obținerea prin concurs a unui loc în universitate sau a unui loc de muncă pe bază de competiție profesională.

## C. Funcțiile diagnostice și prognostice

**Funcția diagnostică**, pe bază de testare, evidențiază valoarea nivelului și performanțele prezente în elevul/studentul la un moment dat (semestrul sau școlară, terminarea unui ciclu de studii).

**Funcția prognostică** – pe baza analizei datelor oferite de diagnostic, în comparație cu obiectivele și cerințele documentelor școlare (planul curricular, manual, programa profesională) ce ar putea să le atingă elevul/studentul în etapa următoare de pregătire.

## D. Funcția cibernetică sau de feedback (de reglare și autorreglare)

Analizând dificultățile învățământului – rezultatele prezente și următoarele – evidențiază de apreciere și notare se stipulează optimizarea procesului de predare-învățare.

**E. Funcția social-economică** – evidențiază eficiența învățământului în planul macro-social-economic, înfluențând hotărârile factorilor de decizie privind dezvoltarea și perfecționarea învățământului în funcție de valoarea și calitatea „produsului școlii” - „omul pregătit prin studii” și eficiența învățământului în plan individual, al valorii și perfecționării prezente și următoare de concurs.

## Forme de evaluare

### A. Determinarea de perioadă de studii:

1. inițială – ca obiectiv – diagnosticarea nivelului de pregătire (început de an școlar). Se folosesc baremi minime, medii și de performanță;
2. curentă (continuu) de progres) – ca obiectiv – asigurarea pregătirii sistematice și continue pentru realizarea feedback-ului pas cu pas;
3. periodică (intermedie) – ca obiectiv – verificarea informației și realizarea feedback-ului corectiv;
4. finală (de închiere, de bilanț, cumulativă sau sumativă) – ca obiectiv – verificarea capacității de sinteză a întregii materii



de studiu.  
Rezultatele școlare anuale se realizează prin promovări.  
Înscrisul școlar anual poate fi prin corectare, reexaminare, reexamen.

**B. Forme de evaluare determinate de procedeele de efectuare**

**Evaluare:**

- a. orală
  - dezvoltare: nu există baremi controlabile putându-se strecura subiectivitatea (pot apărea înșirări, întinzieri);
  - avantaj:
    - pentru profesor – poate pune întrebări suplimentare;
    - pentru elev – i se poate pune întrebări și în timpul evaluării.
- b. evaluare scrisă (text, probe de control, teste naționale)
  - avantaj: elevul nu este tensionat, poate lucra independent
  - dezvoltare: există baremi, punctaj;
  - dezvoltare: subiectele nu pot acoperi toată materia;
- c. evaluare sub formă de examen-eare orală de așezare promovare la anumite:
  - disciplină
  - a unui an școlar
  - sau a unui ciclu de învățământ (poate fi oral, scris, practice după caz)
- e. Concursuri – sunt examene de selecție a valorilor folosite la concursuri de admitere (licență, învățământ superior)
  - concursuri pentru ocuparea unor posturi în care se folosesc forme de evaluare variate (scris, după caz probe orale practice de abilități)

**C. Forme de optimizare a evaluării față de modalitățile tradiționale:**

1. Teste docimologice (grile)
  - avantaj:
    - cuprind multe materii;
    - baremiile duc la o corectare mai rapidă și mai obiectivă;
  - dezvoltare: fragmentarea materiei și înălțarea verificării capacității de sinteză;
2. Evaluări pe bază de discuții orale, libere având ca bază o temă-că dinaintea stabilită
  - avantaj: oferă elevului (studențului) posibilitatea de a se exprima mai degrabă;
  - dezvoltare: difuzitate în notare, nedetabilându-se realizarea baremi = rezultată subiectivitatea și corectia;

3. Evaluări electronice – calculatoare – dispozitivele electronice compară și apreciază cunoștințele (punctaje)
- dezavantaje
    - subiectivitatea se menține;
    - se asigură aceeași siguranță corectitudine pentru toți elevii examinați;
  - avantaje - diferențierea valorilor mai obiectivă;
4. Evaluarea (corectarea mai ales) de tip „Delphi”, corectarea în echipă pentru probele scrise practice.
- avantaje: se elimină subiectivitatea;
  - dezavantaje:
    - durata mare, mai ales când sunt mulți candidați;
    - 2 corectori – îndepărtanți
    - contestațiile – duc adesea la note mai mici;

## Notare

### A. Semne convenționale de notare

1. Prin cifre (2-20 trepte)
- Cu 2 trepte – Rusia
  - Cu 6 trepte – Germania, Elveția, Bulgaria
  - Cu 7 trepte – Suedia, Norvegia
  - Cu 10 trepte - România, Finlanda
  - Cu 13 trepte - Danemarca
  - Cu 20 trepte – Franța, România
- Pentru perfecționarea medicilor, în România a fost aplicat sistemul de la 1-20 în învățământul superior, înainte de cel de al Doilea Război Mondial, notele de promovare fiind de la 12 în sus.

2. Prin calificative
- Foarte bine – echivalentul notelor de 9 și 10;
  - Bine – echivalentul notelor de 7 și 8;
  - Suficient (satisfăcător) – echivalentul notelor de 5 și 6;
  - Insuficient (nesatisfăcător) – echivalentul notelor de la 1 la 4;
3. Prin litere (notare literară) 6-7 litere Anglia
4. Prin sistem liniar admis sau respins
2. Cu bile colorate: Albe – foarte bine  
Roșii – suficient  
Negre – insuficient
6. Cu aprecieri în limba latină „Magnus est cum laude”  
7. Cu diplome de merit, excelență, de onoare
- ### B. Caracteristicile notării corecte

1. Obiectivitatea: exactitate, precizie, corectitudine, răspunsul
2. Valabilitatea (validitatea) nota acordată să corectitudinea poziției
3. Fidelitatea (constanța) nota acordată de un examenator se menține la oricare alt examenator, dacă se reface evaluarea.

### C. Criterii de notare exigentă și obiectivă

1. Unitatea și calitatea cunoștințelor dobândite
2. Calitatea și performanțele capacitative și profesionale (aportarea diversă a problemelor spirituale, creative, imaginative)
3. Luarea în considerare a greșelilor, gravitatea lor
4. Luarea în considerare a rezultatelor pregătirii de parcursul semestrelor în cazul ființei obligatorii
5. Luarea în considerare a rezultatelor verificărilor din timpul semestrelor, anulului școlar.

### D. Aportarea notelor

- Obiective corecte
  - Se pot acorda pontificații de până la 20 de puncte
  - Notele finale să fie note întregi
- Ce mai dificilă decizie este atunci când se dă nota 2 (cinci) dacă este nota de promovare (în sistemul românesc) și ca stare stabilă dacă a învins materia la limită. Este o decizie de răspunsibilitate didactică
- Există situații când media de promovare este mult mai mare:

- Bachelariatul 6 (șase)
- Definitivat în învățământ 7 (șapte)
- Gradul II în învățământ 8 (opt)
- Gradul I în învățământ 9 (nouă)
- Doctorat și concursuri de posturi 8 (opt) (sau punctaj)

Evaluarea corectă, obiectivă cere: dacă elevul pun note să i se acorde nota care o merită, la fel și pentru elevul slab.

Retenția la raportul dintre evaluarea cunoștințelor și comportarea elevilor (studenților) la stabilirea notelor pentru cunoștințe nu se ia în considerare în raportul de promovare.

### Autoevaluarea (autocontrolul și autoaprecierea)

- Evaluare – obiectivă
- corectă
  - răspunsivă
  - competență să formeze la elevi studenți capacitatea de autoevaluare (autocontrol și autoapreciere)

Acest deziderat se realizează când elevii/studenții sunt conștienți de:

- capacitățile intelectuale și profesionale dovedite la evaluare.
- nivelul și performanțele optime
- cantitatea și calitatea cunoștințelor lor

Într-un studiu realizat de psihologii din cadrul Universității din Chicago, s-a constatat că „judecățile de autoevaluare constituie un factor important în dezvoltarea psihologică a omului”.

Samuel Johnson, critic literar american (sec. XVIII) remarca: „Încercarea în sine este cea din urmă permisiune pentru marile încercări”.

„Aprecierile făcute de un profesor și interiorizate prin explicații adecvate de către elev – remarca acad. Vasile Pavelcu – devine autoaprecierea. Importanța acesteia crește prin efectele asupra efortului elevului. Nota profesională are funcția de control admis și interiorizat de elev, devine autocontrol”.

Inițiativa teoriei „INVĂȚĂRII DEPLINE” (Bloom Lindschere) are drept scop să înlocuiască condițiile asiguratei unei calități superioare a demersului didactic rezultate se dispun sub forma literei « I » care sugerează creșterea ponderii elevilor cu rezultate bune și foarte bune.

Direcții de acțiune în vederea reducerii gradului de subiectivitate în notare și de optimizare a actului evaluativ:

- Cunoașterea obiectivelor din aria curriculară
- Întocmirea unei matrici de evaluare (care nu este obligatorie) care prezintă o „oglinză” a metodelor și instrumentelor de evaluare pe care cadrul didactic le folosește în vederea evidențierii performanțelor realizate de către elevi.
- Elaborarea unor descrieri de performanță (criterii de evaluare)

În probe de evaluare se impune

- Accentuarea valorilor evaluării de tip formativ
- Cooperarea cadrului didactic-elev în procesul de evaluare
- Centrarea actului evaluativ pe cel educat
- Folosirea unor fișe de progres școlar (individuale, grupe)
- Individualizarea actului de evaluare (discutarea, motivarea notei)
- Dezvoltarea unei culturi a evaluării la cadrele didactice.

Pentru a deveni formativ, procesul de instruire pune accentul pe înțelegerea instrumentelor de lucru, inclusiv a tehnicilor de informare și de studiu în câmpul activității elevilor/studenților în stil de muncă intelectuală. Cultura generală înseamnă și capacitatea tinerilor de a identifica sursele de studiu pentru o anumită temă, sistematizarea și esențializarea noțiunilor studiate. Apoi

„Căminul copilului” este un proiect de dezvoltare a activității de învățare în cadrul  
școlii, care are ca scop principal dezvoltarea competențelor de învățare ale  
copiilor și a capacității lor de a învăța să învețe. Proiectul este realizat în  
parteneriat cu părinții și cu comunitatea locală. Scopul principal al proiectului  
este să ofere copiilor un mediu propice învățării și să le ofere oportunități  
de dezvoltare personală și socială. Proiectul este realizat în cadrul școlii și  
are ca scop principal dezvoltarea competențelor de învățare ale copiilor și  
a capacității lor de a învăța să învețe.

## BIBLIOGRAFIE

1. Bontas I., Pedagogie, Ed. Al București, 1994
2. Cristea S., Pedagogie generală Managementul educației, EDP București, 1996

# TESTE (TIPURI DE TESTE), PORTOFOLIUL MODALITĂȚI DE EVALUARE:

prof. Teodoru HULPOI-IACOB  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Testele reprezintă un instrument tradițional de evaluare ce constă în verificarea scrisă a cunoștințelor elevilor. Dintre avantajele aplicării de teste se remarcă evaluarea în timp relativ scurt a mai multor elevi și a unui volum mare de cunoștințe, deprinderi și priceperi (anunci când sunt concepute pentru a nota și să corecteze cu atenție fiecare răspuns) și de a evita a timpului de lucru pentru revizuirea și corectarea care pun în discuție le consideră nesatisfăcătoare, lucru fără emoțiile de care le prezintă evaluarea orală. Există dovezi evidente și unele dezavantaje: nu se poate realiza imediat feedback-ul, abordarea eronată a unei cerințe duce în vișdii la o soluție eronată (profesorul nu mai poate corectarea elevului de parcă s-ar fi învins) și în caz de blocaj și adepșori sunt epuizate cunoștințele memorate mecanic, deci nu se poate vedea înțelegerea conținutului lor.

În studiul limbii și literaturii române sunt practicate trei tipuri de evaluare:

(a) **Evaluarea inițială sau predictivă** se realizează de obicei la debutul anului școlar, dar se poate aplica și la începutul oricărei alte etape de instruire: capitole, unitate de învățare, semestrul. Acest tip de evaluare are ca scop identificarea achizițiilor anterioare ale elevilor, cu scopul de stabilirea lacunelor existente în învățarea și competențele acestora și stabilirea unei strategii potrivite pentru corectarea și remedierea lacunelor.

(b) **Evaluarea formativă sau progresivă** se aplică de durată în timpul procesului școlar și poate avea diferite forme:

(c) **Evaluarea finală sau sumativă** se realizează periodic, la încheierea unui ciclu școlar. Într-o perioadă aplicată la sfârșitul unităților de învățare, sunt precedate de lecții de sistematizare și recapitulare a cunoștințelor ce urmează să fie evaluate; aceste evaluări sunt amănunțite cu cel puțin o oră înainte, pentru că vizază în principiu gradul de realizare a obiectivelor (teste) pentru a avea unitate de învățare. Într-o perioadă scrisă semestrală (teste)

(e) sa partea de o atentie de decizii si finantare notoriatu de elevi re-  
-prezinta un set de medii semnificative; aceste evaluari sunt  
-fapt chiri de la inceputul semestrului, fiind la rindul lor prece-  
-ta de lectii de sistematizare, teoretice si de evaluare or-  
-ta. Prin acest tip de teste se verifica marimea de parcur-  
-si in timpul semestrului, fiind obligatoriu marimea de lectie de  
-si in care se explica termenul si se discuta analitic rezultatele.

Indiferent de tipul de testare, in elaborearea acestor teste sunt urmatoare  
-etate care sa-l faca eficient. Planificarea trebuie sa urmeze ca-  
-tata sa raspundea momentului evaluarii cu cel al altor discipline, evitarea  
-suprasaturirii elevilor si asigurarea unei doze echilibrate a efortului  
-acestora. Alegerea subiectelor trebuie realizata cu meticulozitate si inso-  
-dit de un termen dublu care sa se faca notoriat si aplicarea testelor, evitandu-  
-si interstatiile subiective si testelor anuntate elevi.

Un dintr-acele mai importante metode de evaluare este **port-**  
-foliul, o colectie de informatii privind progresul scolii la un elev, care li  
-si sa se autoevalueze. Realizarea unui portofoliu presupune o colaborare  
-si profesor si elev, cadrul didactic avand rolul de a explica  
-si ce trebuie sa se faca si ce trebuie sa se faca de durate realizarii lucrarii.  
-si timp, astfel de portofolii au continut obiectivele, strategiile si in-  
-strumen-tele evaluative, tabele de inregistrare a rezultatelor si a. Portofoliul  
-presupune activitate de lung durata si evaluare, fiind pentru profesor o mo-  
-dalitate eficienta prin care poate realiza programele de studiu la disciplina de  
-care o parte in acelasi timp, pentru elev, portofoliul poate reprezenta o co-  
-lectie a celor mai bune lucrari care ii pun in evidenta aptitudinile, talentele  
-si portofoliul la limba si literatură romana poate conține:

- un curriculum cu care concorde si compoziții si conținutul la ca-  
-re se găsește;
- un argument în care este explicată motivația alegerii lucrărilor  
-din portofoliu, impoziții și legăturile dintre ele;
- texturile ale operelor literare parcurse, din lista de lecturi obli-  
-gatorii și interstatiile;
- esuri de diferite teme sugerate de profesor;
- articole, recenzii la diverse cărți;
- fișe individuale de studiu;
- fișe de lectură;
- proiecte individuale sau de grup;
- teste și lucrări semnificate;
- desene, ilustrații și – pentru elevii cu inteligență vizuală;
- înregistrări, fotografii de la vizite tematice la muzee, case me-

morale, prezentați de carte, expoziții, excursii ale unor texte  
 studiate (an școlii);  
 • definiții ale conceptelor operaționale prevăzute de programele  
 școlare;  
 • interveniri cu reprezentanți ai vieții culturale locale \ naționale;  
 • alte documente considerate interesante și relevante pentru con-  
 tinutul portofoliului;  
 Evaluarea portofoliului constă în prezentarea acestuia de către elev,  
 trecerea în revistă a materialelor pe baza mai multor criterii:  
 • forma de prezentare: evoluția față de fazele intermediare, com-  
 plexitate, estetică generală;  
 • tematică a achizițiilor elevului, calitatea și cantitatea tetere-  
 lor concordanță cu temele alese;  
 • realizarea lucrărilor practice, eficiența modului de lucru, înca-  
 drarea în timp;  
 • autoevaluarea elevului și așteptările acestuia; concordanța scop  
 – realizat, progresul făcut, nota de care consideră că o merită;  
 • organizarea materialelor;  
 • observarea privind colaborarea și interacțiunea cu profesorul ca-  
 re a coordonat realizarea portofoliului;  
 • prezentarea obiectivelor viitoare.  
 Ca metodă de evaluare, portofoliul permite precizarea unor lucrări ca-  
 re ar putea fi trecute cu vederea în timpul orelor de curs, din pricina lipsei de  
 timp, oferă flexibilitate și adaptabilitate la specificul disciplinei, al clasei sau  
 aptitudinilor elevilor, elimină tensiunile legate de stresul formelor tradițio-  
 nale de evaluare. Portofoliul dezvoltă capacitatea elevului de a se autoeva-  
 lua, în încercarea creativității și în diversificarea deprinderilor și abilităților, pu-  
 tând fi un excelent instrument de evaluare în cazul elevilor cu inteligență vi-  
 zuală, muzicală sau kinestezică. De asemenea, un portofoliu realizat poate  
 constitui elemente importante în clasă sau a unei școli, oferind multiple informații  
 despre activitățile elevilor.  
 Există însă, dezavantajul că este dificil de evaluat de către profesor,  
 necesită un timp îndelungat și elaborarea unor bareme foarte riguroase și  
 complicat de alcătuit.



## ANALIZA COST-BENEFICIU ÎN DOMENIUL EDUCAȚIEI

Prof. Elena-Giovana IRIMIA  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Învățământul românesc, în general, și cel preuniversitar, în special, sunt caracterizate cu ferocitate cu fenomenul subfinanțării cronice de mai bine de trei decenii. Acest fenomen a afectat în egală măsură cele cinci categorii de nevoi ce se caracterizează pentru funcționarea eficientă a sistemului:

- asigurarea resurselor umane necesare procesului instructiv-educativ;
- întărirea curții școlare și a materialelor școlare;
- dezvoltarea bazei materiale a școlilor;
- susținerea activității cadrelor și a învățătorilor școlari;
- acordarea de sprijin material și bănește elevilor defavorizați economic.

Restricțiile privind finanțarea învățământului, generate de starea economică din România, dar și de măsurile înlocuite în politicile de alocare a fondurilor pentru acest important domeniu de activitate, au afectat „starea” materială a unităților de învățământ și mai ales condiția economică și socială a personalului didactic și pedagogic.

Politicile de administrare, finanțare și management școlar în perioada 1990-2000 au purtat decizia privind rolul primordiar al statului în organizarea economico-socială a învățării și la centrul sistemului democratic în viața societății elementele de centralitate în luarea deciziei erau determinate. Întreaga bază materială a învățământului-terenui, clădiri, mijloace de învățământ etc. erau proprietate de stat, dar și în administrarea Ministerului Învățământului, al tuturor organismelor locale ale puterii, după caz.

Până în anul 1980, sursele de finanțare a învățământului preuniversitar proveneau de la bugetul de stat și bugetele locale, din bugete în cadrul bugetelor, din venituri proprii și o parte neînsemnată, de la comunitățile cetățenești de părinți și alocare, astfel:

- grădinițele erau finanțate de la bugetele locale sau în cadrul bugetelor parțiale;
- școlile generale de la consiliile locale;

- liceele industriale și școlile profesionale de la nivelul de stat prin ministerele economice și din bugetele întreprinderilor partopartice;
- liceele cu profil real-uman de la consiliile județene;
- liceele de artă de la Ministerul Culturii;
- Universitatea a Cooperativelor Metereuș și Școala de Arte și Școlile de Arte și meserii subordonate.

Creșterea economică și socială în care se află România la începutul anilor '90 cere a se acorde în primul rând bugetele consiliilor locale și veniturile fostelor întreprinderi de stat, au creat un real pericol pentru finanțarea în vechiul sistem a învățării și dezvoltării. În acest context, în anul 1990 s-a creat o instituție specială de învățământ profesional și tehnic, care să asigure dezvoltarea și perfecționarea învățământului profesional și tehnic. Prin această acțiune se stabilește că baza materială și asigurarea de mijloci de învățământ profesional și tehnic este asigurată de către consiliile locale care organizează instituții de învățământ profesional și tehnic, în colaborare cu universitățile.

- dezvoltarea, de către ministerele și organele centrale sau locale;
- școlile primare, gimnaziile și instituțiile de învățământ superior de către Ministerul Învățământului;
- liceele și școlile profesionale, complexele de servicii postliceale și de masă și de către ministerele și organele centrale sau locale.

România a demarat un program semnificativ de descentralizare a finanțării învățământului profesional și tehnic, bazat pe procesul de reformă a învățământului profesional și tehnic și pe aplicarea principiilor de descentralizare a finanțării și dezvoltării.

- Schimbarea instituțiilor, astfel încât relația dintre buget și organizație să asigure complexitatea dezvoltării și dezvoltării;
- Schimbarea tehnicii în moduri în care bugetele sunt fundamentate și executate;
- Acțiuni consistente pentru aplicarea și implementarea în sistem a acestor măsuri.

Fundamentul conceptului de descentralizare financiară la nivel local constă în aplicarea unui management eficient. Un bun management este necesar pentru asigurarea calitatii și dezvoltării. Deținerea unității de cost este necesară pentru asigurarea eficienței și dezvoltării și pentru monitorizarea performanțelor în activitatea desfășurată.

Nivelul veniturilor și al serviciilor este o problemă macroeconomică

și fiscală. Este necesar să fie cunoscută relația dintre efortul fiscal total și ceea ce poate fi acordat educației. Există o politică clară conținută în lege și anume, pentru cheltuielile din educație se alocă 6% din PIB. Deși cifra este comparabilă la nivel internațional – majoritatea țărilor alocă mai mult, altele mai puțin, comparația trebuie făcută cu grijă.

Nivelul cheltuielilor publice din produsul intern brut, prezentate sub formă de procente, pentru învățământ din România, pentru alte țări fost comuniste sau puternic dezvoltate, redate de următorul tabel, ne edifică asupra importanței acordate de fiecare stat educației:

2010	2008	2003	1992	
2.22	2.07	2.14	n.s.	<b>Uniunea Europeană (27 de țări)</b>
2.77	4.97	4.97	n.s.	Uniunea Europeană- zona euro
4.23	4.61	4.1	4.1	Bulgaria
4.21	4.08	4.2	2.2	Republica Cehă
2.29	2.71	6.2	7.2	Estonia
6.40	6.13	6.44	6.3	Finlanda
2.60	2.28	2.90	6.04	Fransa
4.60	4.22	4.70	4.62	Germania
2.32	2.71	6.2	6.6	Letonia
2.16	4.91	2.8	2.4	Lituania
2.3	2.36	2.24	2.02	Marea Britanie
2.32	2.09	2.9	2.2	Polonia
2.1	2.46	2.42	4.9	Olanda
3.4	4.2	4	3.4	<b>România</b>
4.30	3.29	3.9	n.s.	Slovenia
2.82	2.22	2.4	2.2	Slovenia
7.7	6.74	7.30	6.2	Suedia
2.89	2.10	4.8	2.2	Ungaria
2.7	2.40	2.61	2.0	USA

O perioadă lungă învățământul românesc a fost subfinanțat și se pune problema dacă nivelul actual al cheltuielilor corespunde nevoilor reale identificate în societate.

Din 2010, reforma de care o partenerizează învățământul prin universitate din România cuprinde, ca un capitol esențial al său, sistemul de finanțare a școlilor. Modernizarea acestui sistem presupune multiplicarea surselor de finanțare, îmbunătățirea riguroasă a necesarului de mijloace bănești, un sistem

elastic, permisiv de alocare a acestora, transparență totală în modul lor de folosire și un control riguros asupra legalității și eficienței utilizării lor. Conform noii legi, începând cu anul 2012, o parte din bugetul unei școli este calculat și alocat în funcție de costul standard per elev/preșcolar. Acest cost va fi stabilit anual de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, prin Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Primar și Școlar, și este diferit pentru fiecare nivel de învățământ, fiind, profil sau specializare (art. 101 - 104 din Legea nr. 1/2011). Costul standard per elev constituie baza de calcul pentru ceea ce se cheamă finanțarea de bază a unei școli.

Finanțarea de bază rezultă din multiplicarea costului standard per elev cu numărul de elevi și cu coeficienți specifici unității școlare (de exemplu de densitate de elevi în zonă, severitatea dezavantajelor de limbă de predare și alți factori).

Finanțarea de bază include următoarele cheltuieli:

- cheltuielile cu salariile, sporurile, indemnizațiile și alte drepturi - salariale în bani, stabilite prin lege, precum și contribuțiile aferente acestora;
- cheltuielile cu formarea continuă și evaluarea personalului;
- cheltuielile cu evaluarea periodică a elevilor;
- cheltuielile materiale și servicii;
- cheltuielile cu întreținerea curentă.

Astfel, o școală va trebui să atragă mai mulți elevi pentru a obține fonduri mai mari dar să și micșoreze cheltuielile de personal.

Analiza cost-beneficiu este un cadru conceptual care poate fi folosit la orice proiect - financiar, educațional sau cultural. Acest tip de abordare ia în considerare toate câștigurile (beneficiile) și pierderile (costurile), indiferent de cine sunt suportate (de regulă acest calcul se referă la locuitorii unei singure țări). În acest context, un **beneficiu este orice câștig de utilitate**, iar un **cost este orice pierdere de utilitate**, ambele determinate de baza costurilor de oportunitate ale proiectului respectiv. În realitate, multe din rezultatele de oportunitate (fie pozitive, fie negative) nu pot fi exprimate în bani, cum ar fi de exemplu, dezvoltarea unor relații comunitare, șomajul, unor categorii socio-profesionale, crearea unor diicultăți de abordare socială sau încetățănirea unor mentalități.

O altă diicultate a analizei cost-beneficiu, mai ales pentru proiectele educaționale, este existența unei piețe pentru unele servicii. De exemplu, o generație care utilizează curent calculatoul, știe să-și organizeze activitățile cu ajutorul computerului. Trebuie stabilit care ar fi fost prețul dacă ar fi existat o astfel de piață. Un alt exemplu ar fi o piață a directorilor de școli ce

un anumit nivel de management financiar și de concurență în activitatea de învățământ. Acest lucru este posibil datorită faptului că, în prezent, există o tendință de extindere a activității de învățământ în domeniul educației. În acest context, este necesar să se analizeze impactul acestor schimbări asupra sistemului de învățământ românesc.

În ceea ce privește analiza cost-beneficiu, trebuie să se țină seama de faptul că, în prezent, există o tendință de extindere a activității de învățământ în domeniul educației. În acest context, este necesar să se analizeze impactul acestor schimbări asupra sistemului de învățământ românesc.

### 1. Costul furnizării serviciilor educaționale

**Costul educației** reprezintă suma tuturor costurilor necesare pentru furnizarea serviciilor educaționale. Acest cost este compus din costurile directe și indirecte. Costurile directe sunt cele care pot fi atribuite în mod clar activității de învățământ, în timp ce costurile indirecte sunt cele care nu pot fi atribuite în mod clar activității de învățământ.

Există două abordări principale ale educației:

- **educația ca serviciu social**
- **educația privată ca „produs” de piață.**

După o interpretare dată de John Fielden (Marea Britanie), a stabilii costul și normativ înseamnă să deții arta de a măsura consumurile în termenii finanțării. Costul educației este o măsură a elementelor necesare pentru furnizarea serviciilor educaționale. În acest context, este necesar să se analizeze impactul acestor schimbări asupra sistemului de învățământ românesc.

**Definiția de costuri a costului ca pierdere de resurse necesare achiziționării altor resurse (umane, fizice) pentru a atinge un obiectiv are nevoie de unele precizări.**

**Resursele cheltuite pot fi finanțarea sau nonfinanțarea.** Pot fi resurse umane și materiale. Costurile de învățământ sunt activitățile care sunt necesare pentru furnizarea serviciilor educaționale. În acest context, este necesar să se analizeze impactul acestor schimbări asupra sistemului de învățământ românesc.

**Costurile finanțării pot fi:**

- **Costul monetar**, care se exprimă în monedă și include suma prețurilor tuturor bunurilor și serviciilor necesare proiectării și funcționării sistemului educațional (cheltuieli de personal, cheltuieli de capital, cheltuieli cu dotările materiale, cheltuieli cu întreținerea și exploatarea spațiilor școlare și a instituțiilor din sistem, cheltuieli sociale (burse, manuale gratuite

(c) etc.))

• **Costul fizic** exprima cheltuielile în unități fizice (ore personal, dotări, suprafețe etc.). În România rata inflației a avut un trend ascendent și negativ, inflațiile au fost egale sau peste nivelul inflației din țările învecinate. Evaluarea stării actuale a patrimoniului existent în învățământ constituie o sarcină dificilă. Expriarea în unități fizice a costurilor este în mare parte mai aproape de procesele de dezvoltare de costuri și de condițiile în care se desfășoară aceste costuri monetare.

### Costuri nonfinanciare pot fi:

- **Costuri de transport** la elevilor pot fi perioade lungi din viața unui elev de care acesta le poate reduce cu transportul, ceea ce poate reduce eficiența învățării.
- **Violență** - o problemă de costuri sociale care apare frecvent în anumite zone sau categorii.

Costul psihologic care măsoară sacrificiul sau abandonarea unei unități pentru a realiza o utilitate în plan educațional. Acest tip de costuri este dificil de estimat, tendința să se bazeze pe studii sociologice riguroase și pe instrumente statistice adecvate. Desemenea, un studiu de mai mulți ani se impune, datorită distanței mari în timp între momentul cheltuielilor și obținerea rezultatelor.

## 2. Principii și formule de finanțare

### a. Bugetarea după costul unitar

**Metoda „standard cost”** (normativă) ca instrument de lucru pentru analiza, diagnostic, proiectarea bugetelor și urmărirea eficienței managementului financiar este o metodă clasică și se bazează pe costuri programate.

Costurile anticipate sunt considerate normale, tipice și în același timp reale. Oricum deviere de la costurile standard în timpul procesului se va corectifica și normal și necesită analiză, argumentare și corecții care să țină seama de cauzele apărării.

### Metoda costurilor standard constă în:

- Definirea standardelor și calcularea lor în unități bănești sau fizice.
- Calculul, urmărirea și raportarea apărării de la costurile standard.
- Urmărirea costurilor efective (a cheltuielilor) conform cerințelor metodei.

Acest cadru conceptual este important deoarece dictează modul în care se dezvoltă sistemele bazate pe costul unitar. Un motiv puternic pentru în-

Introducerea noului sistem este nevoie de a echilibra raportul cheltuieli sala-riale/cheltuieli non-salariale în bugetul instituțiilor de învățământ. Ca urmare a unor constatări puterice, rămânând foarte puțin pentru învățământ non-salarial, inclusiv investiții de capital.

În esență, metoda costului unitar reflectă o identitate aritmetică:

$$\text{Costul total} = \text{costul unitar} \times \text{nr. de elevi înscriși}$$

Introducerea bugetelor pasate pe cost unitar are efecte pozitive asupra modului de realizare și de execuție a bugetelor tuturor școlilor, o nouă abordare a managementului financiar.

Tabela următoare ne permite să analizăm nivelul costului standard per elev/preșcolar de la nivelul României comparativ cu nivelul costului standard a altor state din Uniunea Europeană sau Statele Unite ale Americii:

Țara	Învățământ primar	Învățământ gimnazial
România	\$249.00	\$250.00
Marea Britanie	\$339.00	\$230.00
Fransa	\$325.00	\$604.00
Germania	\$331.00	\$209.00
Suedia	\$279.00	\$648.00
Ungaria	\$208.00	\$140.00
USA	\$643.00	\$764.00

Observăm ca aceste costuri standard în țările menționate din Uniunea Europeană sau din Statele Unite ale Americii, sunt de cel puțin 60 de ori mai mari decât costul standard prevăzut pentru elevii din România, ceea ce reflectă o anumită politică a statului român privind atât nivelul salariilor profesorilor cât și condițiile de învățare din țara noastră.

Statistica realizată la nivelul Uniunii Europene relevă de fapt că Bulgaria și România au cel mai scăzut cost standard per elev, implicit cele mai mici salarii ale profesorilor și condiții de învățare nemodernizate, care nu oferă aceleași șanse de integrare socială și profesională cu alții tineri din Europa.

**Coefficienții de diferențiere** pentru standardele de cost/elev/preșcolar și coeficienții suplimentari pentru învățământul preuniversitar sunt reținuți în următorul tabel:

Nr. crt.	Nivelul/Tipul profilului	Forma de învățare	Coeficienți de di-ferențiere ai standardelor de cost pe medii și de nivel, față de coeficient "1" (urban gimnazial)		Coeficienți de-bilimentare pen-tru învățămân-tul în limbile minorităților	
			Urban	Rural	Urban	Rural
1	Învățământ profesional cu program nor-mal	ZI	0,663	0,227	0,000	0,000
2	Învățământ profesional cu program pre-lungitiv/săptămânal	ZI	1,216	1,216	0,000	0,000
3	Învățământ primar	ZI	0,763	0,909	0,200	0,200
4	Învățământ primar - integrat*	ZI	1,297	1,242	0,200	0,200
5	Învățământ primar "step-by-step"	ZI	1,420	1,420	0,200	0,200
6	Învățământ primar "A" doua șansă	-	0,288	0,708	0,200	0,200
7	Învățământ primar vocalizional (fără muzică)	ZI	0,960	1,148	0,170	0,170
8	Învățământ primar cu profil de muzică	ZI	1,600	1,913	0,170	0,170
9	Învățământ primar cu profil de muzică suplimentar	ZI	0,837	1,004	0,000	0,000
10	Învățământ gimnazial	ZI	1,000	1,223	0,143	0,143
11	Învățământ gimnazial - integrat*	ZI	1,700	2,079	0,143	0,143
12	Învățământ gimnazial "A" doua șansă	-	0,666	0,666	0,143	0,143
13	Învățământ gimnazial vocalizional (fără muzică)	ZI	1,200	1,471	0,130	0,130
14	Învățământ gimnazial vocalizional (fără muzică) suplimentar	ZI	0,200	0,248	0,000	0,000
15	Învățământ gimnazial cu profil muzică	ZI	2,000	2,422	0,130	0,130
16	Învățământ gimnazial cu profil muzică suplimentar	ZI	1,000	1,229	0,000	0,000
17	Învățământ gimnazial	FR	0,402	0,480	0,143	0,143
18	Învățământ liceal teoretic	ZI	0,920	0,920	0,133	0,133
19	Învățământ liceal teoretic	SE- RAL	0,741	0,741	0,133	0,133
20	Învățământ liceal tehnologic, militar, pedagogic și teologic	ZI	1,034	1,034	0,133	0,133
21	Învățământ liceal tehnologic	SE- RAL	0,806	0,806	0,133	0,133
22	Învățământ liceal de arte plastice și vi-zuale, coregrafie, teatru, arhitectură și sportiv	ZI	1,320	1,320	0,120	0,120
23	Învățământ liceal de muzică	ZI	2,300	2,300	0,120	0,120
24	Învățământ liceal	FR	0,390	0,390	0,133	0,133
25	Învățământ școlii de arte și meserii	ZI	1,092	1,191	0,100	0,100



Analiza acestor metode de determinare a costurilor medicale în cadrul sistemului de sănătate este deosebit de importantă deoarece permite identificarea surselor de finanțare și a modului în care acestea sunt utilizate. În acest context, este necesar să se realizeze o analiză detaliată a costurilor medicale, care să permită identificarea surselor de finanțare și a modului în care acestea sunt utilizate. În acest context, este necesar să se realizeze o analiză detaliată a costurilor medicale, care să permită identificarea surselor de finanțare și a modului în care acestea sunt utilizate.

#### **d. Principii ale formulării bugetare bazate pe costul unitar**

**Costurile trebuie deosebite de cheltuieli.** Cheltuielile sunt pentru tranșarea costurilor care deja au avut loc. Costul este independent de faptul că s-a făcut cheltuielile sau nu. Costul unitar poate fi calculat pe baza resurselor care sunt utilizate și nu pe baza cheltuielilor. De aceea, costurile trebuie deosebite de cheltuieli.

Costurile unitare sunt de regulă, normative și se referă la costul mediu al serviciilor medicale. Costurile unitare sunt în general raportate și la o anumită unitate de măsură, cum ar fi numărul de pacienți tratați. Când se calculează o medie actuală a cheltuielilor, este important să se ia în considerare și numărul de pacienți tratați. Este important să se ia în considerare și numărul de pacienți tratați. Este important să se ia în considerare și numărul de pacienți tratați.

**Costurile unitare condiționate de eficiență.** Într-o anumită măsură, costurile medicale sunt condiționate de eficiența serviciilor medicale. Costurile medicale sunt condiționate de eficiența serviciilor medicale. Costurile medicale sunt condiționate de eficiența serviciilor medicale.

Pentru a decide asupra costului unitar al serviciilor medicale, este necesar să se realizeze o analiză detaliată a costurilor medicale. Este important să se ia în considerare și numărul de pacienți tratați. Este important să se ia în considerare și numărul de pacienți tratați.

#### **Costul unitar poate proteja distribuția echitabilă și în același timp să încurajeze eficiența.**

În orice sector sau regiune geografică, costurile medicale sunt condiționate de eficiența serviciilor medicale. Costurile medicale sunt condiționate de eficiența serviciilor medicale. Costurile medicale sunt condiționate de eficiența serviciilor medicale.

formule de distribuire la nivel de județ trebuie să țină cont de specificul localității și să reflecteze corectitudinea necesară. O altă modalitate de a realiza echitabil este ca similitudinea formulei bazate pe cost unitar să existe și la nivelul programelor de asistență a zonelor defavorizate.

**Costul unitar constituie motivații în interiorul sistemului bugetar**

Sistemul bugetar pune producătorii motivații oamenilor pentru a folosi din cele mai bune surse publice. Într-un sistem bugetar sărăcit oamenii nu sunt interesați de felul cum se folosesc resursele. În cele mai multe sisteme de buget comunitar de articole bugetare, cu state de plată centralizate sau cu structură salariale rigide fixate prin lege, managerii instituțiilor nu le pasă dacă au personal în plus sau nu pentru că nu au nici un beneficiu din utilizarea eficientă a personalului. Acesta este un motiv pentru care costurile salariale dominați bugetul.

Alocarea de resurse ar trebui să conțină o dinamică care să încurajeze deținătorii de bugete să-și îmbunătățească performanțele. Școlile au nevoie să fie încurajate în mod activ să atace și să rezolve mai mulți copii.

Mai mult, stimulentele nu sunt generate simplu doar prin clarificarea condițiilor de eficiență și eficacitate. Deținătorii de bugete au nevoie să fie implicați în determinarea condițiilor și modalităților de a încorpora în structura costurilor unitare. În același timp, când sistemul de control financiar o permite, managerii instituțiilor trebuie să aibă o mare libertate asupra modului în care își vor cheltui bugetele.

**(C) Formule de calcul**

Costurile unitare sunt constituite ca formule și este posibil să decidem ce pondere ar trebui pusă pe fiecare componentă a formulei, deținând de ce trebuie îmbunătățite. Costurile unitare sunt normative, ele fiind bazate pe ce ar trebui să fie, nu pe ce este realitatea, de baza costurilor unitare se va face la nivelul fiecărei școli, care își va ajusta cheltuielile și va crește eficiența (creșterea populației școlare, rezultate bune la examene de final de ciclu, diminuarea cheltuielilor în raport cu complexitatea activității dar și a numărului de elevi etc.).

Cele mai multe formule bazate pe costul unitar sunt formate din variabile și coeficienți. Prima problemă este să decidem asupra unităților care vor fi folosite. Așa timp cât elevul este cel mai importantă unitate, școlile și chiar județul pot fi unități adiționale.

Cele mai importante variabile în educație sunt raportul **nr. elevi \ nr. personal didactic (RPP)**, costul mediu salarial personal didactic, costul non-salarial per elev. Formula de bază este:

$$(I) CU_e = \text{total salarii} \setminus \text{total elevi} + \text{total non-salarial} \setminus \text{total elevi}$$

Acasă formula de descriere trebuie convertită într-un format care să satisfacă condițiile de eficiență, eficacitate și echitate.

Prima parte a ecuației (1) poate fi manevrată astfel:

$$(2) \text{ Cost unitar salarii per elev} = \text{total salarii} \setminus \text{nr. elevi înscriși}$$

Utilizând REP, putem interveni asupra numărului din ecuația (2):

$$\text{REP} = \text{nr. elevi} \setminus \text{nr. profesori} = < \text{Nr. elevi} = \text{REP} \times \text{Nr. profesori}$$

În formula (2) putem exprima numărătorul în termenii de salariu mediu

astfel:

$$\text{Costuri salariale per elev} = \text{total salarii} \setminus \text{REP} \times \text{nr. profesori} = \text{sa-}$$

$$\text{lariu mediu} \setminus \text{REP}$$

Prima element a ecuației (1) poate fi acum exprimată astfel:

$$(3) \text{ cost salarial unitar} = \text{salariu mediu} \setminus \text{REP}$$

Costul salarial per elev este deci o funcție de salariu mediu al profesorului și raportului numărului de elevi \ nr. profesori (REP), care sunt două variabile critice. Acasă formula a costului salarial per elev se aplică numai în cazul în care avem un singur cadru didactic la clasă, așa cum se întâmplă în învățământul primar.

În cazul profesorilor specializați la discipline, se aplică un raționament mai complex:

$$\text{Cost curent} = \text{total cost pers. didactice} + \text{total cost pers. nedidactice} + \text{total cost nesalarial}$$

$$\text{Cost salarial pers. didactice} = (\text{total salarii profesori} \setminus \text{nr. profesori}) \times (\text{nr. profesori} \setminus \text{nr. ore predare}) \times (\text{nr. ore predare} \setminus \text{nr. discipline}) \times (\text{nr. discipline} \setminus \text{total nr. elevi})$$

$$\text{Cost unitar per elev} = \text{total cost pers. didactice} \setminus \text{total nr. elevi} + \text{total cost pers. nedidactice} \setminus \text{total nr. elevi} + \text{total nesalarial} \setminus \text{total nr. elevi}$$

Acasă raportare la atribuțiile de număr:

$$\begin{aligned} \text{Total salarii profesori} \setminus \text{nr. profesori} &\leftarrow \text{salariu mediu profesori} \\ \text{Nr. profesori} \setminus \text{nr. ore predare} &\leftarrow \text{invers normal medii de predare} \\ \text{Nr. ore predare} \setminus \text{nr. discipline} &\leftarrow \text{medie ore} \setminus \text{discipline} \\ \text{Nr. discipline} \setminus \text{total nr. elevi} &\leftarrow \text{inversă solicitării medii a disciplinei} \end{aligned}$$

ne

Raportul nr. elevi \ nr. profesori (REP) poate fi exprimat ca o funcție de solicitarea medie a disciplinei și norma medie de predare:

$$\text{REP} = \text{total nr. elevi} \setminus \text{nr. profesori}$$

$$\begin{aligned} \text{REP} = (\text{total nr. elevi} \setminus \text{nr. discipline}) \times (\text{nr. discipline} \setminus \text{nr. profesori}) \times (\text{to-} \\ \text{tal nr. ore predare} \setminus \text{săptămână}) \setminus (\text{total nr. ore predare} \setminus \text{profesor}) = (\text{total} \\ \text{nr. elevi} \setminus \text{nr. discipline}) \times (\text{total nr. ore predare} \setminus \text{săptămână}) \setminus \text{nr. profe-} \\ \text{sori} \times (\text{nr. discipline} \setminus \text{total nr. ore predare pe săptămână}) \setminus [\text{solicitarea} \\ \text{medie a disciplinei} \times (\text{încărcarea medie pe profesor} \setminus \text{săptămână})] \setminus [\text{durata} \end{aligned}$$

medie de contact cu disciplina / săpătămână ]  
 Semnificații / denumiri atribuite:  
 Total nr. elevi / nr. discipline medie a disciplinei  
 Nr. discipline / total nr. ore predare de săpătămână → durata medie de con-  
 tact cu disciplina  
 (Nr. ore predare / săpătămână) / nr. profesori → încărcarea medie de profe-  
 sor

Alături de părțile a 2-a a ecuației (1), **Total non-salarii / total nr. elevi** este în mod normal constituită din costurile actuale ale „inșur”-urilor școlii, cum ar fi costul unui set de manuale de elev.  
 Schimbările în costuri pot fi realizate dacă metodele de procurare sunt mai eficiente decât medii.

Formula de finanțare poate fi acum asamblată:  
**(4)  $CU_{i,T} = REP_{i,T} + CNS_{i,T} + \dots$** , unde:

$CU_{i,T}$  = cost unitar per elev la nivelul i în școala de tip T.  
 $SAL_{i,T}$  = salariul mediu al unui profesor pentru nivelul i  
 $REP_{i,T}$  = raportul nr. elevi / nr. profesori pentru nivelul i  
 $CNS_{i,T}$  = costuri medii non-salariale pentru nivelul i la școlile de tip T  
 = alte componente.

Fiecare tip de școală T (preșcolară primară, gimnaziu, liceu cu diverse profile etc.) ar trebui să aibă propriul cost standard și formula județeană tre-  
 buie să însușeze toate tipurile existente în județ. Nivelul școlar i ar putea  
 de asemenea să fie exprimat mai precis în termenii de interval de vârstă sau  
 de clase (de ex. clasele I-II, III-VI) sau chiar pentru fiecare clasă în parte da-  
 că se consideră necesar.

Bugetele educaționale sunt caracterizate de o proporție mare a costuri-  
 lor salariale. Componenta salariale a formulei este, deci, cea mai importantă.  
 În cadrul unei puterice constituente bugetare, reducerea elementului salari-  
 al al ecuației (4) va permite ca mai multe resurse să fie direcționate către alte  
 elemente.

**Formula exprima clar faptul că există doar două operații care ar  
 reduce partea salariale:** creșterea mediei REP sau reducerea salariului me-  
 diu.

Este important să remarcăm că bugetarea de cost unitar ar putea să fie  
 că o distincție clară între încălcarea medie a profesorului și practica de a  
 împune norme de predare, așa cum se întâmplă acum în România.

Alocarea este făcută, de exemplu, de județ și, nu de școală. În acest  
 mod, salariul mediu și REP mediu pot fi ajustate în cadrul, unui interval mai  
 larg. De exemplu, școlile mici ar putea să lucreze în cadrul județului cu un  
 REP dat, rămânând ca la nivel de județ să se realizeze compensarea cu un

REP mai mare în alte școli. De asemenea, înlocuirea profesorilor necalificați cu profesori calificați va ridica media salariilor în cadrul unui județ. Pentru a un crește în același timp și costul unitar, trebuie să crească REP.

Formula de bază poate fi văzută ca o formulă nucleară. Același rezultat zintă alocarea standard. Elementele sale de bază cuprind criteriul de eficiență ale nivelului REP și criteriul de eficiență reprezentat în elementele non-salariale. Pentru a asigura o distribuire echitabilă și pentru a spori eficiența sunt necesare ajustări ale formulei în două direcții:

- Atribuirea unor valori diferite variabilelor în primele două elemente ale formulei de bază. Județele cu o populație dispersată ar putea primi o valoare REP mai scăzută sau școlile primare de exemplu ar putea fi grupate în două (sau mai multe) categorii diferite, în funcție de caracteristicile geografice. Ajustarea poate fi făcută prin ponderi locale (de ex. REP x 0.8 per unitate la școlile izolate) sau prin coeficienți fixați (de ex. 20% pentru REP în școlile izolate).

- Adunarea la formula (4) a altor elemente, cum ar fi: elemente de scop general și elemente de scop special.

Într-un exemplu școlilor mici se poate defini o finanțare per caput pentru acestea. Astfel, consiliul județean împreună cu inspectoratul școlar și consiliile locale, ar putea lua decizia dacă să folosească bani pentru a uni școlile și a realiza transportul copiilor sau să mențină școlile existente, sau să folosească bani pentru orice alt scop atât timp cât alocările curențe școlilor mici nu se surte.

Decizia asupra tipului de elemente adiționale ce ar trebui folosite de pînă de circumstanțele locale și politicile naționale. Aceste politici trebuie să conțină modul de calcul și de realizare a alocărilor privind investițiile în infrastructura școlilor din județ criteriile de alocare pentru județele mai sărace (de bază venitul mediu al locuitorilor sau a criteriilor de producție economică).

Importanța elementelor de ajustare din formulă este că asigură cadrul pentru negocierile și o flexibilitate. La modul simplu, nu ar fi posibil să faci ca o formulă să satisfacă de totă lumea, de aceea negocierile este o parte importantă a managementului bugetar. Finanțarea bazată pe formulă în procesul disciplinării în procesul distribuției. Dar, odată ce județele au primit banii, este mai ușor să distribuie din finanțarea lor, pot să potmască în competiție pentru fonduri suplimentare, cadrul general al regulilor competiției recomandați componentele centrate pe opțiunea unei calități înalte.

## BIBLIOGRAFIE

1. „Finanțarea Investițiilor în Preuniversitate de Stat” – studiu realizat de A.G.E.R. cu sprijinul financiar al Băncii Mondiale, Editura Economică, București, 2001
2. Ilie Dobaru, „Formula de finanțare a investițiilor în preuniversitate”, Editura Economică, București, 2002
3. Legea nr. 1/2011 a Educației
4. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/1/4320220.xls>

# BUILDING READING PROFICIENCY

Prof. Claudia JINARU  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

The following sections summarize the research on what readers need in order to build reading proficiency. Four main factors are essential for developing proficiency in reading: (1) the *motivation* to read, (2) the *ability to decode print*, (3) the *ability to comprehend language*, and (4) the *ability to transact with text* (to actively seek information and make personal responses).

## 1. Motivation

When helping students to become proficient readers, it is crucial to *strengthen their motivation* for reading. The teacher could begin by offering them texts by authors who have written about *the roles of reading in their lives*. In addition to exploring the roles that reading serves in people's personal and public lives, the teacher could prompt students to think about their own *relationship to reading*, reflecting on questions such as:

- What are my characteristics as a reader?
- What strategies do I use as I read?
- What role will reading play in my future educational and career goals?
- What goals can I set and work towards to help myself develop as a reader?

By revisiting these questions now and then, students will find a lot of reasons why reading must be an essential part of their education. In addition to building students' awareness of reading purposes and processes, the teacher must also read and discuss with them articles that could provide them with a common conceptual vocabulary for thinking about their own cognitive processes. They should learn about *meta-cognition, comprehension strategies and attention management*.

Another key element for increasing motivation and building proficiency while practicing meta-cognition is to ask students to read independently and regularly self-selected books and to keep a record of both what they are reading and what they are learning about themselves as readers. Teachers often acknowledge that one of their principal goals is to keep students reading as a recreational pursuit. To encourage recreational reading

or reading for pleasure, teachers should allow students to choose their reading material, whether books, magazines, comic books, or song lyrics. They could make a deal with their students, who are expected to read a book each month, for example, keep a diary and present the conclusions to the class at the end of this period.

It is not always enough to ask students to write about the books they read, it is also extremely important to make them write about themselves as readers, about their feelings, thoughts, difficulties they encounter and how they solve them. Teachers should continually reinforce **cognitive reading** throughout the classes by offering students think-aloud models, in which they share their own thinking processes as they read and try to make sense of the texts. This will help students in the process of writing about themselves as readers, by making them aware of certain elements that could prove useful.

At the same time, students should be introduced to and given frequent opportunities to practice a variety of cognitive and **text-wise strategies**, in particular:

- questioning
- clarifying
- summarizing
- predicting
- use of graphic organizers
- chunking (breaking down sentences into manageable parts).

As students are helped to understand, begin to master, and internalise these strategies, the teacher should keep reminding them that these strategies are becoming part of their reader tool-kit and that they need to know how to determine which kind of text problem calls for which kind of tool.

Motivation is strengthened by **success** and by the sense of achievement and self-pride that it offers. In order to ensure their students' success in reading, teachers should also constantly worry about building background knowledge, increasing fluency, developing vocabulary, and building students' capacity to monitor and self-manage their own motivation, particularly with texts they don't choose to read, but are assigned.

If we define reading as an active process whose main purpose is getting meaning from print, we should find it essential that reading instruction must go beyond passive reception of information and provide children with many **opportunities to interact with text**. Besides that, an effective reading program must expose students to a wide and rich array of print but it should also let students choose what they want to read, taking into consideration their preferences because this is what they will do later in life as persons



who read for pleasure and not only for necessity.

## 2. Decoding skills

The next two factors are the major cognitive components necessary for proficient reading: decoding and language comprehension. **Decoding** skills involve basic decoding as well as fluency. Basic decoding requires readers to know the systematic sound-symbol relationships of English, as well as words that don't entirely follow those rules and words that are linguistically unique. This ability to look within the printed word, gained through experience with both written and spoken language, helps the reader to decode unfamiliar and irregularly spelled words. Contrary to popular belief, the English spelling system is not unsystematic and proficient readers recognize its consistencies. The spelling ability contributes to word recognition and, indirectly, to comprehension. Admittedly, the more students interact with texts the more they refine their decoding abilities, increasing the speed and ease of reading as well as the depth and clarity of understanding.

## 3. The interaction between readers and texts

The research on the interaction between readers and texts has focussed

so far on three main aspects:

- **types of texts** and how they influence response;
- **readers** and how their previous experiences and beliefs affect response and, last but not least,
- **the external context** in which response is generated.

In order to analyse a **text**, one should refer to its content and to the author's position towards the ideology the text portrays. The author can either advocate or attack the characters, habits, beliefs or attitudes. Readers should also wonder about the authenticity of texts, whether they represent a culture by describing authentic social norms and what position the author adopts regarding them. The text may also belong to a certain literary trend, illustrating some literary principles, a certain way of approaching writing. Through extensive reading within a particular literary genre, readers acquire knowledge of conventions and it will be easier for them to interpret texts that belong to a certain category in the future, to grasp meaning, to predict development of stories, to identify themes and intentions of authors.

If we approach reading from the point of view of **readers**, we should take into consideration expectations, attitudes, practices with little or no regard to how they were developed through participation in different activities or educational experiences. While some readers try to find the logic of texts using analysis and inter-textual references to support their opinions with ar-

arguments, others may use the new texts as examples to generate creative activities. Some readers may be very agile in discovering new themes while others may find examples of attitudes that are worth following in order to improve the quality of one's life. From this perspective, readers may vary considerably in terms of how they use their reading.

Literary experiences may be very helpful in understanding the community in which one lives as well as in predicting or imagining a possible future evolution. Therefore it is important to establish connection points between texts and the readers, life experiences both within and beyond the classroom. Researchers have also explored how readers' expectations for characters' actions influence their responses. Usually, these expectations are shaped by the cultures in which readers live and work and concern the characters' behaviours, regardless of the fact that they are imaginary and exist only in the literary work. Connections can also be made between different texts in order to identify similarities or differences in terms of topics, themes, issues, social and cultural practices that are defined.

Readers always become involved with characters, often comparing their actions and feelings with their own. This explains why sometimes the readers reject attitudes that do not correspond to their own. Responses sometimes show resistance to social norms that are very different to one's lived experiences and they can be taken advantage of to stimulate conversation or expression of personal feelings. After rejecting the author's or the teacher's stance, high school students may even create new versions of a text that illustrate their own outlooks on life and personalities.

Different readers may identify different features of the same character and sometimes interpretations of the same attitude may vary considerably. One may perceive a character as unmotivated, lazy, lacking in social skills or inadaptable while others may perceive him as satisfied with what he has, intelligent enough to realize that he would be happier if he did not make a certain change in his life, capable of subtlety and seeing beyond appearances. According to the reader's knowledge of literary theory, some may focus more on a character's actions and thoughts while others are more interested in discovering meanings and themes consistent with the literary trend to which the text belongs. Some teachers may use texts to report on interpersonal interactions and conflicts; others seize the opportunity to judge and categorize characters according to social or institutional norms.

The third aspect that influences reading is **the context** in which response is generated. Instructional practices enacted by the teacher serve to set models for a class, guiding not only how students respond, but also how they read. The students' abilities to use language, to make interpretative courses, to identify images or symbols in the text depend to a great extent on

how well the teacher has managed to model and transmit such tools to his students. Interpretive practices are acquired over time through participation in particular types of activities in which the teacher's abilities are gradually transferred to the students.

Teachers can help students critically reflect on how the language of their own responses generates not only a reconstruction of the world presented in a text, but also influences their own lived worlds, by shaping attitudes and beliefs. In reconstructing texts as cultural worlds, readers are learning to interpret characters, actions within larger frameworks of systems that are governed by cultural or ideological forces. Moving beyond a focus on individual characters to a consideration of the social systems that shape them, the readers can interact and help each other understand how lives reflect social forces and how individuals can influence and even change some taken-for-granted practices that might prove unsatisfactory.

Paying attention to narrative conflicts, readers identify tensions between obsolete systems struggling to maintain their dominant position and potential new systems, with new laws and tools and which emerge to challenge the old ones. Cultural systems rely on beliefs, dreams and hopes, but different human beings adopt different outlooks which fuel the appearance of new beliefs, dreams and hopes, leading to a replacement of an unsatisfactory system sooner or later and allowing time to prove the changes right or wrong. In responding to texts, students should learn to go beyond the usual pedagogical focus on inferring characters, acts or words, beliefs, goals and motivations to interpret and contextualize characters, actions or dialogue as involving various social practices within larger cultural worlds.

Students need to contextualize the characters, acts in the novel in terms of purposes, roles, rules, beliefs, and history operating in the world of the novel. Readers should be taught how to assume an interrogative stance toward the texts they read and the social practices they identify in them. These social practices that need questioning help building the mental picture

of a particular type of character or society and include:

- defining\constructing identities;
- including\excluding\positioning others;
- building relationships;
- influencing others, actions or beliefs;
- representing\servicing institutions\systems;
- establishing group alliances\stances;
- coping with conflicts\differences;
- engaging in shared rituals;
- constructing\sharing knowledge.

For example, in responding to a conflict between two characters of a novel, father and daughter, they should examine how that conflict stemmed from the purposes of the family members the roles they assign to each other, the rules that govern decision-making in the family, or beliefs about power and privilege in the family. In doing this, students focus on more than just individual characters; they examine the way social systems operate and influence individuals. Then, students should be encouraged to compare the roles of the characters in the family that the text presents with contemporary roles and rights of similar family members. They can be invited to construct a comparison chart, listing aspects of the world in the novel on one side and paired aspects of the modern world on the other side. Later, students should be asked to express feelings about the aspects they have identified as being different from those of the contemporary world.

**Literature instruction** is usually organized around predetermined topics or themes, which students use to frame their responses to texts. When they identify themes and express opinions about them, students may discover new concerns, or dilemmas portrayed in texts. By comparing these issues to their own life experiences, they may be bothered, impressed, appalled or outraged by them and all these feelings have the potential to enhance students' engagement and curiosity about these worlds or systems of values and stimulate learning both of language and of values. Dealing with conflicts or tensions between competing worlds facilitates understanding both of texts and of real-life situations.

Today, research is well beyond simple notions of texts, readers, and contexts. It studies response from a socio-cultural frame and takes for granted the complexity of the transaction between readers and text, which relies on the interaction between different and even multi-faceted worlds. As the classroom itself may be a source of conflicting worlds, exchanges of opinions should be negotiated with care and respect for the others.

## REFERENCES

1. Adamson, Douglas H. Academic Competence. White Plains, NY: Longman, 1993.
2. Alyousef, Hesham Sulaiman. "Teaching Reading Comprehension to ESL/EFL Learners." *The Reading Matrix*. Vol. 2, No. 2, September 2002. <http://www.readingmatrix.com/articles/alyousef/article.pdf>
3. Alvermann, Donna E.; Hinchman, Kathleen A.; Moore, David W.; Phelps, Stephen F. & Waff, Diane R.; eds. *Reconceptualizing the Literacies in Adolescents' Lives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. <http://books.google.ro/books>
4. Barrell, John. *Teaching for Thoughtfulness: Classroom Strategies to Enhance Intellectual Development*. White Plains, NY: Longman, 1992
5. Block, Cathy Collins & Pressley, Michael; eds. *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*. New York: The Guilford Press, 2001.

6. <http://books.google.com/books>  
Cambridge, Brian. *The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom*. New York, NY: Aston-Scholastic, 1988.
7. Cortazzi, Martin. *Narrative Analysis*. London: Falmer, 1993.  
<http://books.google.com/books>
8. Durkin, Dolores. "What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction." *Reading Research Quarterly* 14, 481-533, 1978.  
[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2pdf/content\\_storage\\_01/000019p/80/38/c2/f0.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2pdf/content_storage_01/000019p/80/38/c2/f0.pdf)
9. King, Patricia M. & Kitchener, Karen Strohm. *Developing Reflective Judgment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994. <http://drc.ucdavis.edu/~pking.html>
10. Many, Joyce & Cox, Carole, eds. *Reader Stance and Literary Understanding*. Norwood: Alex Publishing Corporation, 1992.
11. Schoenbach, Ruth; Greenleaf, Cynthia; Czik, Christine & Hurwitz, Lori. *Reading for Understanding: A Guide to Improving Reading in Middle and High School Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

# CREATING POSITIVE ATTITUDES TOWARDS ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

prof. Claudia JORA  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Students, no matter the age and place of living, are learning to speak English, but the reasons they choose to do this are different: for some of them the school curriculum has already decided, while others do this willingly and because English will become an instrument into their becoming.

Within the second category we can mention those students who need English for a Specific Purpose (ESP); they learn the language of tourism, of nursing or banking or the English of the legal system; others learn business English, so as to be able to manage themselves successfully within the business world. Many young people need to learn English for Academic Purposes, so that they may study at an English-speaking university or college.

Either is English the target-language to be used in the community they have just moved in, or the major way for communication and travel, the reality is that English is the world's most widely used language, the most international of languages! People wish to learn to speak English effectively for wherever and whenever this might be of use to them. To put it bluntly, and this is something people nowadays have come to realize, English is a top requirement for those seeking good jobs, better lives in general.

As teachers of English, we always have to consider the context of both learning and teaching, the class arrangement, the number of students, the learning environment, and the differences between our students' differences regarding their age, the learning styles and the educational and cultural background the child belongs to.

Thus, the reason for learning English matters greatly: there are students who learn English as a foreign language, so that they may be able to manage themselves when travelling abroad, while others learn English as a second language, since they live in a certain community and English is the target-language there and they need to master the language so as to integrate themselves in that particular community.

The latest equipment and the information technology may represent advantages in the process of acquisition of a foreign language; moreover, the size of a class might definitely affect the way and what we teach; the higher the number of a class is, the greater the teacher's responsibilities are.

He will have to look for solutions, for compromises between students, to ease the interaction within the class.

Age also discriminates between students, preferences, abilities and knowledge. For instance, young children manifest a remarkable facility for becoming competent speakers of a foreign language as long as they are sufficiently exposed to it; on the other hand, adolescents are more introverted human beings and thus more keen on abstract thought and more reluctant to speaking. On top of it, adults come up with a large baggage of life and learning experience, which most of the times might hinder and stay in the way of their learning.

Another very important aspect of individual variation consists of the student's own cultural and educational background. Some of our students originate from families with a history and support for education and intellectual progress, while others may come from less supportive family backgrounds. All of these might determine different expectations towards teaching and learning and different levels of involvement in our students.

Experienced teachers, and not only, should take into account the fact that, into a classroom, there is a number of individuals with different learning styles and preferences, with various approaches to learning. It is commonly believed that most people favour some particular methods of interacting with or of processing stimuli or information and teachers should always bear in mind the idea of individualized learning styles. According to the Neuro-Linguistic Programming model, some students prefer visual stimuli, others are more responsive to auditory input, while other students prefer the kinesthetic activities. This theory shows that even if we are aware and we actually respond to all these stimuli, one of them is more powerful in enabling us to learn and to remember what we have just learned.

Another way of considering student variation when it comes to learning is by means of the Multiple Intelligences thesis, first expressed by Howard Gardner. He initially identified seven intelligences (intrapersonal, logical-mathematical, visual-spatial, musical, linguistic, interpersonal, bodily-kinesthetic) and then he added the eighth (the naturalist intelligence). His point is that we all have a number of different intelligences, which are predominant over the others. And teachers should be aware of these variations within their students and try to behave as such, making sure they provide their students with a wide range of activities, to accomplish all their needs. (Gardner 1983\2003)

We can discuss about a variety of factors that affect the process of learning; one which has not been mentioned yet is students' motivation to study; both family and school are responsible for sustaining motivation, encouraging them by word and deed, offering support, guidance and stimulation.

tion, so as to get them even more involved in the activity. Students, curious-ity need to be aroused all the time, they need to be encouraged to take more responsibility for their own learning; if they feel they are the “doers”, they have the power to decide on what is going to happen during the lesson, they might be even more motivated to participate and we, as teachers, might be even closer to accomplishing our mission. (Hammer 2007: 21, 22)

## BIBLIOGRAPHY

1. Everson, Carolyn M. and Alene H. Harris, Classroom Organization and Management Program, Vanderbilt University, Nashville, 1994
2. Gardner, Howard, Frames of Mind. Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books, 1983/2003
3. Hammer, Jeremy, How to Teach English, Pearson Longman, 2007



# THINKQUEST GÂNDEȘTE CU NOI ȘI DEZVĂLȚUIE-ȚI CREATIVITATEA

Prof. Mariana MĂNDRU  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Profesorii sunt mai mult decât instructori – ei facilitează procesul de învățare, implementează și proiectează lecțiile de care le susțin realizând desigur bătălii.

Chiar dacă se ghidează după o programă școlară, profesorii trebuie să ia decizii în privința modalității în care curriculumul prescripțional este implementat la nivelul clasei.

Învățarea bazată pe proiecte este un model centrat pe elev. Acest tip de învățare dezvoltă cunoștințe și capacități într-un domeniu prin sarcini de lucru interactive care promovează investigația și demonstrarea autentice ale învățării ca rezultat și performanță. Educația prin metode proiectului este orientată pe întrebări importante care fac legătura dintre standardele de performanță și capacitățile de gândire de nivel superior ale elevilor cu conținut de viață reală.

Valerile învățării obținute prin metode proiectului sunt:

- Oportunități de formare a unor competențe complexe: capacități de gândire de nivel superior, rezolvare de probleme, abilități de colaborare și competențe de comunicare
- O participare mai bună, creșterea încrederii în sine și schimbarea atitudinii cu privire la învățare
- Constituie o strategie de implicare a elevilor care provine din diferite medii culturale

Există diverse modalități de implementare a metodei proiectului. Indiferent de modalitatea aleasă trebuie să existe o preocupare în atingerea standardelor de performanță prin metode proiectului în care elevii își construiesc singuri cunoștințele și nu se bazează numai pe informații și instrucțiunile primite de la profesor. Și în instruirea centrată pe elevi, acțiunea trebuie să obțină rezultate bune la testele standardizate și să îndeplinească obiectivele și standardele de învățare. Datorită flexibilității în termenii și a capacității de implicare a elevilor, trebuie căutate modalități de includere a resurselor Internet în unitatea de învățare și de stabilire a

modului în care resursele îi pot ajuta de elevi să atingă competențele specifice obiectivele de referință și respectiv obiectivele operaționale. Trebuie căutate și găsite diverse modalități de a include anumite competențe necesare în secolul XXI: în documentare, în comunicare, în colaborare și în rezolvarea de probleme.

Noile tehnologii oferă medii de colaborare în care persoanele interacionează cu alți utilizatori și contribuie la realizarea unor proiecte complexe.

**ThinkQuest** a fost creat în 1998 și aparține Fundației Oraclor pentru Educație, fiind derulat în peste 21 de țări. Este o comunitate virtuală destinată elevilor de gimnaziu și liceu. Este un spațiu virtual ce permite schimbarea ideii, inspirarea creativității și vehicularea informației împănându-se aptitudinile de comunicare în diverse limbi străine, de operare cu diverse soft-uri și limbaje, precum și lucrul în echipă și parteneriatul. Permite utilizatorilor consultarea și partajarea resurselor online oferite de către membrii la această comunitate virtuală o pagină web personală de care aceștia pot publica texte și imagini. Acest program este utilizat în prezent în mii de școli din peste 26 de țări și este disponibil momentan în opt limbi: turcă, engleză, franceză, germană, italiană, spaniolă și thailandeză. **ThinkQuest** oferă elevilor și profesorilor un mediu de lucru colaborativ, cu un grad deosebit de interactivitate, care stimulează creativitatea elevilor dezvoltând în același timp abilitățile necesare pentru utilizarea tehnologiei în activitatea lor de zi cu zi și în viitorul lor profesional.

Membrii acestei comunități au posibilitatea să colaboreze într-un mediu protejat, accesibil doar membrilor acestei comunități virtuale. Fiecare membru are un cont de utilizator protejat.

**ThinkQuest** permite:

- crearea unei pagini web personale;
- participarea la ThinkQuest Competition;
- implementarea unui nou sistem, până la crearea de învățare rapidă la cele mai înalte standarde;
- publicarea lucrărilor pentru a fi vizualizate de alți elevi;
- crearea unor lecții pentru elevi;
- crearea de grupuri pentru proiecte;
- colaborare și comunicare cu alte grupuri sau cu alți școli din lume;
- crearea unui mediu nou de învățare.

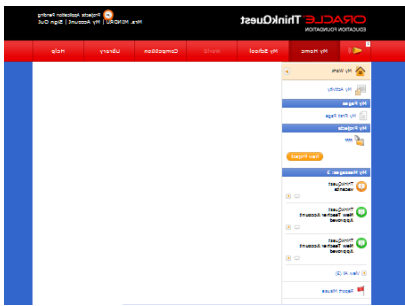
## Cine are acces la platforma ThinkQuest?

Accesul în comunitatea ThinkQuest a cărei adresă este [www.thinkquest.org](http://www.thinkquest.org) este permis profesorilor și elevilor din clasele V-XII și se face pe baza unui cont de utilizator.



## Cum se creează un proiect ThinkQuest?

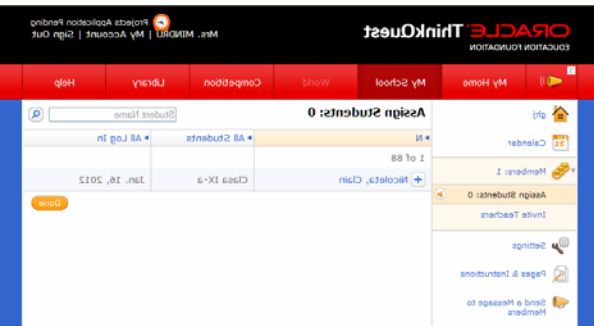
Accesând secțiunea Projects care vă va pune la dispoziție instrumente pentru creșterea unei pagini web-My First Page sau pentru inițierea unui proiect – New Project.



După ce au fost preluate datele proiectului (titlu, categorie, nivel de studiu, perioadă de lucru), urmează alegerea elevilor care vor participa la proiect – Assign Students Now.



Tot acum pot fi invitați și alți profesori colaboratori la proiect, selectând Invite Teachers. Elevii și profesorii sunt aleși din lista celor care au cont de utilizator pe ThinkQuest.



Proiectele pot participa la concursul ThinkQuest Competition, o competiție internațională în care școlile

le participă cu o echipă în dezvoltarea unor proiecte comune. Astfel se pot

legă prietenii cu școli din alte țări competiționale. Elevii lucrează în echipe pentru a dezvolta site-uri educative pe care să le împărtășească și cu alți colegi din lume. Pe parcursul lucrului, ei dezvoltă abilități de tehnologie, de lucru în echipă, aptitudini de cercetare și învăț să concureze pentru a câștiga premii. Concursul este sponsorizat de Oracle Education Foundation și are loc anual. Din 1996, când a fost inaugurat, la concurs au participat peste 30.000 de elevi din întreaga lume.

# FOLOSIREA TIC-ELOR LA ORA DE LIMBĂ FRANCEZĂ ÎN CONTEXTUL ACTUAL AL PEDAGOGIEI ACTIVE

Diseminare a mobilității individuale de formare Comenius intitulată  
Stage d'écriture pour les professeurs de français langue étrangère  
(Liège, Belgia, august 2011)

Prof. Gratiu PREOTEASA  
Colegiul Național de Informatică  
Pitra-Neamț

În contextul bombardamentului informațional căruia îi suntem supuși  
-volens nolens cu toate mijloacele multimediale se în-  
-pune cu stringență o reconsiderare a actului pedagogic, plecând de la activi-  
tățile și strategiile de învățare la rolul actanților acestuia, profesori și elevi  
deopotrivă.

Se vorbeste astfel de predarea asistată de calculator sau de  
-a-nu-mul e-learning, termen complex ce implică o mai bună gestionare a  
-timbului (comunicare de tip sincron sau asincron), gestionarea activității  
-de-învățare (sigurarea feedback-ului, personalizarea parcursului pedagogic,  
-monitorizarea conținutului de către profesor), creșterea motivației și a auto-  
-miei elevilor (dezambiguitate, activități interactive) și mai ales abordarea unei de-  
-zagotii active (procesul de învățare devenind unul de tip „experimental”, sau  
-„multi-media”, prin înșirarea și a).

Apare prin urmare necesitatea de a se gândi la metode care și cât de mult  
-olul profesorului și îndosebi la cel al limbii străine? Mai departe putem  
-ntreba de ce și în ce anumite schimbări?

Un prim răspuns ar fi că mai multă importanță se acordă în sensul  
-schimbării, poate cel mai vizibil răspuns fiind legat de contextul socio-  
-economic dinamic, determinat de mobilitățile internaționale, noi structuri în-  
-stituționale și de studii, noi economii ale sporturilor dintr-o limbă în  
-deșteptarea limbii franceze în lume).

În al doilea rând, nevoie în privința limbii străine se vede mai  
-presant și mai diversificat, mai interdisciplinar. Apoi concepțiile asupra în-  
-vățării și-a schimbării de la un simplu exercițiu intelectual la a-și însuși  
-interacțiune de la aplicarea la rezolvarea problemelor, de la regulă la acțiune  
-de limbă. Resursele și oportunitățile s-au diversificat la rândul lor, trecând de



Și așa cum am văzut, în domeniul științelor umaniste, cercetarea științifică este un proces complex și multidimensional. Ea implică atât metode științifice, cât și metode umaniste. În acest context, este important să înțelegem că știința umană nu este doar o știință despre om, ci și o știință pentru om. Prin urmare, cercetarea științifică în domeniul științelor umaniste trebuie să fie orientată nu doar spre cunoașterea adevărului, ci și spre îmbunătățirea condițiilor de viață ale omului.

De asemenea, este important să înțelegem că știința umană nu este doar o știință despre om, ci și o știință pentru om. Prin urmare, cercetarea științifică în domeniul științelor umaniste trebuie să fie orientată nu doar spre cunoașterea adevărului, ci și spre îmbunătățirea condițiilor de viață ale omului.

Pedagogia activă este o abordare pedagogică care se bazează pe implicarea activă a elevilor în procesul de învățare. Aceasta presupune ca elevii să fie implicați în activități care îi ajută să înțeleagă și să aplice cunoștințele pe care le dobândesc în clasă. Pedagogia activă este o abordare pedagogică care se bazează pe implicarea activă a elevilor în procesul de învățare.

Concluzionând, putem afirma că utilizarea tehnologiei în învățare și comunicarea la ora de limbă străină este un pas firesc și benefic din punct de vedere pedagogic.

Pentru o mai bună înțelegere a acestor aspecte, este important să înțelegem că știința umană nu este doar o știință despre om, ci și o știință pentru om. Prin urmare, cercetarea științifică în domeniul științelor umaniste trebuie să fie orientată nu doar spre cunoașterea adevărului, ci și spre îmbunătățirea condițiilor de viață ale omului.

de teste sau mix-uri (gen Vestvix Pro), ce asociază conținuturile cu întrebări folosind laolaltă imagini, sunete sau secvențe video, în scopul asigurării feedback-ului.

Pentru o bună comunicare avem de altă parte instrumente sincronizate (gen chat sau video-conferințe), dar mai ales asincrone: mailuri, forumuri, bloguri, o categorie aparte de interese constituind-o platformele virtuale ce permit postarea resurselor, partajarea documentelor sau a producțiilor, colaborează, dar și evaluarea elevilor.

Personal am aplicat aspectele teoretice, dar mai ales practice, de tip tematic, cu ocazia concepției în echipă mixtă a unei secvențe didactice cu mijloace TIC-e, acesta fiind obiectivul atelierului TIC-e propus de către Institutul Zupreier de Langues Vivantes (ISL(V) din Liège (Belgia), la care am participat în cadrul mobilității individuale de formare continuă Comenius în august 2011.

Cu titlul de ilustrare a celor expimate mai sus doresc să prezint proiectul comun al grupului meu de lucru (Alexander Prodan – Iași, Elis Alpa Bilbao – Spania), având ca temă La Belgique folklorique, proiect care se regăsește de altfel pe platforma de lucru FLE a Université de Liège (Ulg).

## Scénario:

### TCHANTECHES, LE HEROS DU THEATRE TRADITIONNEL LIEGEOIS

#### Descriptif du scénario

##### 1. Brève description:

En découvrant le folklore belge à travers la fête du 12 août, organisée en Outremeuse à Liège, et en écoutant une séquence d'une pièce de théâtre de marionnettes, les apprenants vont être amenés à réfléchir à la spécificité des traditions populaires et religieuses.

##### 2. Niveau: A2 (12-14 ans)

##### 3. Durée: 6 heures

##### 4. Objectifs:

##### a) Langagiers:

- Employer le lexique des traits de caractère;
- Décrire une affiche;
- Imaginer des histoires à partir d'images;
- Comprendre globalement un document audiovisuel authentique.

##### b) Linguistiques:

- Se familiariser avec l'interrogation partielle à l'aide des adverbes interrogatifs.



- (c) Socioculturals:  
● S'informar sur la fête de l'Assomption en Outremeuse et Tchantchés (la marionnette liégeoise).

2. Macro-compétences:

- (a) C.E.: Comprendre l'essentiel d'un texte authentique;  
(b) C.O.: Comprendre des natifs avec des accents différents à travers un document audio-visuel authentique;  
(c) E.E.: Rédiger un texte sur les traits physiques de quelqu'un;  
(d) E.O.: Décrire un document visuel.

d. Production:

- Des mots croisés sur le thème de la fête du 15 août;
- Dialogues.

7. Ressources:

- Mass-médias:

– Le journal *Nou Spectacle*, édition Liège, du 10 août 2011

- Sites:

- <http://www.vlanspectacle.be/journal-virtuel/vlan-spectacle-liege-le-journal-en-ligne/>
- <http://www.passeportmonde.com/destination/europe/belgique/ferie/>
- <http://www.bedetheque.com/serie-1047-BD-Tchantches.html>
- <http://www.vivawallon.be/?/node/341>
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/Tchantch%C3%A8s>
- <http://www.youtube.com/watch?v=w232uM1zko>
- <http://www.vlanspectacle.be/journal-virtuel/vlan-spectacle-liege-le-journal-en-ligne/>

## FEUILLE DE ROUTE

### LEÇON 1

#### COMPREHENSION ECRITE

##### 1. Revue-mémoires

On propose aux apprenants de décrire oralement trois documents visuels différents: la carte de la Belgique, y compris la ville de Liège, un calendrier du mois d'août avant la date du 15 août marquée et une image représentant une marionnette.

Après avoir repéré le lieu où se trouve Liège et dit ce qu'on fête le 15 août tant dans les pays catholiques qu'en Roumanie et décrit la marionnette,

on leur présente d'autres photos au sujet de la fête de l'Assomption à Liège. on leur demande d'associer les trois images. Pour plus de renseignements.



Photo 1 – Carte de la Belgique

# TUOA

D15 Assomption

S14 Evard

V13 Hippolyte

J12 Clarisse

M11 Claire

M10 Laurent

J9 Amour

D8 Dominique

S7 Gaetan

V6 Marlène

J5 Abel

M4 Vianney

M3 Lydie

L2 Julien

D1 Alphonse

D22 Fabrice

S21 Christophe

V20 Bernard

J19 Mylene

M18 Hélène

M17 Hycinthe

L16 Armel

D29 Sabine

S28 Augustin

V27 Monique

J26 Natacha

M25 Louis

M24 Barthélémy

L23 Rose

M31 Aristide

L30 Fiacre

Photo 2 – Calendrier du mois d'août

COMPREHENSION ORALE

2. On montre aux élèves deux documents visuels



Photo 3 – Tchatchés (marionettes liégeoises)

- Répondez aux questions liées à cette photo :
- En quoi cette photo est-elle proche de vous?
  - En quoi cette photo est-elle loin de vous?
  - Les marionettes, comment sont-elles vêtues?
  - Quelle est leur mimique \ attitude?
  - Quels peuvent être les rapports entre les deux marionettes?
  - Faites des suppositions sur ce qu'elles vont faire.



Photo 4 – Affiche du journal VAN SPECTACLE, édition Liège, du 10 août 2011

- Répondez aux questions au-dessous:
- Où va se passer l'action (coordonnées géographiques)?
  - À quelle occasion?
  - Quels sont les bénéficiaires de ce spectacle?
  - Qu'est-ce qu'on propose de faire aux enfants?

## LEÇON 2

### COMPREHENSION ECRITE

#### 1. Lisez ce texte à haute voix

#### LE PERSONNAGE LEGENDAIRE DE TCHANCHÉS

Tchanchés (traduction wallonne de François) vient au monde à Liège, en août 1700: il apparaît de façon miraculeuse entre deux pavés du quartier d'Outremens, en prêtant une chanson à boire: Alors, la Mère Garbard, encore un verre, il n'est pas tard.

Le bébé déteste l'eau, et le couple du le recueille le sévre au békét, al-  
cool local à base de genièvre.

À son baptême, la sage-femme lui cogne accidentellement la tête sur  
le rebord des fonts baptismaux, ce qui explique son nez difforme et tou-  
gêtre.

À cause de son visage enlaidi, le gamin reste longtemps à l'écart de la  
foule. À l'âge de dix ans, il fait Zaira-Mâcrauwe, c'est-à-dire du li ascète  
d'être promené dans tout le quartier, barbouillé de suie, sur une chaise à por-  
teurs escorté de nombreux enfants. Il attire la sympathie populaire à tel point  
qu'il est élu prince du Dins d'la Mowse (nom wallon d'Outremeuse). Il oublie  
sa laideur et sait se faire aimer par sa bonté d'âme et ses espiègeries.

Un jour, alors qu'il se promène le long de la Mause, il a l'occasion de  
rencontrer le chevalier Roland, neveu de Charlemagne. Une amitié profonde  
naît entre les deux jeunes gens et Tchantchés est introduit à la cour.

D'ailleurs, au théâtre des marionnettes, Tchantchés est étroitement  
mêlé à tous les épisodes de la vie de Charlemagne et de son entourage.

Il reste, dans la tradition locale, le prototype du vrai Liégeois, man-  
vaisse tête, esprit fondeur, grand gosier, ennemi du faste et des cérémonies,  
farouchement indépendant, mais cœur d'or et prompt à s'enflammer pour  
toutes les nobles causes.

Alors qu'on lui attribue beaucoup de défauts, Tchantchés n'est pas un  
coureur de jupon, même s'il aime secourir les femmes en danger.

Il n'est pas marié, car pour lui le mariage n'est fait que pour les sots. Il  
a néanmoins une bien-aimée, appelée Nânesse. Elle est pleine de bon sens et  
de bonté, couragieuse, sévère mais aimante.

## 2. Répondre par écrit aux questions:

- (a) Tchantchés est un personnage:  
● Contemporain?  
● Ancien?  
● Préhistorique?
- (b) Bébé Tchantchés adore boire:  
● Du lait?  
● De l'eau?  
● Du békét?
- (c) Dans quel quartier de Liège, Tchantchés, est-il né?
- (d) Pourquoi a-t-il le nez difforme et tougêtre?
- (e) Comment est-il perçu par les Liégeois?
- (f) A côté de quel roi célèbre apparaît-il dans les légendes?
- (g) Quel est le nom de sa bien-aimée?
- (h) Quelles sont ses qualités?

TEST 3

1. Compréhension écrite

- (A) À l'aide du texte surport, par deux groupes, relevez les adjectifs et les groupes nominaux se rapportant aux traits physiques et aux traits de caractère des personnages en les ordonnant en deux colonnes.
- (B) Associez les mots de la première colonne à leurs synonymes:

difficile	dépendant
consciente	timide
sévère	froide
aimante	douce
indépendant	etroit

- (C) Trouvez pour les groupes nominaux de la première colonne leur correspondant adjectival:

sa bouté d'âme	tête
mauvaise tête	ivrogne
grand gosier	aimable
coeur d'or	généreux
plaine de bon sens et de bonté	gentil

2. Expression orale

Les élèves devront extraire d'une boîte une image d'un personnage à décrire (Tchantché, Nâsse, Pinocchio). Divisés en trois groupes, ils rédigeront une petite histoire (4-2 lignes) en utilisant des adjectifs qualificatifs.



Photo 2 – Tchanchés, Nâneze et Pinocchio

## LEÇON 4

### COMPREHENSION ECRITE

1. Rendez-vous sur le site: <http://www.youtube.com/watch?v=w232Mli3ko> – Regardez la séquence vidéo.
2. Écoutez encore deux fois attentivement la séquence vidéo et répondez aux questions suivantes:
- a) Cette image fait partie de:
    - Un film d'action?
    - Une pièce de théâtre?
    - Un documentaire?
  - b) C'est une discussion entre:
    - Deux adolescentes?
    - Un reporter et une marionnette?
    - Un reporter et plusieurs marionnettes?
  - c) Comment s'appellent les deux autres marionnettes?
  - d) Quel est le message de l'empereur?
  - e) Tchanchés, du'est-ce qu'il est en train de boire?
  - f) Combien de verres propose-t-il au reporter de boire?
  - g) Cette boisson est spécifique à quelle région?
  - h) Quels souvenirs peut-on acheter au musée de Tchanchés?
  - i) Qu'est-ce qu'on propose à Tchanchés de raconter?
  - j) La chanson française à laquelle Tchanchés fait référence est "C'est un beau ..... c'est une belle ....."
  - k) En quelle année a commencé l'histoire de la marionnette Tchanchés?

3. Regardez encore une fois la séquence et corrigez les fautes éventuelles.
- (m) Selon les spectateurs, Tchantchés était bien .....  
 Le beau quartier d' ..... et la ville de .....  
 (l) On se détournait les histoires de Tchantchés et Charlemagne?

## LEÇON 2

### I. Interrogation

1. Rendez-vous sur le site:

– <http://www.lepointdufle.net/interrogation.htm>

2. Explication grammaticale:

– <http://www.tv2.org/cms/chaine-francophone/enseigner-apprendre-francais/Premiere-classe/Mannele-d-aide/Les-salutations/Donner-des-informations-sur-son-etat-civil/p-2864-1g0-Grammaire-Poser-une-question.htm>

3. On divise les élèves en trois groupes.

Chaque groupe doit choisir un de ces textes:

- (A) Tchantchés vient au monde à Liège, en août 780: il apparaît de façon miraculeuse entre deux pavés du quartier d'Outremere, en brillant une chanson à boire.
- (B) Un jour, alors qu'il se promène le long de la Meuse, il a l'occasion de rencontrer le chevalier Roland, neveu de Charlemagne.
- (C) Il n'est pas marié, car pour lui le mariage n'est fait que pour les sois. Il a néanmoins une bien-aimée, appelée Nânesse.

### Consignes:

1. À l'aide des adverbes interrogatifs, formulez des questions portant sur les mots soulignés.
2. En marge des textes, répondez aux questions suivantes:
- (a) Quel est le pays où naquit Tchantchés?  
 (b) Quelle est la relation entre Charlemagne et Roland?  
 (c) Pourquoi n'est-il pas marié à Nânesse?
3. Rédigez un petit dialogue en utilisant l'interrogation à l'aide des adverbes interrogatifs suivants: où, quand, pourquoi, comment (10 lignes au maximum).



**LEÇON 6**

**EVALUATION**

1. Rendez-vous sur le site: <http://www.vie-wallonne.be/?/mode/341>.
2. Présentez par écrit la suite de ce texte et évaluez vos propres créations.
3. Trouvez dans le tableau ci-dessous les mots qui ont une certaine liaison avec notre thème.

**WALLONS-Y!**

Q	M	A	R	I	O	N	N	E	T	T	E	F
A	S	D	F	G	U	H	J	K	L	X	Z	L
T	C	H	A	N	T	C	H	E	S	Q	W	I
H	E	C	H	A	R	L	E	M	A	G	N	E
E	R	D	S	W	E	R	Y	D	R	U	E	G
A	T	F	W	E	M	Q	W	B	T	Y	Z	F
T	Y	N	A	N	E	S	S	E	Y	U	B	J
R	U	G	L	F	U	K	F	L	A	S	D	F
E	I	H	L	G	S	Y	D	G	I	J	K	L
W	O	J	O	W	E	R	A	I	O	A	T	Q
T	P	U	N	A	S	D	F	Q	P	J	K	L
Y	A	A	I	A	S	D	F	Y	U	A	E	T
A	S	D	F	A	S	D	F	E	A	S	D	F

**GEOIS**  
**TCHANTECHES, LE HEROS DU THEATRE TRADITIONNEL LIE-  
 séquence:**







**1. Informations générales:**

Niveau: A2 (12-14 ans).  
 Durée de la séquence: 6 heures.

**2. Objectifs généraux de la séquence:**

L'apprenant sera capable de:

- Utiliser l'interrogation.
- Comprendre globalement un document audio-visuel authentique;
- Imaginer des histoires à partir d'images;
- Etablir un portrait physique;
- Décrire une image (affiche publicitaire, photos);
- Découvrir le monde du spectacle de marionnettes;

Durée	Compétence générale visée	Micro-compétence	Préparation et matériel	Déroulement de la leçon
L1 20'		la fête du 12 août ville de Liège et de Répérage de la Photos	Fiche de travail 1	<b>Tâche 1:</b> Nommez trois choses que vous connaissez déjà sur la Belgique. <b>Tâche 2:</b> Associez les trois images
30'		Description de l'affiche	Fiche de travail 2 Fiche de travail 3 Affiche de Photo	<b>Tâche 1:</b> Répondez aux questions liées à l'image et décrivez-la. <b>Tâche 2:</b> Répondez aux questions liées à l'affiche et décrivez-la.
L2 20'		Compréhension globale du texte	Fiche de travail 2 Texte: Le personnage légendaire de Tchamatzés	<b>Tâche 1:</b> Lisez le texte à haute voix (Fiche de travail 2). <b>Tâche 2:</b> Répondez aux questions.
L3 20'		Emploi des syno- nymes et anto- nymes désignant des traits physiques et des traits de ca- ractère	Fiche de travail 3 Texte: Le personnage légendaire de Tchamatzés	<b>Tâche 1:</b> Identifiez les adjectifs et les GN du texte. <b>Tâche 2:</b> Ordonnez les mots, traits physiques et traits de caractère. <b>Tâche 3:</b> Associez les mots.
30'		Utilisation du lexique des traits physiques	Fiche de travail 7 Texte: Le personnage légendaire de Tchamatzés	<b>Tâche 1:</b> Rédigez une petite histoire en utilisant des adjectifs désignant des traits physiques.
L4 20'		Saisie de l'essentiel d'une séquence vi- déo	Fiche de travail 8 Vidéo: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=w32uM1sko">http://www.youtube.com/watch?v=w32uM1sko</a>	<b>Tâche 1:</b> Regardez et écoutez la séquence vidéo. <b>Tâche 2:</b> Complétez la fiche

<p>20 L2</p>		<p>Utilisation de l'interrogation et des adverbes interrogatifs</p>	<p>Fiche de travail</p>	<p><b>Tâche 1:</b> Suivez les explications de grammaire sur les sites. <b>Tâche 2:</b> Créez des questions à partir des mots soulignés. <b>Tâche 3:</b> Rédigez un petit dialogue à votre fantaisie.</p>
<p>20 L6</p>		<p>Découverte des mots cachés de Tchamchés suite de l'histoire de la présentation de la</p>	<p>Site: <a href="http://www.view-al-lonne.be/fr/node/341">http://www.view-al-lonne.be/fr/node/341</a> Activité: Les soucis de Tchamchés</p>	<p><b>Tâche 1:</b> Rendez vous sur le site: <a href="http://www.viewallonnes.be">http://www.viewallonnes.be</a> puis sur le texte: Les soucis de Tchamchés. <b>Tâche 2:</b> Présentez la suite de ce texte et évaluez vos propres créations. <b>Tâche 3:</b> Identifiez les mots cachés dans la grille croisée</p>

\*

În încheiere, doresc să mulțumesc pe această cale colegilor din grupul de lucru pentru alegerea tipurilor de itemi și a instrumentării programului Netquiz Pro, lui Audrey THONARD, profesorul responsabil cu atelierul didactic Les TIC-e en classe de FLE, pentru disponibilitatea sa permanentă în a găsi soluții, precum și domnului director adjunct al ISJ V. Liège, Jean-Marc DEFAYS, pentru conținutul și deosebit de interesantă și de mare actualitate privind didactica FLE, intitulată Le rôle et les responsabilités du professeur de langues.

# MODALITĂȚI DE EVALUARE DIFERENȚIATE A ELEVIOR

prof. Alina-Nicoleta ZĂUȘCUC  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

În cadrul procesului de predare-învățare un rol important îl ocupă trăsătură diferențiată, care ne ajută foarte mult în cunoașterea elevilor cu care lucrăm, cât și în combaterea insuccesului școlar. Există mai multe forme de instruire diferențiată a elevilor în cadrul lecțiilor.

Perfecționarea tehnicii de evaluare ca elemente componente ale tehnologiei didactice implică ameliorări nu numai în planul activității de predare-învățare ci și în cel al evaluării rezultatelor prin adaptarea unor metode de verificare și aprecieri mai eficiente, cu un grad mai mare de activitate.

Completarea metodelor tradiționale există diverse metode, tehnici, procedee și instrumente de evaluare sau autoevaluare al cărui potențial formativ susține individualizarea acțiunii educaționale prin sprijinul acordat elevului:

1. portofoliul;
2. autoevaluarea;
3. proiectul;
4. observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor;
5. investigația;
6. testul.

Pentru început voi prezenta doar o parte a acestor metode de evaluare.

## 1. Portofoliul

Este o metodă de evaluare flexibilă, complexă. Este o metodă de evaluare pe o perioadă mai lungă, care reflectă progresul elevului pe multiple planuri. Această modalitate de evaluare trebuie adaptată la un anumit conținut care ține cont de :

- vârsta elevului;
- specificul disciplinei;
- nevoile și abilitățile elevului;
- performanțele atinse prin învățare.

Portofoliul permite școlarului să devină parte integrantă a sistemului de învățare și evaluare și își poate mări pas cu pas progresul școlar. Dar și profesorul poate folosi portofoliul pentru a avea în evidență performanța calitatii, defectele elevului dar și ariile de îmbunătățire a activității. De asemenea, se poate utiliza pentru a informa părinții cu privire la ceea ce pot să facă elevii și care este atitudinea lor față de disciplina de învățământ.

Pentru a realiza un portofoliu elevul trebuie să aibă în vedere următoarele:

1. să stabilească tema și proiectul unui program de execuție și de evaluare împreună cu elevii;
  2. trebuie specificat modul de prezentare a portofoliului;
  3. se precizează termenul de realizare a portofoliului;
  4. se stabilește dacă se face individual sau pe grupe de portofoliu;
  5. se enumeră criteriile de apreciere a achizițiilor școlare, măsurabile la nivelul vârstei și posibilităților copilului.
- Iată ce ar putea să cuprindă un portofoliu la biologie:
- ❖ datele personale ale elevului;
  - ❖ un comentariu asupra conținutului portofoliului;
  - ❖ investigație prin care elevul a rezolvat o sarcină teoretică sau practică;
  - ❖ lucrări scrise care dovedesc că elevul și-a corectat greșelile anterioare;
  - ❖ propuneri de teme pentru realizarea unor proiecte la biologie;
  - ❖ scheme, grafice, tabele realizate de elev;
  - ❖ diplome obținute de elev la diferite competiții;
  - ❖ diploma folosită de elev;
  - ❖ repuneri realizate de elev pe teme biologice;
  - ❖ fotografii în legătură cu activitatea în laborator sau de teren.

Un exemplu de portofoliu la capitolul Respirația în lumea vie ar putea să cuprindă:

- Tabel cu descrierile între respirația aerobă și cea anaerobă;
- Reprezentarea schematică a mitocondrii;
- Reprezentarea schematică a respirației aerobe;
- Reprezentarea schematică a respirației anaerobe;
- Particularitățile ale sistemului respirator la vertebrate;
- Reprezentarea schematică a sistemului branhial la scoici, pești cartilaginoși și pești osoși;
- Reprezentarea schematică a sistemului respirator la om;
- Fișă de lucru - Tema: Diferența dintre aerul expirat și cel inspirat;
- O fișă de evaluare cu diferite tipuri de itemi;

- > Restat: Factorii care influențează respirația;
- > Două țese de autoevaluare – pe care o vor așeza după comple-tare și notare la sfârșitul orei de evaluare.

**Fișa de autoevaluare a activităților desfășurate în clasă**

Am învățat.....

Am fost surprins de faptul că.....

Am folosit comparația dintre..... și..... pentru.....

ca.....

Cel mai ușor a fost să.....

Cel mai mult mi-a plăcut să..... pentru că.....

Am întâmpinat următoarele dificultăți.....

Consider că activitatea mea în perioada..... a fost.....

Îmi propun să.....

**Fișa de autoevaluare a activităților desfășurate în laborator (te-rem)**

Recomand profesorului meu să.....

Îmi propun să.....

Cel mai dificil a fost să.....

Cel mai ușor a fost să.....

Mi-a plăcut să.....

Mi-a părut plăcut să.....

Mi-a plăcut să.....

**Criterii de evaluare a portofoliului ca întreg**

Elevii clasei	Elevii sistemati-zați în datele în listele matice	Elevii identificați ca cazuri și efectele poluării la scară glo-bală	Elevii redacta-ți să texte coerente pe teme date	Elevii face-progrese în dezvoltarea capaci-tăților de comunica-re	Elevii face-progrese în domeniul metacogni-tiv înregis-trat în țese-le de auto-evaluare	Elevii face-progrese în demersul autoevalua-tiv înre-gistrat în țesele de op-erare

**2. Autoevaluare**

Educarea capacității de evaluare (autoevaluare) are o valoare stimula-tivă deosebită. Are un rol esențial în înregistrarea imaginii elevului din per-

de evaluare a activitatii de predare este o activitate care are ca scop evaluarea performantelor profesorului. Elevii trebuie să știe că mai multe lucruri trebuie să fie evaluate în cadrul activitatii de evaluare a activitatii de predare. Aceste lucruri sunt: comportamentul, cunoștințele, abilitățile și atitudinile. Aceste lucruri sunt evaluate prin intermediul unor instrumente de evaluare care pot fi: chestionarele, testele, observarea, interviurile și portofoliul.

- Formarea capacității de autoevaluare la elevi presupune unele condiții:
- prezentarea la începutul activității a obiectivelor curriculumare și de evaluare de care trebuie să țină seama elevii;
- înțelegerea de către elevi a criteriilor de apreciere după care se condamnă profesorul;
- autoevaluarea continuă;
- încurajarea elevilor pentru a-și pune în treburile de moduri în care să rezolve o sarcină de lucru;
- conștientizarea rolului de autoevaluare.

- Modelul de evaluare:
1. **Autoevaluarea sau evaluarea reciprocă** – de obicei se realizează la sfârșitul unei activități de învățare sau de lucru în grup sau în clasă. Scopul este de a permite elevilor să își exprime părerea despre activitatea desfășurată și să își dea seama de punctele forte și de cele care trebuie îmbunătățite.
  2. **Autoevaluarea controlată** – elevii își pot evalua lucrarea sau discursul în cadrul unei activități de învățare sau de lucru în grup sau în clasă. Acest tip de evaluare este controlată de profesor și are ca scop dezvoltarea abilității de autoevaluare.
  3. **Notare reciprocă** – elevii își pot evalua colegii. Acest tip de evaluare este controlată de profesor și are ca scop dezvoltarea abilității de evaluare.
  4. **Metoda de apreciere obiectivă a personalității** – totii elevii unei clase trebuie să evalueze activitatea fiecăruia și să spună cât mai multe informații și aprecieri despre fiecare și pentru toți la un loc.

Autoevaluarea comportamentelor din domeniul cognitiv dar și afectiv se poate realiza prin chestionare (elevilor li se cere să dea răspunsuri deschise la întrebări) și prin scări de clasificare.

Exemplu:

**I. Chestionar:**

1. Care sunt etapele de care trebuie să ținem seama în vederea rezolvării efective a sarcinii de lucru?

.....  
2. Prin rezolvarea acestei sarcini am învățat:

- ..... (a)
- ..... (b)
- ..... (c)

3. Dificultățile de care le-am întâmpinat au fost următoarele:

- .....(s)
- .....(d)
- .....(c)

4. Cred că mi-a putea îmbunătăți performanța dacă:

- .....(s)
- .....(d)

5. Cred că activitatea mea ar putea fi apreciată ca fiind:

.....

**II. Scara de clasificare:**

Exce- lent	Fort bun	Bun	Mediu	Slab	Fișă de autoevaluare
					Performanțe școlare
					Motivație și interes constant manifestat prin realizarea diferitelor produse ale activității
					Șpirit de inițiativă, independență
					Șpirit de cooperare în realizarea unor produse din cadrul activității de grup
					Assumarea responsabilităților în realiza-rea sarcinilor de lucru curente
					Participarea la discuții în cadrul activi- tății de grupuri de lucru
					Disciplina la lucru
					Proiectul realizat
					Comportamentul general

Prin utilizarea acestor instrumente în mod constant, se poate surprinde în timp evoluția elevilor în planul maturizării psihofizice și a capacității de autoevaluare.

Este vorba de o influență intrinsecă generată de feedback-ul mult mai intens care se detaliază între profesor și elev în funcție de specificul disci-plinei de studiu. Înregistrarea rezultatelor probelor de evaluare formativă permite constatarea promptă a măsurii în care s-au atins obiectivele lecției (temei, capitolului) și a dobțarea de măsuri recuperatorii. Raportul procentual între realizări (+) și nerealizări (-) indică măsura în care elevii au atins obi-ectivul respectiv. Dacă rezultatul este sub 70% se impune reluarea învățării conținutului respectiv schimbând strategia didactică.



Am format la elevii mei capscitate de a se autoevalua privind de la completarea unei fișe de autoevaluare. De exemplu, la capitolul Respirația în lumea vie:

<b>FIȘĂ DE AUTOEVALUARE</b>	
<p>10. utilizez corect termenii</p> <p>9. pot prezenta clar, corect și complet ceea ce am învățat</p> <p>8. pot explica mecanismele prin care se realizează inspirația și expirația</p> <p>7. pot prezenta schematic etapele respirației aere</p> <p>6. pot explica rolul pigmenților respiratori</p> <p>5. cunosc organele respiratorii ale animalelor în funcție de mediul de viață</p> <p>4. răspund adecvat colegilor la solicitări</p> <p>3. solicit sprijinul prin întrebări</p> <p>2. ascult mesajele colegilor</p> <p>1. emit mesaje și sunt ascultat</p> <p>Acordă între 1-10 puncte pentru fiecare cerință:</p>	<p>Numere:</p> <p>Clasă:</p>
<p>Calificativ:</p> <p>100-82 puncte - foarte bine</p> <p>84-72 puncte - bine</p> <p>74-60 puncte - satisfăcător</p> <p>52-20 puncte - nesatisfăcător</p> <p>sub 20 puncte - insuficient</p> <p>Punctele 2-10 din fișa de evaluare sunt particulare în funcție de conținutul evaluat și obiectivele operaționale ale lecțiilor.</p>	

Voi prezenta și alte metode utilizate în evaluarea competențelor de exemplu la stăruirea capitolului Respirația în lumea vie:

Gânduri	Lucrați	În perechi	Comunicați (Lysan, 1992)
---------	---------	------------	--------------------------

Acestă tehnică are mai multe etape:

➤ Comunicarea sarcinii de lucru: timp de trei minute răspundeți în scris în carele la următoarele cerințe:

1. explicați etapele oxidării glucozei în prezența oxigenului;

2. aplicată oxigenarea în absența oxigenului.
- activitate individuală;
  - activitate în perechi: timp de două minute citiți colegului de bancă ce ați scris, completați răspunsurile și formulați un răspuns comun cu care sunteți de acord amândoi;
  - activitate frontală: profesorii poate lua de la fiecare pereche o idee sau pot solicita perechile să rezume în 30 de secunde ce au scris. Dacă timpul este scurt se pot prelua răspunsurile de la câteva perechi. Se notează pe tablă.
- Primum moment individual, este important deoarece oblige elevii să gândască asupra subiectului propus, să actualizeze cunoștințele anterioare și le solicită o formulare în scris.
- Al doilea moment este important deoarece elevii conștientizează că partenerul are cunoștințe sau opinii diferite și că acestea constituie surse de completare a opiniei proprii sau pentru clarificarea unor aspecte confuze.
- Momentul este important prin evaluarea cunoștințelor în comparație cu cele ale partenerului. În acest moment elevii învață:
- să găsească răspunsuri prin adresaarea unei întrebări altcuiva sau prin discuție cu altcineva;
  - să comunice într-un limbaj accesibil pentru a fi înțeleși;
  - să formuleze întrebări dacă nu au înțeles ceea ce li s-a spus.

II.

O altă metodă este "Cobacul ideilor" (Dulama, 2002)

Este un organizator grafic în care cuvântul cheie este înscris într-un dreptunghi situat la baza foii, în partea centrală. De la acest dreptunghi se ramifică spre partea superioară, asemenea crengilor unui copac, toate cunoștințele.

Cobacul ideilor poate fi completat individual, în perechi, în grupe sau frontal.

De exemplu:

Realizați un copac al ideilor pornind de la cuvintele cheie **pigmenți respiratori**. Timp de lucru: două minute, activitatea fiind individuală. Se prezintă răspunsurile câtorva elevi.

III.

A treia metodă ar fi **Interogarea reciprocă sau în perechi** (Dulama, 2002)

Etaple sunt:

- Comunicarea sarcinii de lucru: pe baza cunoștințelor înscrise în formulăți înțelese din lecțiile care au ca temă Rezervă la anamale. Timp de lucru: 3 minute;
- Activitatea individuală: elevii formulează în scris întrebările;
- Schimbați caietele cu colegul de echipă și răspundeți în scris la întrebările formulate de el. Timp de lucru 3 minute.

Elevii pot fi solicitați să formuleze întrebări de diferite tipuri. În funcție de timpul de care li am la dispoziție solicităm anumite numărări de perechi să prezinte întrebările și răspunsurile formulate. Fiecare elev primește două note: o notă pentru întrebări (urmăresc claritatea, complexitatea, corectitudinea formulării, înțelegerea și o notă pentru răspunsuri. O altă metodă de evaluare este evaluarea abilităților tehnologice ale elevilor.

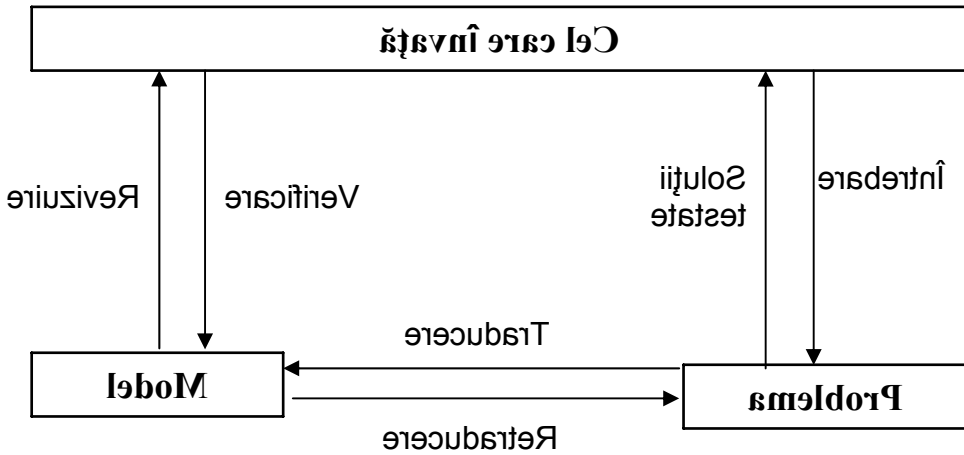
Abilitățile tehnologice ale elevilor se referă la utilizarea tehnologiilor de învățare în procesul de învățare. În cadrul evaluării se ține seama de utilizarea tehnologiilor de învățare în proiectele de învățare și în activitățile de învățare. Acest lucru este evaluat prin utilizarea tehnologiilor de învățare în proiectele de învățare și în activitățile de învățare. Acest lucru este evaluat prin utilizarea tehnologiilor de învățare în proiectele de învățare și în activitățile de învățare.

În cadrul evaluării se ține seama de utilizarea tehnologiilor de învățare în proiectele de învățare și în activitățile de învățare. Acest lucru este evaluat prin utilizarea tehnologiilor de învățare în proiectele de învățare și în activitățile de învățare. Acest lucru este evaluat prin utilizarea tehnologiilor de învățare în proiectele de învățare și în activitățile de învățare.

- pentru 100-20% răspunsuri corecte se pune calificativ foarte bine;
- pentru 75-20% calificativ bine;
- pentru 50-20% calificativ satisfăcător;
- sub 20% calificativ nesatisfăcător.

După Nisbet și Spucksmith (1986), citat de A. K. Jalaludin, procesul de rezolvare a problemelor poate fi redus la următoarele operații: exprima-rea problemei model, prelucrarea modelului în vederea efectuării deducțiilor necesare și exprimării problemei în funcție de aceste condiții.

Schematic situația se prezintă astfel:



Acest proces permite studiul pe bază de experiență (diferit de cel sta-  
 tic), care asociat cu utilizarea materialului imprimat de calculator, îi oferă  
 elevului un mod interactiv de construire și asimilare a noilor cunoștințe,  
 concomitent cu posibilitatea de a verifica dacă ceea ce a învățat este corect  
 sau nu.

Evaluare cu ajutorul calculatorului rămâne o problemă deschisă cerce-  
 țării interdisciplinare, dar și aplicării în toate structurile învățământului.

## BIBLIOGRAFIE

1. Bunescu, V., 1983 – Cercetări privind eficiența procesului de învățământ, Re-  
 vista de Pedagogie, Nr. 6.
2. Cerghit, I., 1980 – Metode de învățământ, Ed. Didactică și Pedagogică, București.
3. Ciurcheș, M., Ciolacu, A., Ion, I., 1983 – Metodica predării științelor biologice,  
 Ed. Didactică și Pedagogică, București.
4. Crișan, A., Guțu, V., 1994 - Curriculum școlar, ghid metodologic, Institutul de  
 Științe ale Educației, București.
5. Ion, I., 1996 – Metodica predării biologiei, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”,  
 Iași.

II

CONTRIBUȚII ȘTIINȚIFICE



# METODA BRANCH AND BOUND

Prof. Elena ANDONE  
 Colegiul Național de Informatică  
 Piatra-Neamț

## Descrierea metodei

Metoda Branch and Bound („Ramifică și mărginește”) este înrudită cu metoda Backtracking în sensul că spațiul soluțiilor are forma arborescentă. Similar, timpul de calcul este de regulă exponențial, ceea ce face ca metoda să fie utilizată atunci când nu se cunosc algoritmi alternativi mai rapizi. Ca și în cazul metodei Backtracking, limitarea căutării în spațiul soluțiilor se face prin stabilirea unor condiții de continuare cu ajutorul cărora se va alege, la fiecare pas, drumul cel mai promițător în arbore, adică drumul care are cele mai mari șanse de a conduce la o soluție rezolvată. De regulă, în cazul metodei Branch and Bound condițiile de continuare au la bază un criteriu de optimalitate, ce constă în minimizarea sau maximizarea unui indicator, în funcție de problema concretă. O diferență substanțială între cele două metode de date de modalitate în care este parcurs arborele soluțiilor posibile, metoda Backtracking efectuând o parcurgere în adâncime (de la rădăcină până la nodul terminal ce reprezintă soluția rezultată). Faptul că la Branch and Bound urmează de fiecare dată cea mai promițătoare continuare face ca aici să aibă loc un alt tip de parcurgere a arborelui soluțiilor posibile. Metoda Branch and Bound presupune utilizarea unei liste în care sunt așezate problemele care nu au fost încă analizate. Acestea se numesc noduri active. Din tre acestea se alege un nod care urmează a fi prelucrat. De regulă alegerea se face după un criteriu de optim. Nodul ales se va numi nod curent. Odată ce nodul curent este prelucrat, el este eliminat din lista nodurilor active, în timp ce toți descendenții săi sunt incluși în listă, ei constituind alături de celelalte noduri din listă, posibile continuări – netestate încă – ale generării soluției rezultate.

**Exemplu – Jocul Perspic.** Fiind dată o tablă de  $4 \times 4$  poziții în care se află numerele de la 1 la 7 într-o ordine oarecare dată, una dintre căsuțe rămânând astfel liberă, să se genereze șirul cel mai scurt de mutări ale căsuței libere (sus\jos\stânga\dreapta) astfel încât să se obțină o configurație dată, pe care o vom numi de aici încolo CF.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	

(d)

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

(e)

În primul rând, trebuie observat că nu orice configurație inițială poate duce la soluția finală. De exemplu, orice succesiune de mutări ale cărui rezultat este o configurație prezentată nu vom obține niciodată soluția finală CF următoare:

15	14	13	12
11	10	9	8
7	6	5	4
3	2	1	

De aceea trebuie stabilite mai întâi condițiile în care o configurație ac-ceptabilă transformarea cerută. În acest sens se va introduce o ordine între cele 16 configurații de pe tablă: pentru fiecare configurație cu numărul  $i$  vom defini  $\Delta(i)$  ca fiind numărul de cărți aflate după ea (la dreapta și în jos) care au numere mai mici decât ea - vom considera că în configurație liberă se află numărul 16.

Pentru exemplul de mai sus avem:

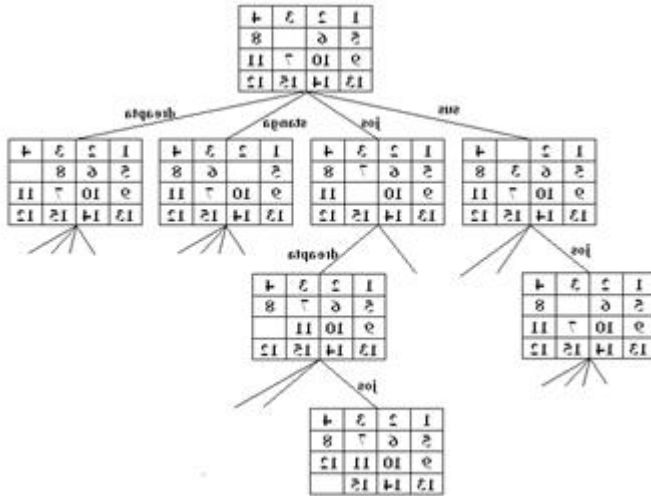
- $\Delta(1) = 1$
- $\Delta(2) = 0$
- $\Delta(3) = 1$
- $\Delta(4) = 1$
- $\Delta(5) = 0$
- $\Delta(6) = 1$
- $\Delta(7) = 1$
- $\Delta(8) = 1$
- $\Delta(9) = 1$
- $\Delta(10) = 1$
- $\Delta(11) = 0$
- $\Delta(12) = 0$
- $\Delta(13) = 0$
- $\Delta(14) = 0$
- $\Delta(15) = 0$

2-a demonstrație matematică următoare propoziție:

O configurație dată poate fi transformată în configurația finală CF dacă și numai dacă suma  $\Delta(i)$  este 0 dacă  $l+c$  este număr par și 1 dacă  $l+c$  este număr impar unde  $l$  și  $c$  sunt linia și coloana cărții libere numerotate cu 16.

2-păzului arboresc al soluțiilor posibile va fi construit (vizual) astfel: configurația inițială este rădăcina arborelui; fiecare nod are cel mult 3 copii și fiecare configurație este o ramură a arborelui. Dacă se aplică o mutare, atunci când se poate efectua această mutare.





Aşa cum am stată exemplul considerat, o abordare a problemei cu metoda Backtracking ar fi inoportuna din două motive: pe de o parte pentru că ar produce un număr mare de stări, iar pe de altă parte o parcurgere sistematică („backtracking”) în absența unei necesități de a genera toate stările înaintea unei soluții. De aceea trebuie să utilizăm o metodă care să găsească o soluție optimă la un moment dat și să continue să găsească soluții mai bune decât cea găsită până la momentul în care nu mai există soluții mai bune decât cea găsită. Altfel spus, este posibil ca algoritmul să găsească o soluție optimă.

Pentru a realiza acest lucru, este necesar să găsim o funcție de cost pentru a evalua stările și să găsim o funcție de cost pentru a evalua stările. O alegere naturală ar fi considerarea funcției de cost:

$$Cost = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n |x_{ij} - y_{ij}|$$

unde  $x_{ij}$  și  $y_{ij}$  sunt valorile din grilele curente și țintă, respectiv.

Costul este o funcție de cost care este calculată pentru fiecare nod din arborele de căutare și este utilizat pentru a evalua stările. Costul este utilizat pentru a evalua stările și este utilizat pentru a evalua stările. Costul este utilizat pentru a evalua stările și este utilizat pentru a evalua stările.

O altă abordare este să găsim o funcție de cost care este calculată pentru fiecare nod din arborele de căutare și este utilizat pentru a evalua stările. Costul este utilizat pentru a evalua stările și este utilizat pentru a evalua stările.

▪ Se introduce configurații inițiale în listă

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=0+4=4

▪ Se elimină singurul nod din listă și se adaugă cei patru fiți ai săi (până când se ajunge la configurația cerută). Adăugarea s-a făcut în listă inițială.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+3=4

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

▪ Se alege nodul cu cel mai mic cost – cel cu costul 4; dacă sunt mai multe noduri cu cost minim se consideră unul oarecare dintre ele, dacă acesta nu ducе la soluția finală, atunci se revine și la celălalt. Se elimină din listă nodul de cost 4 și se adaugă fiții săi.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

▪ Se identifică nodul de cost minim, se șterge din listă și se adaugă în listă. Se observă că fiul optim prin depășirea căsuței libere în joc este chiar configurația cerută, astfel că algoritmul se încheie.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16

c=1+2=3

Din punctul de vedere al complexității, metoda Branch and Bound are asociat un timp de calcul exponențial, ca și metoda Backtracking de altfel, aceasta datorită ramificării sale arborecente. Aceasta face ca metoda să fie inutilizată numai când nu există algoritmi alternativi polinomiali.

### Locul Perspic

Soluție: Pentru simplificarea, în locul listei a fost folosit un vector. Pentru ca un nod (element din vector) să nu fie vizitat de două ori costul său a

foșt ridicat la un număr foarte mare (leđ). Fiecare nod conține trei câmpuri:  
-configurația curentă a tablei și numărul de mutări prin care a fost obținută și cos-  
tul său. Se poate observa că odată ce cunoaștem mutările efectuate nu va  
mai fi necesar să includem și configurația curentă, putem crea o funcție care  
să genereze tabla după un șir dat de mutări.

```

Local Persico
#include<iostream.h>
#include<string.h>
#define X 10
struct Node;
Node active[1200];
int n;\nnumar noduri
void Cantax(int A[][4],int& l,int& c)
{
    int solv(int A[][4])
    int cost(int A[][4])
    int Mutare(int tata,char directie)
    \adauga un nod activ nou,descendenti din tata
    \obtinu prin mutarea casutei libere in directia specificata
    \intorcere l daca a fost obtinuta configuratia finala,0 altfel
}
int l,c,cont;char dir[]='';
Cantax(active[tata],A,l,c);\caut X de coordonate (l,c)
\dacă nu se poate efectua deplasarea casutei libere in directia dorita
returnata
if((dir[0]!='w'&&l==0)||((dir[0]!='r'&&c==3)||((dir[0]!='d'&&l==0)
&&l==3)||((dir[0]!='l'&&c==0)))
return 0;
\copiem starea curenta a casutei libere in mutarea
for(int i=0;i<10;i++)
    active[n][i][4][i]=active[tata][i][4][i];
\deplasam casuta libera (c,c) cu l+1,c)
int temp=active[n].[i][c];
switch(directie)
{
    \adauga un nou configuratie in lista
    active[n].sol=new char[strlen(active[tata].sol)+2];
    strcpy(active[n].sol,active[tata].sol);
    dir[0]=directie;
    return active[n].sol,dir;
}

```

```

    if (cost(active[n].A) == 0) {
        active[n].cost = strlen(active[n].sol) + cost;
        n++;
        return 0;
    }
    void Prico(while(1);
    }
    int main()
    // insert configuration in list
    for (int i = 0; i < 10; i++)
        active[0].A[i] = 'A';
        active[0].sol = new char;
        active[0].sol[0] = '0';
        active[0].cost = cost(A);
        n = 1;
        if (active[0].cost == 0)
            cout << "Acesta este solutia finala!";
        else
            if (sol(A))
                else
                    cout << "problema nu are solutie";
    return 0;
}

```

# TENDINȚE DE ÎMPRUMUT ȘI IMITARE ÎN INTERPRETAREA MUZICII BISERICEȘTI ROMÂNEȘTI

prof. Maria-Antoaneta BEREA  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

## 1. ORIGINEA MUZICII BIZANTINE

Cultura bizantină reprezintă o punte de legătură între Orient și Occident, între spiritalitatea antică, orientală, ebraică, romană și cea modernă. Tot mai mulți istorici, teologi, literari și specialiști pun în discuție faptul că Bizanțul este, după vechiul Elad, unul din leagănele de seamă ale civilizației universale și că Roma romană a fost urmasa de Roma bizantină, aria culturală bizantină extinzându-se pe un mare spațiu geografic și de timp. Din păcate prea puțin se face pentru cunoașterea reală a acestei civilizații, condamnată din cauza diverșelor prejudecăți ce au acționat asupra ei. Considerată de nedrept disprețuită, nu numai în vremea, dar și esența ei au ajuns până în zilele noastre în formele conservate de obicei ortodoxe.

În anul 324 Constantin cel Mare începe reconstruirea și fortificarea micului oraș grec Bizantium cu intenția transformării lui în capitala Imperiului de Răsărit. Din 11 mai 330 Bizantium a dispărut, orașul lăudat numele de Noua Romă sau Constantinopol. Dezbaterea privind evoluția civilizației bizantine are dus la ideea că civilizația bizantină a fost, în esență, o fuziune a elementelor apurane cu cele trăsărene.<sup>1</sup> Aparatul legal și administrativ a fost roman; lăudat a fost construit după modelul roman; lăudat a fost limba oficială la Constantinopol, de la fondarea sa până în secolul al IV-lea, când a fost înlocuită cu greaca. Cu toate acestea, tradiția greacă a fost păstrată în toate formele vieții culturale. Literatura greacă clasică a fost baza educației; bibliotecile Constantinopolului s-au umplut cu manuscrise grecești, iar muzeele cu comori artistice aduse din tot Orientul grec. Locul lor în imperiul răsăritean li s-a amintit astfel mereu de moștenirea elenă. Dar civilizația greacă antică își pierduse forța generatoare, moștenirea putea fi păstrată, dar niciodată în viață. Odată cu războiul Creștinismului și reconșterea sa ca religie de stat, având de împlărit drept conducător al

<sup>1</sup> Boțocan Melnis în Byzantion, vol. II, Academia de arte George Enescu, Iași, 1996, Ori- ginea muzicii bizantine, pag. 216, conf. Șteven Runciman, Byzantine Civilization, 1936.

disericii, modul de viață și de activitate. Noua civilizație dezvoltată din lumea greco-romană cu ideile înflorite din Răsărit prezintă caractere istorice proprii. Către anul imperiului nu se mai consideră elemente și bizantine.

Caracterul compozit al civilizației bizantine se reflectă într-un mod foarte evident în muzica religioasă bizantină. Aceasta a fost în întregime vocală.<sup>5</sup> Cățile liturgice cu semnificație muzicală pot fi împărțite în două grupe: (1) cele destinate **cântării lecturilor** și (2) cele conținând **cântece din timpul Liturghiei** sau la altor slujbe religioase \ **corpus cantilenarum**. Caracterul diferitelor forme ale cântecului bisericesc trimite la încredințarea credincioșilor.

Într-un pasaj din Epistola către Efeseni, Apostolul Pavel (Versetul 19) vorbește următorilor lui Hristos, îndemnându-i ca între ei să vorbească în „psalmi, imnuri și cântece religioase”. Aceste grupe de cântece la care se referă Apostolul Pavel corespund muzicii liturgice reale iar creștinii, cător le erau adresate epistolele, trebuia să fi înțeles sensul termenilor, fiind capabili să-l diferentieze. Continutul dezvoltat a cântărilor – din perioada creștină timpurie până la apogeele imnografiei – permite așadar a clasifica și a împărțiri cântărilor liturgice bizantine în următoarele trei grupe:

1. psalmi și cântări);
2. imnuri (versuri, stăruți și imnuri) liturgice și cântece procesionale;
3. cântece spirituale (Aleluia, cântece de slavă).

Cele trei grupe de cântări derivă din liturgia evreiască, căci atât la fațetele Apostolilor capitolul II, versetele 46-47, că noi poterați păzitori de Dumnezeu, făcând băine. De la sinagogă au preluat comunitățile creștine tradiția recitării, cântării și psalmodierii.

**Schola cantorum** \ grupul cântărilor cânta psaltirea de care ar fi compilat-o Ezra pentru levii. Aceptarea instituției evreiești a lectorilor și protopsaltului, special exersați pentru slujbe, a făcut posibilă intrarea în cultul creștin a **antifonelor** (Exod 22:1-21 și Iudecători 2:1-31) și a psalmilor de cântare, cu răsunările comunității, conform Constituțiilor Apostolice.<sup>6</sup>

**Psalmidibus** include recitarea corurilor și intonarea unei simple melodii de psalm, la ocazii speciale melodiile de tip ornamental fiind cântate de solist. Imnurile se întind de la cele mai simple, silabice, la cântecele bogat ornamente. Philo (cca. 30 î.Hr.) menționează cântarea altmă-

<sup>5</sup> Boțocan Melania, op.cit., pag. 219;  
<sup>6</sup> Boțocan Melania, op.cit., pag. 221.

ivă a corului de bărbăți și de femei în cântec antifonal în De vita contem-  
plative.<sup>4</sup> În biserică bizantină poezia religioasă a dat naștere melodos-ul sau poezului  
compozitor posibilitățile manifestării sale în scrierile imnurilor dar  
pe mijlocul sec III o reacție ortodoxă a permis schimbările doar a celor  
prezente în scriitură.

Existența și cântecul religios care, asemenea imnurilor mai elaboreate,  
se cântă la sărbătorile solenne (de exemplu Alilias) în timp ce altele erau  
cântate de omanențate, în cântecurile pronunțate cu grup de un lung meismă,  
nu mai erau inteligibile.<sup>5</sup>

Acest fel de ornamentare melismatică prezente în cântecurile spirituale  
timpurii, nu trebuie confundate cu „coloratură” melodicilor bizantini târzi  
și neogrecești. Din punct de vedere compozitorial, acestea două pot fi diferite  
și astfel: melismele sunt elemente organice ale melodiei, constituite din  
parte a structurii, de când „coloratură” sunt înfundate în cântec, deși din  
structură și pot fi reduse sau extinse fără a afecta structura princ-  
pală a cântecului.

Cu certitudine de la primele încercări ale cultului creștin, cântul li-  
urgic a fost parte integrantă a slujbei. Dezvoltarea sa este legată de cea a  
Liturgiei și, cu toate că s-a păstrat doar câțeva fragmente muzicale din  
documentele de la încercările creștinismului, putem presupune că o parte  
esențială a cântului bizantin și a cantului plan-ul-ului gregorian datează de la  
începuturile bisericii și de aceea provine din practica comunității creștine  
din Palestina și Siria. Acest fapt a fost recunoscut de cercetătorii muzicii  
creștine. Mult timp s-a opinat că muzica bizantină derivă din cea clasică  
greacă și cantul planul ar fi originar din Roma, iar după altă teorie, din im-  
periul bizantin. Însă nici o teorie asupra cantului planul nu poate fi  
concluzivă dacă nu ține cont de înrădăcinarea lui în muzica bizantină. Este clar  
că cele mai vechi variante ale melodiilor bizantine, cât și ale celor gregorie-  
ne, au o sursă comună, anume muzica din bisericile Antiohiei și Ierusalim-  
ului, derivată la rândul ei din muzica ebraică. Pe tiparele acestor melodii și-au  
dezvoltat atât bisericile răsăritene, cât și cea apuseană, propria muzică reli-  
gioasă, adăugându-le melodii noi și transformându-le cele originale în funcție de  
necesitățile cultului lor.

Din acest punct de vedere trebuie înțeles că s-a păstrat din cel mai  
vechi stat în imnografia bizantină și cel de modificare sau schimbare  
când melodiile cântate pe textele sîrene au fost schimbate limbii grecești. Noul

<sup>4</sup> Eusebius, Ecclesia Historiae, II, 17.24;

<sup>5</sup> Boțocan Melania, op.cit., pag. 222;

imnuri bizantine nu erau de fapt noi creații, ci se realizau pe tiparele melodice lor mai vechi, deși imnurile s-au adăugat comorii bizantine din surse păgâne, eretice și mai târziu, europene. Ca și în cazul muzicii, muzica bizantină a fost la început un element străin în ținutul de limbă greacă ale Imperiului bizantin. Realizarea imnurilor a creștinătății bizantine este aceea că muzica Bisericii timpurii a devenit parte integrantă a civilizației bizantine.

## 2. ORALITATE ȘI UNIFORMIZARE ÎN EVOLUȚIA CÂNTĂRII BISERICESTI DE ORIGINE BIZANTINĂ

Cei care au studiat evoluția culturii bizantine de-a lungul istoriei au remarcat **ponderea importantă a tradiției și a caracterului său oral**. În această privință și aplicat la domeniul muzical, nu s-a putut realiza decât că atenția este acordată în Răsăritul creștin a scrierilor muzicale a manuscriselor cu notație muzicală. Pentru primele secole creștine documentele muzicale sunt surprinzător de puțin pentru întreaga creștinătate, împunându-se ideea că „un element important lipsește întotdeauna: notația muzicală”. Într-un notaș neumatice bizantine, cercetările sunt nevoite să înceapă de prin secolul al nouălea, de când s-a păstrat primele manuscrise muzicale. Prigoana iconoclastă din secolele VII-III ce a rămas în manuscrisele muzicale din cauza imaginilor cu care erau împodobite sau pentru că istorice și castratote sunt explicate care nu sunt neapărat în discuție pentru iliaș documentelor cu notație muzicală în perioadele istorice respective.

Pe de altă parte, **primiții relativi a vitalității** primelor manuscrise muzicale păstrate în cazul cântărilor bizantine, cu imprecizii în scrierea provenite din semnele prozodice grecești, ar putea demonstra că nu numai interesele dezvoltării unei notații foarte precise a cântărilor bizantine în primele secole – din moment ce notaș muzical grecesc antic (mult mai bine precizat) aplicat la un text creștin este dovedit încă din secolele III-VI. Această lipsă de interes față de perfecționarea scrierii muzicale ar putea fi și o explicație, dacă nu pentru lipsa totală a manuscriselor muzicale înainte de secolul al IX-lea, cel puțin pentru existența unui număr foarte redus.

Lipsa receptivității primilor creștini (dar și mai târziu, până în Evul Mediu apăsător) față de notaș muzicală a autenticității, cu care au venit în contact, poate fi și consecința unei atitudinii de natură spirituală, legată de rolul folosirii instrumentelor muzicale (notaș alfabetice a vechilor grecești și de orientarea caracter instrumental) și de orientarea pronunțată a



literaturii creștin (cu cântările înregistrate în) către cuvântul scris și caracter vocal.<sup>6</sup>

Evoluția aproximativă a semnificațiilor menționate anterior se repetă și în cazul tipăriturilor de muzică disecate în Răsărit. Abia în secolul al XIX-lea, la aproape patru secole de la apariția tiparului, este tipărită prima carte de cântări în notă psaltică și anume *Antastavara* lui Petru Eftimiu, București, mai 1820 – după sistina nouă a reformei hrizantice. Și aceasta nu neapărat din cauza difuzității tehnice, deoarece prima carte de muzică tipărită în lume datează din anul 1500, când Ottaviano dei Petrucci a tipărit la Veneția *Harmonicæ menses Obsecration*, iar în pățile românești la Brașov și la Sibiu, Johannes Honterus și Gabriel Reich tipăreau muzică deja în secolul al XVI-lea și respectiv în secolul al XVII-lea. După lucrarea lui Petru Eftimiu de la București, din 1820, alte tipărituri psaltice vor vedea apoi lumina tiparului în anii imediați următori, la Paris în 1821, la Viena în 1823, la Constantinopol începând cu anul 1824.<sup>7</sup>

Variațiile inerente oraltății (cântării disecate), mai mult sau mai puțin acumulate în timp, produc variante care, așezate uneori (istoric) în parte, dar cum la concurență pot da impresia unei diversități contradictorii – cel puțin în raport cu certința eclesiastică a unității credinței într-o „unitate Duhului...” (Epistola către Efeseni 4,3-6).

Încercările de a corecta exagerările oraltății de natură centrită și-a concretizat în ceea ce putem numi **inițiativa și tendințe de unificare**. Termenul de unificare poate nu e cel mai fericit ales, dar am optat totuși pentru el în virtutea folosirii sale tehnice foarte răspândite actualmente, în urma publicării de către Patriarhia Română, după 1920, a versiunilor uni-formizate pentru Cântările Sfintei Liturghii și Podoșile celor opt glasuri, ca și pentru *Antastavara*.

Exemplul activității lui Ion Popescu-Pasărea în prima jumătate a secolului XX este edificatoric. În afară de activitatea susținută de editare și tipărire a penumărate câți de cântări, în afară de formarea a numeroase generații de tineri în seminariile „Nifon” și „Central”, din București, unde a fost profesor, Ion Popescu-Pasărea a inițiat și alte forme de acțiune care să contribuie la succesul acțiunii sale de „unificare”, a cântării în BOR. Așa au fost asociațiile de cântăreți, revistele de specialitate și chiar instituțiile de învățământ superior specializate pentru domeniul cântărilor disecate.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> București Florin, în *Acta Musei Buzantinæ*, vol. II, 2000, Pregătirea reformei hrizantice. Înoiri muzicale în creația precursorilor reformei, pag.37;

<sup>7</sup> Grădian Vasile, *Acta Musei Buzantinæ*, vol. III, aprilie 2001, Oraltate și unificare în evoluția cântării disecate de origine bizantină, pag.39;

<sup>8</sup> Grădian Vasile, op.cit., pag.44;

Părintele I.D. Petrescu avea probabilități de adevărată cunoaștere a muzicii bizantine și a scris o lucrare de-a lungul secolului de-a doua jumătate a secolului XIX. Petrescu avea probabilități de adevărată cunoaștere a muzicii bizantine și a scris o lucrare de-a lungul secolului de-a doua jumătate a secolului XIX. Petrescu avea probabilități de adevărată cunoaștere a muzicii bizantine și a scris o lucrare de-a lungul secolului de-a doua jumătate a secolului XIX.

### 3. MUZICA DE TRADIȚIE BIZANTINĂ ÎN ȘCOALA MUZICALĂ ROMÂNESCĂ

Abia în secolul al XIX-lea, când s-a conturat în centrul culturii creștine de la Constantinopol *notația muzicală neumatică paleo-bizantină*, melodiile transmise până atunci pe cale orală, din generație în generație, au putut fi fixate, oferindu-ne posibilitatea de a cunoaște cum se cânta în epoca res-pectivă. Bineînțeles că nu putem ști în ce măsură aceste melodii ale Bizanțului s-au păstrat în cele de care le cântă creștinii din spațiul pontic și carpa-țo-dunărean. Dar putem presupune că deosebirea nu era prea mare, pentru că era firesc ca între creștinii care locuiau în același spațiu dintre Marea Egee și bodizul Transilvaniei să fi existat multiple legături, menite să păstreze o uni-tate în săvârșirea stărilor slujbe. De asemenea, putem presupune că în tot acest spațiu creștin dominată de arta muzicală bizantină, acei dintr-o creștinie care îndepărtată de cântăreții ai localităților de cult, aveau un rol de a și forma necnici care să continue și să transmită la rândul lor, această artă.

Bineînțeles că, dacă ne gândim la organizarea propriu-zisă a unui în-vățământ muzical, diseric de actualul teritoriu al țării noastre, este clar că nu astăzi de învățământ n-a putut să apară decât mai târziu, după ce principa-tele românești s-au consolidat din punct de vedere politic și militar, chiar dacă ele au fost multă vreme avasale imperiului otoman, ostii creștinismului. Și este clar faptul că, după ce reforma hrănită de o primă jumătate a sec. al XIX-lea, putem vorbi de un învățământ muzical diseric bine organizat care s-a dezvoltat sub diferite forme până în zilele noastre.

Punctul culminant al învățământului muzical de tradiție bizantină din România din secolul al XX-lea a fost în perioada cuprinsă între stăruirea primului război mondial și reformarea învățământului din anul 1948. În această perioadă muzica de tradiție bizantină era predată cu foarte mare seriozitate în școlile de cântăreți disericți, în seminariile teologice și în facultățile de teologie; iar unele cântări de mare circulație erau incluse și în manualele de muzică ale gimnaziilor și liceelor teoretice. Dar să nu uităm și faptul că, din inițiativa preotului și muzicianului Ioan D. Petrescu, s-a înființat și a funcțio-nat o vreme în cadrul Academiei de Muzică din București o secție de mu-

... și în aceeași măsură, termenul de „românire”, folosit pentru prima dată de Anton Panu, exprimă totuși o anumită continuitate în dezvoltarea muzicii bizantine. „Românirea”, reprezintă elementul național, particular în cadrul stilului est-erodean bizantin.<sup>9</sup>

„Românirea”, a avut loc treptat în epoca cu Filothei, continuând cu Nănum Râmnicean, Șerban Protopsalți, culminând cu Măscari, Panu și Șerban. Aceasta din urmă a combinat în cântările create trăsăturile impuse de textul în limba română, cu cele introduse de Reforma prisăci, care a avut loc în 1814 și s-a impus foarte curând la noi. Pe scurt, Reforma a constatat în: (a) stabilirea ritmului cântărilor; (b) sistematizarea glasurilor; (c) înlocuirea prin monosilabe a numerilor polisilabe ale treptelor și (d) înălțarea notelor dintr-o semne.<sup>10</sup>

#### 4. REFORMA HRISANICĂ

**Psaltichia**, arta muzicală tradițională a discipolilor a exorotoiști are obârșisă, ca și muzica gregoriană, în psalmodia ebraică, în sistemul teoretic din melodica popoarelor creștinate. În existența sa de o mie cinci sute de ani, cântarea psaltică și notația specifică au suferit trei mari reforme: a lui Ioan Damașchin (sec. VII), a lui Cruceț (sec. VIII-VIX) și a lui Hrisan.

După perioada inițială de formare a muzicii creștine (sec. VI-II), când s-au impus unele trăsături generale ca vocalitatea, monodisimul și modurile, evoluția, proveniența din sursele menționate, au apărut și deosebiri care s-au amplificat și au creat în muzica creștină două ramuri surori: cea occidentală și cea bizantină sau post-bizantină (psaltică). La început, după ce s-a arătat că în sistemul de notație și în artele gregoriană, iar după căderea Constantinopolului (1453) și în epocile următoare, în multe țări și în regiunile turco-berbane. Mai mult, s-a ajuns ca în perioada domniei lor fanariote (sec. XVIII), cântarea discipolilor din Moldavia și Țara Românească, dar și din Grecia și Constantinopol să fie „împrețită” cu țări din țărmul turcesc. Domnitorii țării române, când veneau din Fanar, aduceau cu ei o mulțime de cântăreți și cântăreți greci, de care îi ședea la

<sup>9</sup> Moiseș Tituș în Acta Musicae Byzantinae, vol. 2, nr. 1, aprilie 2000, art. Introducere în poezia și muzica bizantină, pag. 10.  
<sup>10</sup> Vasile Vasile, Istoria muzicii bizantine și evoluția ei în spiritul unității românești, vol. II, pag. 134.

monastirile și bisericile mai de tîrziu. Același an introduce prin bisericile noastre melodii bisericesti împănate cu tot felul de schimonosiri”.<sup>11</sup>

Că unu care a trăit în perioada de stăruire a domniilor fanariole, ieromonahul Macarie, căruia îi aparține citatul anterior, a descris plastic în prefața *Amologhionului* său<sup>12</sup>, situația grea în care se afla bascălia română și muzica bisericăască: „Dacă nu cănta cineva cîntec ce amestecăuri de presărturi, nu era primit dascăl la biserică, iar de cănta cineva chiar melodii turești, acela de era grec, era primit și în recomanda dascăl de săvârșit, cu înțeles de țigari; iar românul de ar fi avut meșteșugul și iscusința lui Orlan și înțelesul, îndată i se zicea că nu e bun de nimic și că nu are profesia de țigar”.<sup>13</sup>

Sistemul de notație de venise extrem de complicat mai ales în ce privește ornamentele, forțele și formele ritmico-melodice cunoscută sub numele de „semnele hionomice, marile semne, marile ipostaze”.

Este cert că aceste semne nu erau executate în mod unitar de către îndopreți, ci mai mult după talenții și imaginația fiecărui, așa încât era împo-sibil să se realizeze o unitate relativă a execuției muzicii psaltice. Conținutul descrierea situației muzicii din perioada de stăruire a notației cucerii neoplatonice, se constată și o evidență schimbare a gustului ar-tistic, fenomen firesc dacă ne gândim că în practica de la stăruire se folosau cântări apărute în urmă cu opt nouă sute de ani sau altele mai noi, din secolele XVII-III, dar puternic influențate de stilul turco-ara-b.

În a doua jumătate a sec. al XVIII-lea se constată deci atât preferința pentru structuri muzicale puțin melismatice, neimpovizatoare și mai precis ritmate, cât și preferința pentru cântările în „stilul crstima”, stil foarte melismatic și ornamentat, lăsând loc impovizării.

Rolul principal în pregătirea practică a reformei bizantine l-a avut Petru Lampadarie Peloponesul, căruia Anastasimatarul, Zitararul-Doxastar și Amologhionul-Catavasier oferind principalele prototipuri și modele pe baza cărora se dezvoltă întreaga perioadă următoare. Protogoniștii reformei oficiale, Hrisant de Masdyt, Gritorie Lampadarul sau Levitul și Hirmuz Hartofilax au promovat cântările «synotomom» \ mai pe scurt, continuând totuși muzica veche, deci și a celei din a doua jumătate a sec. al XVIII-lea. Es-

<sup>11</sup> Burescu Florin, în *Acta Musicae Byzantinae*, II, Pregătire reformei bizantine. Înnoiri muzicale în creația precursorilor reformei, pag. 37;

<sup>12</sup> Moisescu Titus în *Acta Musicae Byzantinae*, vol. 2, nr. 1, aprilie 2000, art. Introducere în poezia imnografică bizantină, pag. 10;

<sup>13</sup> Burescu Florin, op.cit. apud. Macarie Ieromonahul, *Amologhion sau Catavasierin* mureses, Viena, p. X;

te vorba în fapt despre prelucrare deghizată a unor modalități europene de organizare și sistematizare sonore.<sup>14</sup>

Procesul evoluției și al nevoii de afirmare naționale a determinat apăsător și un **ipostas național** ale psaltichiei. La conștientizarea ipostazei actuale a melosului psaltic românesc în vremea încheierii anului 1842 și o parte din ele menționate anterior, precum și altele care au fost tabușite de Marcarie (Theoreticon, 1823, Anastasimatar, Imologhion, românind cântările), An-ton Pann (Bazm teoretic și practic al muzicii bizantine, 1842, având ca model Bazm teoretic și practic al lui Fokos, 1842) etc.<sup>15</sup>

Potrivind de la primise ca muzica-arta a sunetelor, autorii reformei și îndreptăta atenția mai ales spre problema reprezentării corecte a acestora sub aspect grafic.

În cazul **semiografiei**, reformatorii clasifica patru categorii de semne: vocale (pentru intervale), temporale (pentru durate), consonante (pentru ornament) și flexuale (pentru modulație și aliterație). Din mulțimea semnelor de expresie au rămas doar cinci consonante: omalon, varis, antichonoma, psiston, etron și câteva temporale: gorgan, argon cu derivațiile lor, clasma și apli.

În ceea ce privește **sistemul modal**, reformatorii au păstrat structura teoriei muzicii în opt echipe (patru autentice sau patru psale) așa cum a stabilit Sf. Ioan Damaschin cu o mie de ani înainte.

**Practica de strună** a rămas principialul criteriu al înnoirii modurilor psaltice și aceasta a făcut ca glasurile doi și șase să fie intonate cu una sau două secunde mai înalte.

Reforma teoretică de la începutul secolului al XIX-lea a avut drept consecință acceptarea și consacrarea nouăților muzicale apărute în practica de cânt prin compozitorii premergători ca Ioan Protosaltul, Daniil Protosaltul, Petru Lampadarie, Petru Berechet etc. Monografia mănăstirească P. C. pr. prof. Ivan Ioan și P. C. pr. Școlarul Porcescu consemnează trecerea spre generația ce a dobândit reforma hrănită în școlă muzicală nemțeană cu timpul al marilor protosalți Iosif, Visarion și Dorothei Iordachin, pregătind mișcarea corală condusă de Ioan Caru, cu prelumișii remarcabile în timp și în spațiul ortodox.<sup>16</sup> Protosaltul Iosif de la Neamț este prezent cu Anaxandarele moldovenesc, scris după cele grecești, compuse de sistima

<sup>14</sup> Bucescu Florin, op. cit., pag. 42-43

<sup>15</sup> Moysescu Titus, Acta Musicae Byzantinae, vol. II, nr. 1, aprilie 2000, Introducere în partea întâi a lucrării, pag. 10

<sup>16</sup> Vasile Vasile în Byzantion Romanicon VI, Musica religiosa din timpul stărei Ș. Parisie Velicovschi, pag. 12

veche, ca autor de cântări psaltice de mare popularitate (Cum noi este Dumnezeu în limba greacă și română, hervive, axioane).<sup>17</sup>

Veniam Costachi a deschis în secolul al XIX-lea drum larg reformei bizantine în Moldova, a susținut aplicarea acesteia în propria eparhie, dar și altele, contribuind la intrarea într-o perioadă importantă de dezvoltare a acestei arte. Receptivitatea la nou, iubirea de biserică și de neam, nețărmuri- încredere în carte ca factor esențial de progres prin lămurirea poporului, iată câteva date care au influențat pozitiv nivelul dezvoltării vieții bisericești din Moldova primei jumătăți a secolului trecut.

## BIBLIOGRAFIE

1. Boțocan Melania în Byzantion, vol. II, Academia de Arte George Enescu, Iași, 1998, Originea muzicii bizantine
2. Bucescu Florin în Acta Musicae Byzantinae, vol. II, aprilie 2000, Pregătirea reformei bizantine. Înnoiri muzicale în creația precursorilor reformei
3. Grăjdișan Vasile, Acta Musicae Byzantinae, vol. III, aprilie 2001, Orăritate și uni- formizare în evoluția cântării bisericești de origine bizantină
4. Moiescu Titus, Acta Musicae Byzantinae, vol. II, aprilie 2000, Introducere în po- zicia imnografică bizantină
5. Vasile Vasile în Byzantion Romanicon, VI, Muzica religioasă din timpul stărușiei și Paisie Velicovschi
6. Vasile Vasile, Istoria muzicii bizantine și evoluția ei în spiritualitatea românească SRL, Editura Interprint SRL, București, 1997

<sup>17</sup> Vasile Vasile, op.cit., pag. 17

# SPINTELE TAINE ȘI IMPORTANȚA LOR ÎN VIAȚA BISERICII

prof. Victoria BUCUR  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

După învățătură ortodoxă, opera stăruirii, adică a creșterii dumneze-  
iești subiective și personale a sufletului credinciosului spre asemănarea cu  
divinitatea, se efectuează pe calea puterii dumnezeiești înnoitoare a ființei,  
care ni se transmite prin harul Duhului Sfânt, dat prin Științele Taine.

Tainele sunt lucrări sfinte prin care se cere ajutorul și harul lui Dum-  
nezeu pentru anumite persoane și în anumite împrejurări, împărtășindu-se  
în forme văzute, harul cel nevăzut al lui Dumnezeu, în momentele cele mai  
importante din viața religioasă, familială și socială a omului.

Tocmai de aceea Biserica acordă Tainelor un loc de mare importanță  
în economia mântuirii, ca mijloc pe care se înălțătește unirea oamenilor  
cu Hristos cel răstignit și înviat, prin ele, credincioșii înălțându-se personal  
cu Hristos, experimentând astfel comuniunea de iubire cu El. La baza învă-  
țăturii despre Taine a Bisericii Ortodoxe stă încrederea în putința lucrării  
Duhului dumnezeiesc al lui Hristos printr-un om asupra altui om, prin mij-  
locirea trupurilor și a materiei dintre ele în ambianța Bisericii, ca trup tainic  
al lui Hristos.

Baza generală a Tainelor Bisericii este credința că Dumnezeu poate  
lucra asupra creației în realitatea ei vizibilă. În acest sens, înțelesul general  
al Tainei este unirea lui Dumnezeu cu creatura. Cea mai cuprinzătoare taină  
în acest înțeles este unirea lui Dumnezeu cu întreaga creație. Aceasta e o  
taină care cuprinde totul. Importanța Științelor Taine pentru mântuirea cre-  
dincioșilor este esențială. În primul rând, ele înnoiesc toate morale ale cre-  
dinciosului prin revărsarea harului divin, pănușându-l astfel în legătură directă  
cu Dumnezeu. În felul acesta stăruirea lui Dumnezeu se sălășluiește în noi și  
ne ajută, ne transformă din toți ai păcatului în împălnitori ai virtuților, deve-  
nim fi ai lui Dumnezeu.

În al doilea rând, Științele Taine transformându-ne în făptură nouă în  
Hristos, nu numai că ne dau posibilitatea de a deveni oameni noi, dar ne în-  
telegem și noi, curate și sfinte pentru toată viața, după cum scrie  
Apostolul Pavel: „Dacă trăim cu Duhul cu Duhul să și umplăm” (Galateni  
V, 22).

În al treilea rând, Științele Taine au o mare importanță în viața creștini-

lor de oarecând, aștă săvârșire a căt și primirea lor, cer aștă săvârșire totului căt și primitorului, anume condiții morale și prin aceeași ele stimulează efortul de ridicare morală a victorii creștinului. De aceea, Sfântul apostol Pavel ne aștează și că: „Să se cerceteze însă omul pe sine și așa să mănușească atâtea atenții și că: „Să se cerceteze însă omul pe sine și așa să mănușească din păine și să bea din pahar. Căci cel ce mănușească și bea cu nevednicie, oșândă își mănușească și bea, neoscotind trupul Domnului,” (I Corinteni, XI, 28-29).

Totă taină au centrul în Hristos care este în Biserică. Ele sunt lucrările și simbolurile lui Hristos prelungite în Biserică, adică în realitatea vizibilă și simbolice a sa. înstituțiile de El și continuarea și efectuarea de El însuși, prin Sfântul Duh.

Prezența lui Hristos în Sfintele Taine este demonstrată în mod cu totul deosebit de Nicolae Cabasila: „Domnul nostru însuși Hristos nu mai este prezent ca obiect, print-o comunune de viață, de legătură și de ocupație, ci într-un chip mai desvârșit, prin care noi înșine devenim membrii ale și formăm un singur trup și un singur suflet cu El...”

Prin Sfintele Taine care vestesc moartea și întruparea Mântuitorului, ne năstem la o viață supranaturală, creștem și ne unim într-un chip minunat cu Mântuitorul; prin aceste lucrări sfinte, după cuvântul apostolului Pavel, viem, ne mișcăm și suntem... Aștețăm în Dumnezeu, unuți și aștețăm în lume văzută în lumea nevăzută, dar fără să schimbam vizibilității locale, ci felul nostru de a fi și viața; dar nu ne-am mișcat și înălțat noi spre Dumnezeu, ci Dumnezeu a venit, s-a coborât la noi. Nu-am căutat, ci am fost căutați... Pen-ru aceea nu ne-am mutat nicăieri; ne-a lăsat pe bănuș, dar ne-a lăsat ce-redți prin însușirea victorii ale în sufletele noastre, fără să se ridice la cer, ci coborând cerurile la noi.

Prin mijlocul Tainelor, ca print-o terestră, Soarele dreptății și trupul în această lume, răpășădește viața supranaturală și «Lumina lumii» (Ioan XVI, 33) dirijă această lume.

Tainele: iată calea de care ne-a arătat-o Domnul, și de care a deschis-o, venind pe bănuș; iar după ce s-a întors la Tatăl, nu numai că nu a închis-o, dar tot prin ea se întorc la oameni; așa că El este și va fi totdeauna în mijlocul nostru prin Taine, ca să-și țină răgădmuș. Tainele sunt capodopere dumnezeieș, mai frumoasă decât cerurile și care a lăsat în umbra toate celelalte opere ale creației, prin strălucirea și măreția sa.”

Datorită lui Hristos care se împărășește prin ele în Duhul, toate Tainele le în Biserică, sunt ale Bisericii și introduc sau promovează pe cei ce le primesc în Biserică. De aici, caracterul ecleziologic și ecleziologic al Tainelor. Toate la un loc și fiecare în parte sunt condiționate de Biserică de o parte, iar de alta Biserică este circumscrisă și condiționată de către Tainele ei, în sensul că prin ele Biserică își manifestă sacramentalitatea ei, și prin ele uneste mădularele trupului și în sensul că acestea sunt condiții



indispensabilă pentru creşterea trupului Bisericii.  
Un alt fapt, desigur din rândurile Ştiinţelor Taine, este acela că ele sunt evenimente ale întregii Biserici; la ele participă într-un mod tainic toţi creştinii, adică întreaga Biserică, întrucât au fost făcuţi membri ale lui Hristos, iar funcţionalitatea Bisericii nu este individuală, ci opăsească în comună şi întru totul a trupului lui Hristos.

Prezenţa Mântuitorului Hristos în mijlocul nostru, cu noi şi în noi, se săvârşeşte în Biserică prin Ştiinţele Taine, astfel încât Hristos şi Duhul Sfânt rămân nedespărţiţi în Biserică, Biserica devenind taina adevărului şi a vieţii. Ştiinţele Taine ţin de fiinţa Bisericii, realizând şi exprimând Biserica, ca şi comunitate sobornicească sacramentală a oamenilor cu Dumnezeu prin Hristos în Duhul Sfânt. Premisa şi condiţia săvârşirii lor spre mântuirea oamenilor prin încorporarea şi creşterea lor în Hristos ca mădulare ale Trupului său, o constituie numai Biserica. Legeştură stăruşă fiinţială dintre Ştiinţele Taine şi Biserică este data de Hristos însuşi care a instituit şi Biserica şi Tainele ei, în care lucrează Duhul Sfânt, care face prezent pe Hristos şi în Biserică şi în Taine precum şi în Cuvântul Scripturii. De aceea nu există Taine în afara Bisericii, ci numai în Biserică, săvârşite de episcopul sau preotul Bisericii. Dar nu există nici Biserică fără Ştiinţele Taine, căci încorporarea oamenilor în Hristos şi creşterea lor în El ca mădulare ale Trupului său, Biserica, nu se realizează decât prin Ştiinţele Taine.

Încercând să stabilim locul pe care îl ocupă Taina Mirăngerii în cadrul celorlalte Taine, gândul ne duce la cuvintele Sfântului Maxim Mărturisitorul, care afirmă: „Nimic nu este mic în Ştiinţele Taine, ci toate sunt mari. Când se compară între ele însă, există diferenţă de mărime. Astfel, faţă de cele săvârşite pentru cei adormiţi, mai mari şi de recompartat sunt Tainele potelui, mirăngerii şi euharistiei”. Trebuie însă precizat că în vremea Sfântului Maxim, nu era încă stabilită cu exactitate de către Biserică, numărul Tainelor, mi sî considerănd drept Taine şi tunderea în monahism, precum şi slujba în monahăstiri.

Iar dacă cele mai importante sunt Tainele de iniţiere, aceasta se datorează cu siguranţă faptului că ele sunt cea mai puternică măturare a purităţii lui Dumnezeu şi a iubirii Lui de oameni. „Există măturare mai puternică” spune Nicolae Cabasila decât curăţirea sufletului nostru de învinovăţirea prin păcatul prin spălarea cu apă, decât dobândirea împărtăşirii cereşti prin ghera cu Sfântul Mir sau în stăruie, decât opăşata împunerea cu cel ce şi-a dat trupul şi sângele pentru noi.”

Din aceste cuvinte desprindem aşadar importanţa ungerii cu Sfântul Mir în viaţa credincioşilor, prin ungere cu această materie sfântă, având desigur chisă calea spre dobândirea Împărtăşiei.  
Sfântul Mir este cel care trezeşte la viaţă darurile dobândite prin Bo-

„Este cel care pune în lucrare una sau alta din puterile duhovnicești sau chiar mai multe deodată, aducând în cei ce sunt muși cu el aceleași roade pe care le primeau cei botezați care apostolii își puneau mâinile în

Prin Sfântul Mir, spunea părintele Arsenie Boca, primim sălășălirea în noi a darurilor Duhului Sfânt, potrivit cu stăruința și ortăduirea lui Dumnezeu ce o are în viață cu noi, cu fîcare. „Taina aceeașă ne dă înțărirea în viața cea nouă primită la Botez și face să se dezvolte, în bine, talanții ascunși în țărina fîcării noastre.”

Legătura strînsă a Tainei Mirungerii cu celelalte Taine, un constă numai din scopul lor care îl au toate tainele și anume stăruința oamenilor și conducerea lor pe calea mântuirii, ci există între Taine și o asemănare în ceea ce privește forma.

Astfel nu primim aspect al asemănării tainelor în ceea ce privește rădăcinile și ar fi cel al prezenței mășnilor lui Dumnezeu, exprimatea stăruință verbală și prin ritualul liturgic. Este binecunoscut de către toți că în primele veacuri creștine Taina Mirungerii se săvârșea stăruință și prin punerea de mășni în cadrul Tainei Mășturării, duhovnicul rostește rugăciunea de dezlegare punând mîna peste capul penitentului. Același act îl săvârșea și episcopul la Taina Hîrtonei. Însă ceea ce nu apare exprimat prin ritualul liturgic, înțelegim exprimat verbal. De pildă, la taina Botezului, exorcismele și leqăbășăriile sunt introduse prin textul biblic: „**Mășnie Tale** m-am fîcut și m-am zidit”, acesta cuvinte simbolizînd că mășniile care l-au creat pe primul om îl re-crează acum prin Botez. De asemenea, la închinarea înainte de Sfînta Liturghie, preotul rostește din mijlocul bisericii: „Domne, trimite-**și mîna Ta** dintr-ună înălțimea locului Tăm...”, iar la stăruința Liturghiei rostește o rugăciune în care se spune: „... și ne învrednicește prin mîna Ta cea puternică și ne dă nouă Preacurată Tăm Trup și scumpul Tăm Sîngue...”. În cadrul Tainei Cununii, în rugăciunea dinaintea săvârșirii cununilor de capul mirilor, preotul zice: „... și acum Stăpîne Domne, **trimite mîna Ta** dintr-ună înălțimea stîntului Tăm locaș și ne dă de topul Tăm... cu roaba Ta...”. Și în fine, la Taina Stăruinței Mășur, spre stăruință și rugăciune, când preotii în Sfînta Evanghelie de capul bolnavului, unul din ei citește o rugăciune în care se spune: „... nu pu mîna mea cea băcătoasă peste topul Tăm, ci pu mîna Ta cea puternică și tare ce se așă în această Sfîntă Evanghelie...”.

Un al doilea aspect care evidențiază legătura strînsă dintre Mirungere și celelalte Taine ar fi ritualul, comun în linii mari la trei Taine, de încojire a mesei. Astfel, imediat după ungera cu Mir, preotul cu nașii care îi pruncul în brațe, încojoră masa, pe care se așă Sfînta Evanghelie, de trei ori, căntînd cântarea: „Căți în Hîrtos...” Același ritual se repetă și în cadrul Tainei Cununii și la Taina Hîrtonei.

Taina Mirungerii în cunună Botezul, activănd darurile primite prin

atitudinea în apăs și deschide calea pentru primirea Mîinii Duminicești. Locul ei între celelalte două Taine ale inițierii este indiscutabil unul de prim-ordine, ceea ce va determina pe niii Științi Părinți să o considere, după cum vom vedea, chiar mai importantă decît Știința Euharistie. Însă fără a încerca să punem în balanță importanța Științelor Taine, putem afirma că Mîinșterea aduce un important aport la împlinirea scopului ultim al Tainelor, dând pri-mitorului posibilitatea creșterii și înălțării spre o viață nouă în Hristos.

## BIBLIOGRAFIE

1. **Branște, Pr. Prof. Enc. Nișoiu, Arhim. Prof. Gheorghe, Nedă, Pr. Prof. Gheorghe**, Liturgica Teoretică, ediția a 3-a, Manual pentru elevii seminarisți, Editura „Credința noastră”, București, 1997
2. **Buzescu, Pr. Prof. Nicolae C.**, Lucrarea Duhului Șănt în Științele Tainei, în „Orthodoxia”, XXXI (1979), nr. 3-4, pp. 262-282
3. **Chiriac, Pr. Constantin Gr.**, Lucrarea Șăntului Har în viața credincioșilor după rîndușia Științelor Taine și a Liturgiilor, în „Teologie și Viață”, (1991), nr. 9-12, pp. 160-166
4. **Radu, Gheorghe**, Tainele în viața Bisericii, în „Orthodoxia”, XXX (1978), nr. 1-2, pp. 99-227
5. **Sava, Pr. Viorel**, Taina Mărturisiri în riturile liturgice actuale, Editura Tînias, 2004
6. **Șănișoae, Pr. Prof. Dumitru**, Teologia Dogmatică Ortodoxă, vol. III, ediția a III-a, Editura Institutului Biblic și de Misie al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2003
7. **Teognost, Ieromonahul**, Botezul și Mîinșterea Taine ale nășterii și devenirii într-un Hristos, Editura „Credința strămoșească”, Iași, 2004

## ROMANUL UNEI FEMEI RODICA COCAN: „SEIDENTARI”

prof. Emil BUCUREȘTEANU  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

În ultima zi a lui septembrie a anului trecut, Doamna Rodica Cocan și-a lăsat volumul *Seidentari*, carte abia ieșită de sub mașina de tipografii „Autograf”, din Piatra Neamț și scosă la Editura „Crigara”, din aceeași localitate, cu călătoria deosebită, meritele fiind atât ale editorului, cât și ale tipografilor, acasă și asigurându-și tehnoredactarea.

Omul s-a bucurat de o bună primire din partea criticii nemțene referențată prin domniile Cristian Liveșcu și Constantin Tomșa, autorii comunicărilor de la lansare. De amintit că *Seidentari*, cartea, este totuși un efort creativ din mai mulți ani, după cum ne spune Cristian Liveșcu, o parte din ea s-a păstrat sub formă de proiectă scursă în deceniul șaptesc, în prestigioasă revistă de specialitate a Uniunii Scriitorilor, *Gazeta literară*, iar scrierile respective au fost primite cu elogii încă de atunci. Încercările autorului să fie publicate într-un volum încă din acea vreme s-au izbit de indigestibilitatea editurilor, care, după propria mea opinie, după ce am lecturat acum cartea, a fost, pe nedrept, aridă și unghiurosă, întrucât ea încerca să-și izdoneze. Poate astăzi doamna Cocan ar fi avut alt statut literar. Dar fiecare cu destinația și doamna Cocan, după câte o cunosc, o personalitate care s-a dedicat timp și suflet meseriei de profesor de limba și literatura română și o devotație întru Dumnezeu, nu poate pică antecedenților și este de debitul munității că visul și-a realizat și-i este o alinare pentru anii senectuții. În spiritul schopenhauerian și-a amintit scriitorului că plăcerile sunt trecătoare, trecerea suferințelor, deșăvârșita fetică, iar opțiunea ei nu este niciodată tardivă.

\* \* \*

Pe doamna Cocan o cunosc de mulți ani, de când a venit la actualul Colegiu Național de Informatică din Piatra Neamț, la catedra amintită mai sus. Să fie aproape jumătate de secol (!) de atunci. În calitate de colegi de presă, am mâncat multă pâine bună și rea, cum este o zicală la români.

Fiecare individ, chiar dacă nuii nu vor fi de acord cu aserțiunea mea, are o dublă existență în relație cu semenii lui. Avem ceva de spus, nu o mod de comportare, o duzină de însușiri pe care le lășăm să se extentioneze pentru a putea trăi în societate și o altă grupă de însușiri care îi de aseme-

ne este de a înțelege că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut. Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut. Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut.

De aceea, este important să înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut. Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut.

Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut. Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut. Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut.

Care este diferența dintre cele două abordări? Este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut. Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut.

Revoluția Culturală este o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut. Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut. Înțelegem că este vorba de o schimbare de paradigmă în gândirea noastră, nu de o schimbare de conținut.

Unii profesori de istorie au încercat să găsească explicații pentru schimbările de conținut. Ei au încercat să găsească explicații pentru schimbările de conținut. Ei au încercat să găsească explicații pentru schimbările de conținut.

prezintă o înaltă capacitate estetică, ar trebui să scrie mai bine decât din carte, așa că mai edaș, pentru firmusele exprimării, doar cățeva: Treceam de dorul tău prin câmpăna Carului Mare, iar Calea Cap-ului îmi dăduse tării; Ceasul de la mână sa...măsură tinerete minule, în cascada rotundă; Erau niște ochi de felină liberă, stropiți cu scântei de soare.

Ma adaug doar scutul dialog:  
 – De ce plângi, tunc?  
 – Mă șdă, așa, de vrât!

Desigur, sintagmele amintite pot fi înțelese mai corect în contextul expunerii, dar și așa trebuie mult efort mental pentru a fi în sincronie cu autorul.

Cealaltă parte a cării, unele capitole scrise în tinerete, altele la ani maturității sau chiar ai senectuii, sunt tablouri din studenție, din viața de profesor, de soț, de mamă și de copil responsabil și cu grijă pentru viața părinților și a lui însuși la anii neputințelor fizice. Am putut spune, privind această parte a volumului, că este o carte de memorii, dar de un fel deosebit, nu numai prin exprimarea literară înedită, ci și prin faptul că creionarea nu perso-naj tipic pentru femeia de azi. Cartea mai poate fi încadrată ca un volum de amintiri, desigur nu în genul amintirilor lui Ion Creangă. Partium coplării degajată cu stăruie de humilitate este înlocuită cu un partium de adolescență, de tânără, de femeie cu un alt mod de pulverizare și cu menținere de durată.

Am scris mai sus că se dezvoltă, în carte, este un poem închinat iubirii. Realism: individuală este. Căpunde mai multe declarații de dragoste. Parafrazându-l pe Descartes și formulă, dacă-mi este permis, aforismul C-m-geț, deci imbecil/imbesc, deci exist. Formularea îmi aparține. Inspirația vine însă din cartea domnei Coana. Într-o parte mea este însă dacă iubirea este **in abstracto**, Zburător cu negre plete sau **in concreto**, Băiat din flori și de pîpîș. Aș putea fi acuzat că mă amestec în intimitățile autorului. Eu analizez cartea. Apoi, dacă ieși pe stradă trebuie să suporți și privirile trecătorilor.

Debutul este o carte scrisă cu minte, dar și cuminte. Doamna Coana și-a făcut studiul într-o perioadă foarte grea pentru cultura românească. Curiozitatea universitară era plină de sovietism, studenții se confruntau cu multe nesigururi, atât materiale, cât și politice. După evenimentele din 1920 din Ungaria, în Capitală au avut loc ample arestări în rândurile studenției de la Universitatea București. Poate era prea tânără pentru înțelegerea acelor evenimente. Cartea, deși se referă și la viața studențiască, țrece de lângă acestea ca o boare, ca un vânt fără direcții precise. Această împunare i se poate aduce și în legătură cu prezența vieții de profesoră. Prea mult li-

... și, prin urmare, o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii. În această perioadă, literatura română a cunoscut o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii. În această perioadă, literatura română a cunoscut o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii.

\* \* \*

... și, prin urmare, o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii. În această perioadă, literatura română a cunoscut o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii. În această perioadă, literatura română a cunoscut o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii.

... și, prin urmare, o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii. În această perioadă, literatura română a cunoscut o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii. În această perioadă, literatura română a cunoscut o perioadă de dezvoltare dramatică, dar și o perioadă de evoluție a literaturii.

# COMUNICAREA ÎNTERE TERAPIE ȘI INTERELATIE

— 1929 —

Prof. Brândușa Cerasela CHIRIȚĂ  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Mulțumirea compozițiilor acumulate la nivelul diferitelor științe și discipline privind comunicarea, deprimând și consolidând regulile de interacționare umană în situații de subiecți să-și abordeze relațiile cu semenii lor chiar să dispună de o mai bună înțelegere și mai profundă a stilului lor de viață în legătură cu alții.

În mod obișnuit metodele din psihologia socială, psihologia clinică, psihoterapie se concentrează pe intervenția în cazul de non-comunicare, de relații negative, de relații compromise, inadecvate, în cazul de nenorociri și implicării psihicului uman. Așa s-au structurat metode și mijloace de intervenție psihologică, în cazul de marjaș neretic, în familie în care copiii devin „problemă” pentru părinții lor. Cu oarecare tradiție se utilizează consilierea și psihoterapia de către psihologii, psihiatri, sistem social, se încearcă „stabilirea” terapiei individuale prematură, terapiei de familie etc.

În deceniul 8 al secolului XX, specialiștii evaluând modalitățile practice înființate de distorsionare a interrelației umane, de „vizi” și structurarea familiei și a rolului părinților în creșterea și educarea copiilor și au înțeles că în medicina și psihologia tulburărilor psihosociale la nivel individual și grup.

În acest sens putem spune că au apărut și s-au perfecționat metode care se referă la individ cât și la cuplu, la familie, la copil de a oferi modele pentru dobândirea abilităților care să permită subiecților prevenirea și minimizarea problematice. S-au efectuat numeroase studii privind consolidarea relațiilor armonioase de tip non-stresant – prin identificarea și abordarea unui nivel înalt de satisfacție și competențe.

În paralel, acesia studii ca și altele amuse imaginate au căutat să pregătească subiecții pentru înțelegerea și identificarea ei, ca și schimbărilor din cadrul existenței umane – care pot traversa căsătoria, interrelațiile de serviciu etc.

În prezent există numeroase manuale și tratate care doresc să sugereze subiecților uman cum să învețe singuri să se protejeze (teach – yourself manual) și astfel să prevină stresul intrafamilial. Există, de asemenea, me-



toate acestea sunt în funcție de nivelul de dezvoltare psihică și socială a individului și de contextul în care se desfășoară procesul de comunicare. În acest sens, comunicarea este un proces psihosocial care are la bază procese psihice și este influențat de factorii sociali și culturali.

Chiar dacă comunicarea este un proces psihosocial, ea este influențată de factorii psihici și sociali. Astfel, comunicarea este un proces psihosocial care are la bază procese psihice și este influențat de factorii sociali și culturali.

Este vorba de o abordare psihosocială a comunicării, care ține cont de aspectele psihice și sociale ale procesului de comunicare. În acest sens, comunicarea este un proces psihosocial care are la bază procese psihice și este influențat de factorii sociali și culturali.

Într-un proces psihosocial, comunicarea este influențată de factorii psihici și sociali. Astfel, comunicarea este un proces psihosocial care are la bază procese psihice și este influențat de factorii sociali și culturali.

- comunicarea
- psihosocială
- dezvoltarea psihică și socială
- psihică și socială
- psihică și socială
- psihică și socială
- psihică și socială
- psihică și socială

Comunicarea este un proces psihosocial care are la bază procese psihice și este influențat de factorii sociali și culturali. În acest sens, comunicarea este un proces psihosocial care are la bază procese psihice și este influențat de factorii sociali și culturali.

De asemenea, comunicarea este un proces psihosocial care are la bază procese psihice și este influențat de factorii sociali și culturali. În acest sens, comunicarea este un proces psihosocial care are la bază procese psihice și este influențat de factorii sociali și culturali.

- (a) Reguli privind schimbul de idei și informații
- (b) Reguli privind conflictul și negocierile



Ameliorarea comunicării în relațiile familiale și sociale este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale. Comunicarea este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale. Comunicarea este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale.

În ultimul timp, comunicarea este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale. Comunicarea este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale.

În toate societățile există o comunicare și o relație între ele. Comunicarea este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale. Comunicarea este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale.

Există două tipuri de comunicare: comunicarea verbală și comunicarea non-verbală. Comunicarea verbală este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale. Comunicarea non-verbală este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale.

Deși în timpurile moderne comunicarea este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale. Comunicarea este un proces de schimbare și dezvoltare care are loc în cadrul relațiilor familiale și sociale.

cu persoane și întru înțelegerea și aplicarea lor în viața cotidiană. Într-o abordare holistică, se ia în considerare și aspectele psihice și sociale ale individului, precum și impactul mediului înconjurător asupra sa. Astfel, se poate vorbi de o abordare holistică care ia în considerare și aspectele psihice și sociale ale individului, precum și impactul mediului înconjurător asupra sa.

Așadar, înțelegerea și aplicarea lor în viața cotidiană este esențială pentru dezvoltarea unei societăți echitabile și durabile.

Un aspect important în abordarea holistică este relația dintre individ și mediul său înconjurător. Individul este vădit ca fiind influențat de mediul său înconjurător, dar și ca fiind capabil să influențeze mediul său înconjurător. Astfel, se poate vorbi de o abordare holistică care ia în considerare și aspectele psihice și sociale ale individului, precum și impactul mediului înconjurător asupra sa.

Regulile cele mai simple se învață și se înțeleg în cele mai bune condiții de învățare. Astfel, se poate vorbi de o abordare holistică care ia în considerare și aspectele psihice și sociale ale individului, precum și impactul mediului înconjurător asupra sa.

O serie de studii au demonstrat că abordarea holistică este mai eficientă decât abordarea tradițională. Astfel, se poate vorbi de o abordare holistică care ia în considerare și aspectele psihice și sociale ale individului, precum și impactul mediului înconjurător asupra sa.

Fluctuațiile în evoluția societății economice influențează și evoluția psihicului și socialului. Astfel, se poate vorbi de o abordare holistică care ia în considerare și aspectele psihice și sociale ale individului, precum și impactul mediului înconjurător asupra sa.

# VECTORUL DE CLONARE – descriere

Prof. Taina GRIGORIU  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Ingineria genetică părea un termen desprins din domeniul SF. Astăzi, ea a devenit o realitate bine cunoscută și cu rezultate deosebite în genetică. Ingineria genetică reprezintă un ansamblu de metode și tehnici de lucru prin care se manipulează materia genetică la nivel celular și molecular.

Astfel se obțin microorganismele, plante și animalele, reproducătoare genetic, în al căror genom sunt incluse gene străine, utile, exprimate și transmise stabil la descendenți. Cuprind o inginerie genetică celulară reprezentată prin fuziune de protoplaste, o inginerie genetică moleculară reprezentată de tehnologia ADN recombinant.

Tehnologia ADN recombinant reprezintă un ansamblu de metode prin care se realizează in vitro, moleculă de ADN recombinant, permițând clonarea de gene diferite atât în celula procariotă, cât și în cea eucariotă.

Această tehnică prezintă avantajul că poate debăși barierile de specie și permite transferul ADN-ului de la o specie la alta.

Ea presupune folosirea unor vectori de clonare, izolarea unor gene de interes (denumite inițial ADN pasager, iar în prezent ADN heterolog), utilizarea unui echipament enzimatic corespunzător-enzimelor de restricție și microorganismele. Vectorii utilizați sunt virusurile și plasmidele. Ei transportă genele de interes. Enzimele sunt enzimele de restricție care „taie” în anumite puncte secvențiale de nucleotide, făcând posibilă izolarea unei și ligarea care „sudează” gena de interes în vector.

Microorganismele utilizate sunt bacteriile și drojdiile. Etapele acestei tehnologii sunt: izolarea ADN-ului corespunzător unei anumite gene, multiplicarea și construirea unor molecule de ADN hibride și transferul de la o specie la alta (chiar de la procariote la eucariote). În urma transferului de gene rezultă organisme transgenice.

Se au obținut astfel soiuri de grâu rezistente la rugini, plante capabile să fixeze azotul atmosferei, plante horticole cu flori de culori neobișnuite.

Acești tehnici au permis obținerea unor tase de oi și vaci care dau lapte cu un conținut ridicat de proteine și a unor tase de iepuri ce posedă gena pentru sinteza hormonului de creștere. Drept urmare, cresc mai repede, sunt mai mari și au carnea mai grasă.

Progresul în domeniul tehnologiei ADN recombinant au permis efectuarea de cercetări privind terapii genice umane care constă în transferul unor gene normale în locul celor mutante. Se recomandă transferul în genomul uman a genelor pentru metabolizarea galactozelor, pentru sinteza insulinei, a hormonului de creștere și a

interferențelor.

Astfel cunoștințele genetice din domeniul și-au găsit utilitatea și în diferite ramuri ale industriei prin biotehnologie, care permit obținerea eficientă și ecologică a numeroaselor produse precum în agricultură, prin posibilitățile de care le oferă în sensul ameliorării diferitelor rase de animale și plante.

## Plasmide bacteriene

În prezent plasmidele sunt definite ca fiind repliconi neesențiali. capabili să se replice fizic independent de cromozom și transmitiți în formă extracromosomală de verticilă (de la o generație de indivizi la alți) sau de orizontala (de la un individ la alul în cadrul aceleiași generații). În general, plasmidele reprezintă un fenomen al lumii procarote. Cu toate acestea, au fost descrise structuri genetice plasmidale și la unele grupuri de eucariote inferioare (drojii, fungi, mucegăuri) și chiar și la eucariote superioare (plasmide din mitocondrii și cloroplaste la unele celule vegetale).

## Principalele categorii de gene codificate de plasmide

Fiind repliconi fizic independenți, toate plasmidele poartă gene implicate în propria replicare, stabilitate și partiție. În afară de acestea, majoritatea genelor codificate de plasmide conferă caracteristici adaptative, având roluri diferite în viața bacteriei. Cele mai frecvente categorii de gene purtate de plasmide sunt:

- gene de rezistență la antibiotice

Plasmidele de rezistență au fost descoperite în Japonia în anul 20 la izolate clinice de *Styella dysenteriae* și s-a constatat că aceste gene nu erau plasate pe cromozomul bacterian. Au fost denumite **factori R**. Folosirea spazivă și/sau încolectă a antibioticelor au determinat, pe de o parte, răspândirea în populațiile de bacterii patogene a determinanților de antibioretistență, iar pe de altă parte, dezvoltarea unor mecanisme de antibioretistență extrem de eficiente.

- gene de toleranță la metale grele (ioni mercurici, derivați organometalici, nichel, cobalt, plumb, cadmiu, disulfid antimoniic, zinc, argingin)

- gene de rezistență la agenți necrotizanți, răsaiți, VU, răsaiți X bacterio-

fași, bacteriocine

- gene ce codifică factori de patogenitate și de virulență

- gene ce codifică bacteriocine

- gene ce codifică antibiotice

- gene implicate în metabolismul opinelor (plasmidele V de la

*Agrobacterium*)

- gene ce codifică capacități metabolice deosebite de exemplu folosirea unor substanțe xenobiotice ca sursă unică de carbon și energie la specii de

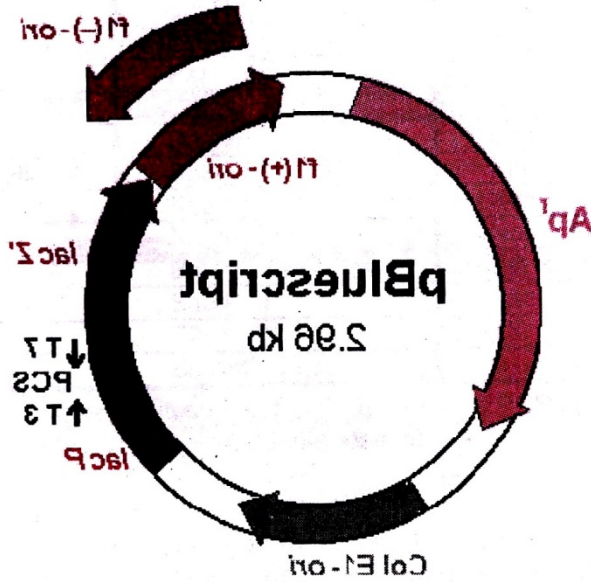
*Pseudomonas*

- gene fixatoare de azot (genele nif de la *Rhizobium* și *Bradyrhizobium*)

- gene ce codifică enzime proteolitice, amilolitice etc.

- gene ce codifică transferul plasmidelor de orizontala prin proces de con-





ori [Col E1] = origine a replicării din Col E1  
 ori (+) - ori = origine a replicării din făgul filamentos fi (generază monoclene +)  
 ori (-) - ori = origine a replicării din făgul filamentos fi (generază monoclene -)  
 IG-M13 = origine a replicării din făgul filamentos M13  
 lac Z = gena lac Z mutanta ce codifică capul NH<sub>2</sub>-terminal al β-galactozidazei  
 lac P = secvența promotor a genei lac Z  
 PCS = Poly Cloning Site

### Vectorul pBluescript

Vectorii din seria pBluescript sunt vectori de tip fagimide, multitudine-funcțional, construiți pentru a simplifica clonarea moleculară și analiza genetică. Asemenea vectori oferă următoarele avantaje în experimentele de clonare: clonare multiplă în PCS (Tab.3.1); selecție histochimică a clonelor recombinante (colonii albe); transcriere in vitro a ADN heterolog, mediată de promotorii T3 și T7; opțiune de monoclene ADN; examinarea de proteine de fuziune (cu β-galactozidază).

### Replicarea vectorului

pBluescript are 2 origini de replicare: una din plasmidul Col E1 (de la Escherichia coli) și cealaltă din făgul filamentos fi. Originea din Col E1 controlează replicarea vectorului prin mecanismul cercului rotativ și, deci, permite menținerea vectorului sub forma de molecule ADN d.c. circular covalent închis (CCC). Originea din făgul fi este activată în urma de proteine codificate de genomul unui alt fag (M13), introdus ca fag helper, cu genom modificat, astfel încât acesta nu se poate replica.



## Sistemul PCS

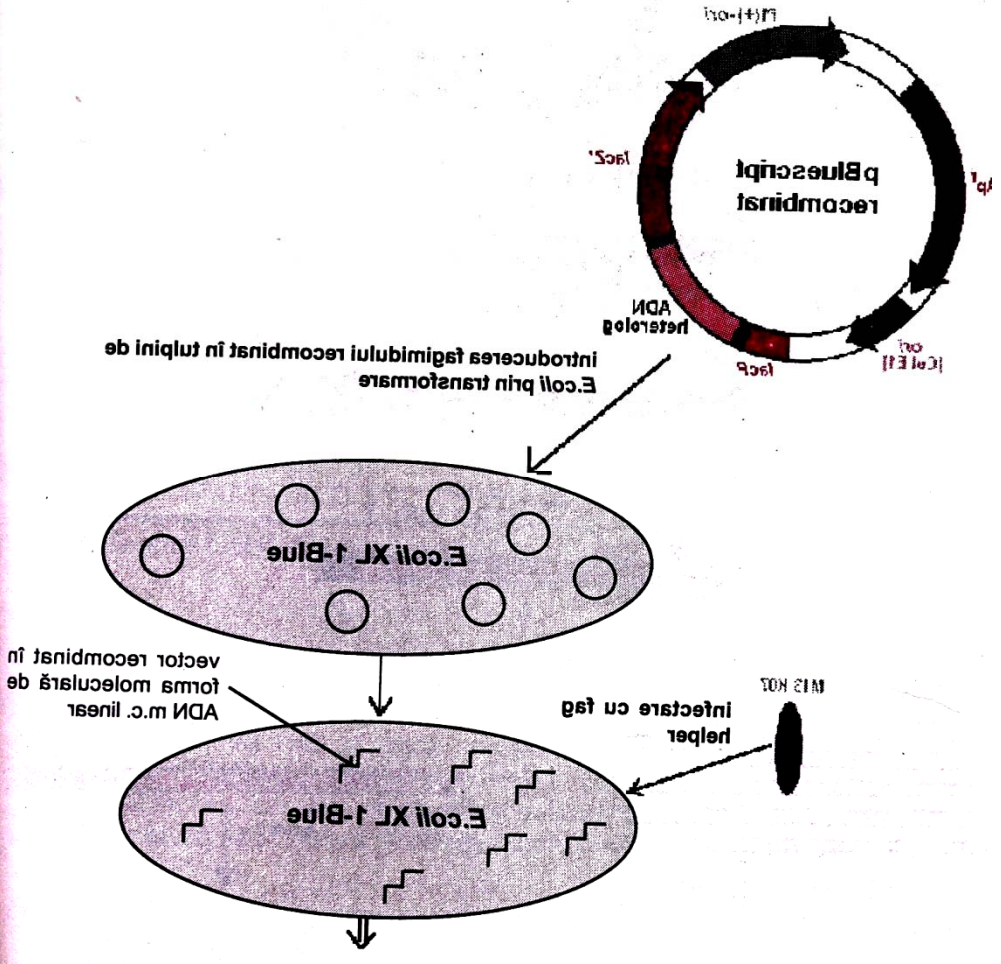
Regimul de polonare din Descriere conține sistemul pentru 20 de endonucleaze de restricție: Sac I, Bst XI, Sac II, Not I, Eag I, Xba I, Spe I, BamH I, Sma I, Pst I, EcoR I, EcoRV, Hind III, Cla I, Sal I, Ace I, Hinc II, Xho I, Apa I, Dra II, Kpn I, oferind astfel un set foarte bogat de enzime pentru clonare. Există diverse variante de vectori Descriere - SK, KS - funcție de orientarea sistemului de restricție (Sac I - Kpn I sau Kpn I - Sac I). Regimul este încălzit de promovii T3 și T7 și întreg acest complex este încălzit de câte un sistem endonucleaz de restricție BstH II (sistem extrem de rar în genomi), cu ajutorul cărora poate fi deci, excizat.

## Transcriere *in vitro*

Sistemul de polonare este încălzit de promovii T3 și T7 care permit deșeurilor un proces de transcriere *in vitro*. Din multitudine de promovii disponibile la bacterii și bacteriofagi au fost aleși acești 2 promovii T3 și T7 și respectiv, T7, datorită faptului că ei sunt recunoscuți foarte specific de ARN polimeraza cognată, astfel încât se elimină riscul ca această enzimă să deșeurilor proces de transcriere de la alt promotor. Acești 2 promovii se găesc în orientare inversă unul față de celălalt și, ca stare ADN heterolog donat poate fi transcrit de oricare din cele 2 catene, funcție de orientarea de care o are în molecula de vector recombinat. Procesul de transcriere *in vitro* permite obținerea de molecule ARN ce pot fi apoi folosite ca sursă moleculară în experimentele de hibridizare moleculară. Pe de altă parte, după transcriere *in vitro* poate fi realizat și un proces de transcriere *in vitro*, ceea ce conduce la obținerea de proteine care pot fi ulterior analizate.

## Obținerea de monoclene

După clonarea în PCS, vectorul recombinat (care se află în formă CCC) se introduce, prin transformare genetică, în celule bacteriene. Pentru a obține monoclene, tulburarea bacteriană în care se află deja vectorul recombinat, se infectează cu un fag M13 detectiv (M13 K07) care are gena II mutantă, astfel încât produsul ei va acționa perturbent asupra secvenței ori-fi din fagimid, declanșând replicarea ADN de modelul fagilor filamentari și, deci, obținerea de monoclene. În funcție de orientarea regiunii ori-fi în fagimid (ori-fi sau ori-fi-), monoclena va conține sau nu gena sau cea antisens a genei lac Z. Pentru a putea înceta gaza bacteriană cu un fag M13 este necesar ca tulburarea bacteriană folosită să aibă un plasmid F încorporat în cromosom, astfel încât să prezinte pe suprafața celulară pili de sex. Procesul de infectare a unei gaze bacteriene de către un fag filamentar presupune ca etapa inițială a stăruirii fagului la pili de sex ai celulei.



Opținerea de monoclonare ale ADN heterolog clonat în fagimbul pBluescript

### Opținerea de proteine de fuziune

Pentru obținerea unei cantități suficiente din proteina heterologă, sub o formă moleculară nestabilă de către proteazele celulare, se poate realiza un proces de transcriere și traducere *in vitro* pornind de la promotorul lac. ADN heterolog fiind clonat în PCS, deci în interiorul lui LacP, în urma transcrierii se va obține o proteină de fuziune – proteina heterologă plus  $\beta$ -galactozidază.

# ORTODOXIE, CATOLICISM ȘI GRECO-CATOLICISM ÎN ROMÂNIA MARE

prof. dr. Mihail COSTUȘ  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Constituirea statului național unitar român prin actele politice din anul 1918 a produs modificări importante la toate nivelurile vieții naționale. Uniunea deplină a provinciilor românești și integrarea acestora în cadrul statului român a fost un proces complex și îndelungat, un ipisit de conștientizare și existență. Una dintre cele mai dificile probleme care s-au pus în fața guvernului român în 1918, a fost cea a integrării confesionale și a rezolvării situației cultelor religioase, într-un cadru unitar și unitar, dar cu păstrarea specificului fiecăruia cult în parte. Oamenii politici s-au conștientizat cu o simțată încredere de a parte, de creșterea semnificației și a mărimii cultelor religioase, iar de altă parte, de diferențele existente între acestea în privința structurii organizatorice și de dispoziționalitatea lor de a se încadra într-o nouă structură, adaptată contextului politic și teritorial de după război.

După anul 1918, raportul de forțe pe plan religios s-a modificat destul de mult: cultele catolic și ortodoxe au devenit dominante în Transilvania în timpul regimului dualist austro-ungar, au devenit, în noua situație politică, confesiuni minoritare. Ele vor căuta să-și păstreze statutul pe care îl aveau în Ungaria, în timp ce Biserica Greco-Catolică urmărea să obțină statutul de biserică națională și un tratament egal cu acela al Bisericii Ortodoxe. Cultele minoritare au adoptat o atitudine de rezistență față de noua situație, lăundu-și o autonomie completă, păstrându-și neatinșă vechiul organizare bisericăscă, cu înălțarea tuturor drepturilor statului asupra lor, menținând doar obligațiile pe care acesta le avea față de ele. În plus, unele biserici minoritare, reținându-și accepte noile realități politice, au continuat să manifeste atitudine și tendințe ostile față de statul român.<sup>1</sup>

Deși uniunea politică a provinciilor românești cu România a produs o diviziune a spectrului confesional, Biserica Ortodoxă a continuat să fie biserică majoritară în populație. După anul 1918, elitele politice și intelectuale au urmărit înăbușarea uniunii administrative a Bisericii Ortodoxe, văzând în acest proces o modalitate eficientă în uniunea deplină a României Mari

<sup>1</sup> Ioan Matei, *Politica bisericăscă a statului român, Sibiu, 1931*, p. 107.

precum și o măsură împotriva în sensul asumării de către această a unui rol mai activ în cadrul societății românești. În primii ani după unire s-au elaboardivul diferite proiecte pentru unificarea și organizarea bisericii la nivelul întregii țări. Totuși, la solicitarea Mitropolitului Nicolae Bălănuș, proiectul de unificare administrativă a fost amânat până la elaborarea noii constituții a țării, sperându-se ca prin această Biserică Ortodoxă să se recunoască un statut privilegiat în cadrul statului.

Adoptarea Constituției din anul 1923 marca tehnoseretatele de biserică dominantă pentru Biserica Ortodoxă și autonomia ei în raporturile cu statul. După acest moment o comisie bisericească formată din 12 personalități desemnate dintre membrii Sfântului Sinod a lucrat până în anul 1925 la întocmirea unui proiect de statut de organizare și de funcționare a bisericii. Acesta preluat în mare parte prevederile Statutului Organic al lui Andrei Șaguna, statut pe baza căruia funcționase Biserica Ortodoxă din Transilvania. În aprilie 1925, Parlamentul a votat legea și statutul de organizare a Bisericii Ortodoxe Române, legi promulgate la 6 mai 1925. În plus, oamnenii politici români au considerat că pentru consolidarea României Mari și creșterea prestigiului ortodoxiei românești era necesară ridicarea bisericii la rangul de Patriarhie. La 4 februarie 1925, Sfântul Sinod a hotărât înființarea Patriarhiei Ortodoxe Române și ridicarea Mitropolitului primat la rangul de Patriarh. Legea de înființare a fost adoptată de Parlament în februarie 1925 și publicată în Monitorul Oficial la 22 februarie<sup>3</sup>.

Potrivit noii organizării Bisericii Ortodoxă numărul 18 episcopii, grupate în 2 mitropolii, după cum urma să: Mitropolia Ungro-Vlahiei cuprindea Arhiepiscopia de București și Episcopii de Râmnic, Buzău, Argeș și Constanța; Mitropolia Moldovei și Sucevei cuprindea Arhiepiscopia de Iași și Episcopii de Roman, Huși și Dunărea de Jos; Mitropolia Ardealului formată din Arhiepiscopia de Alba-Iulia – Sibiu și Episcopii de Arad, Caransebeș și Vaslui, Fehescului și Cluj; Mitropolia de Cernăuți cuprindea Arhiepiscopia de Cernăuți și Episcopia de Hotin; Mitropolia Basarabiei formată din Arhiepiscopia de Chișinău și Episcopia de Cetatea Albă - Iamnic<sup>4</sup>.

În ceea ce privește Biserica Greco-Catolică, la nivelul anului 1918 această era organizată într-o Provincie bisericească de Alba-Iulia și Făgăraș, cu sediul mitropolitan la Blaj, având trei episcopii sufragane la Oradea-

<sup>3</sup> Mihail Costin, *Istoria Bisericii Ortodoxe Române*, vol. 3 (secolele XIX și XX), București, Editura IBMBOR, 1997, p. 410.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 411-412.

<sup>5</sup> R.P. Janin, *Les églises séparées d'Orient*, Paris, Librairie Blond & Gay, 1927, p. 123. Autorul oferă o prezentare detaliată a organizatorilor Bisericii Ortodoxe precum și a misiunii înteme a acestora.

Mare Ghelța și Lugoj. În anul următor, Sfântul Scaun hotărăște ca parohiile unite române care fuseseră arondate anterior Episcopiei greco-catolice mar-ghiare de Hășdudorog să revină la jurisdicțiile ecleziastice inițiale. Astfel, la 10 mai 1919, 46 de parohii au revenit la Episcopiiile de Oradea și Ghelța, iar la 29 iunie 1919, 32 de parohii au reintrat în componența Archiepiscopiei de Făgăraș și Alba-Iulia.<sup>2</sup>

Delimitarea circumscripțiilor ecleziastice greco-catolice și organizarea instituțională a bisericii s-au realizat după semnarea și ratificarea Concordatului dintre România și Vatican. Potrivit articolului adițional al Concordatului pentru delimitarea episcopiiilor, la două luni de la ratificare, urma să se întreprindă o comisie mixtă formată din trei delegați desemnați de către Sfântul Scaun, de guvernul român și de episcopatul catolic de ambele părți. Comisia concordatară extorsivă a intrat în funcțiune în iunie 1930, convenind asupra urmărilor privind limitele diecezelor greco-catolice: menținerea Provinciei ecleziastice de Alba-Iulia și Făgăraș, cu o Mitropolie la Blaj, având patru episcopii sufragane. Față de organizarea anterioară elementul de nouate era înființarea unei noi dieceze în Nord. Comisia a hotărât ca aceasta să fie numită de Marțur și să aibă scaunul episcopal la Bais-Mare. Din dieceza respectivă urma să fie scoasă în procesul-verbale al ședinței comisiunii speciale. Print-o notă inclusă în procesul-verbal al ședinței comisiunii solicită Sfântului Scaun să binevoiască, print-o bulă pontificală, să încorporeze definitiv parohiile greco-catolice anexate alădată Diecezei mar-ghiare de Hășdudorog, la diecezele unite române, cât mai curând posibil.<sup>3</sup>

Reorganizarea noii episcopii a însemnat și o reordonare a unor parohii greco-catolice dezlipite de la Episcopiiile de Ghelța și de Oradea pentru a fi incluse Episcopiei de Marțur. De asemenea, comisia concordatară a hotărât ca scaunul episcopal de la Ghelța să fie transferat la Cluj, acest fapt impunând acordarea unei biserică drept catedrală episcopală. La solicitarea Mitropolitului Vasile Suciu, Papa Pius al XI-lea a cerut Ordinului Minorilor să cedeze greco-catolicilor biserică și proprietățile ei din Cluj. Ca urmare a acestei solicitări, la 30 mai 1924, Nunciul Apostolic din România transferă greco-catolicilor proprietățile minorităților. În cadrul unei ceremonii solene desfășurate la Cluj, la 6 august 1924, s-a făcut predarea bisericii și a imobilelor ce-i aparținuseră Mitropoliei de Blaj. Reținându-se la acest eveniment, canonicele Ioan Coltor apreciază că „darul Romei face să strălucască

<sup>2</sup> Ion Dumitriu-Znagov, România în diplomația Vaticanului 1930-1944, București, Editura Garamond, 1991, p. 44.

<sup>3</sup> Preda Dumitru, Bucur, Marțur, Păișan, Cristina, Popescu, Ioan, România - Vatican. Relații diplomatice (în continuare România - Vatican...) vol. I (1920-1920), București, Editura Enciclopedică, 2003, p. 68. Ioan-Marțur Bucur, Din istoria Bisericii Greco-Catolice Române, Cluj-Napoca, Editura Accent, 2003, p. 78.

din nou în lumina sa adevărată caracterul legăturilor noastre cu Istinitatea occidentală, legături de dragoste și de prietenie”. Darul Suveranului Pontif era primit cu un „sentiment de apreciere și de recunoștință sinceră și demnă” de către toți românii greco-catolici.<sup>7</sup>

Situația Bisericii Romano-Catolice din România Mare s-a modificat în mod radical față de perioada anterioară. Dacă înainte de anul 1918, în Vechiul Regat, catolicismul era mai degrabă o confesiune tolerată de stat, procurându-se de toate drepturile și libertățile și având un număr de credincioși ce abia atingea 120000 de locuitori, după Marea Unire numărul acestora a crescut simțitor. În teritoriile din Vechiul Regat, biserica era organizată într-o Arhiepiscopie de București, cu 24 de parohii și 46389 de credincioși și o Episcopie de Iași, care cuprindea Moldova și Basarabia, cu 33 de parohii și 96067 de credincioși.<sup>8</sup> În Transilvania și Banat, conform datelor prezentate de Ministerul Cultelor și Artelor, numărul credincioșilor romano-catolici se ridica la 98124, dintre care 308730 erau germani, aproximativ 10000 erau români, armeni, italieni și slovaci, iar 280000 erau maghiari. Biserica era organizată în 4 diocese, după cum urmează: Diocesa de Alba-Iulia, cu 248 de parohii reparate în 12 protopopiate, având în frunte pe Episcopul Carol Gustav Măslăluț; Diocesa de Oradea-Mare, cu 20 de parohii reparate în 9 protopopiate, având în frunte pe Episcopul Nicolas Zecheny; Diocesa de Satu-Mare, cu 42 de parohii reparate în 6 protopopiate, având în frunte pe Episcopul Tiburcius Bormiza și Diocesa de Timișoara, cu 122 de parohii reparate în 19 protopopiate, având în frunte pe Episcopul Iuliu Glattfelder.<sup>9</sup>

În Transilvania și Banat majoritatea catolicilor fiind maghiari, iar aceste provincii fiind incluse în administrația Budapestei până în anul 1918, cele 4 episcopii au dat tuturor manifestărilor religioase și culturale un pronunțat caracter maghiar, caracter care nu s-a modificat nici după unirea acestor provincii cu România. Mai mult, în cadrul procesului de maghiarizare completă a acestor provincii, țărilor catolice maghiară a încercat prin toate să maghiarizeze pe vasații din Banat și Satu-Mare, impunând episcopii și preoți catolici din rândul maghiarilor și limba maghiară ca limbă liturgică. În timp ce organizarea Episcopilor de Satu-Mare, Oradea-Mare și Timișoara era similară celei din întreaga Biserică Catolică, organizarea Episcopiei de Alba-Iulia diferea în mod esențial, fiind unică în felul său în

<sup>7</sup> Dr. Ioan Coltor, *Daryl Rower*, în „Cultura Creștină”, anul XIII, nr. 7-8, iulie – august 1924, p. 201.

<sup>8</sup> Arhivele Naționale Istorice Centrale (în continuare A.N.I.C.), Fond Bărbănuș familial, dosar nr. 101/1926, f. 1.

<sup>9</sup> *Ibidem*, f. 29-30.

Întreaga istorie discretă a catolicismului în România Mare este o problemă de drept canonic și de drept civil. În cadrul acestor probleme, deosebit de importante sunt cele referitoare la statutul juridic al catolicilor în România Mare. Această problemă este abordată în lucrarea „Statutul juridic al catolicilor în România Mare” de către profesorul de drept canonic și de drept civil, dr. hab. Ion Popescu, în lucrarea sa „Statutul juridic al catolicilor în România Mare” (1973). În această lucrare, Popescu abordează problema statutului juridic al catolicilor în România Mare, în special în ceea ce privește dreptul canonic și dreptul civil. El discută despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor și despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor în România Mare.

În cadrul unei surse de drept canonic și de drept civil, dr. hab. Ion Popescu abordează problema statutului juridic al catolicilor în România Mare, în special în ceea ce privește dreptul canonic și dreptul civil. El discută despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor și despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor în România Mare. El discută despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor și despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor în România Mare.

În cadrul unei surse de drept canonic și de drept civil, dr. hab. Ion Popescu abordează problema statutului juridic al catolicilor în România Mare, în special în ceea ce privește dreptul canonic și dreptul civil. El discută despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor și despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor în România Mare. El discută despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor și despre modul în care dreptul canonic și dreptul civil se aplică în cazul catolicilor în România Mare.

<sup>10</sup> Popescu, Ion, „Statutul juridic al catolicilor în România Mare”, în: *Revista de Drept Canonic și Civil*, nr. 1/1973, p. 1-10.

<sup>11</sup> Popescu, Ion, „Statutul juridic al catolicilor în România Mare”, în: *Revista de Drept Canonic și Civil*, nr. 1/1973, p. 1-10.

<sup>12</sup> Popescu, Ion, „Statutul juridic al catolicilor în România Mare”, în: *Revista de Drept Canonic și Civil*, nr. 1/1973, p. 1-10.

<sup>13</sup> Popescu, Ion, „Statutul juridic al catolicilor în România Mare”, în: *Revista de Drept Canonic și Civil*, nr. 1/1973, p. 1-10.

regele Ferdinand<sup>14</sup>.

Atitudinea ostilă a catolicilor maghiari față de statul român s-a manifestat și cu ocazia aplicării legii pentru reformarea grărilor în Transilvania. În timpul experimentării marilor propoziții funciare aparținând aristocraților maghiari sau bisericii, clerul catolic s-a arătat ostil reformei agrare, a adoptat atitudinea marilor proprietari unguri și a intervenit în stăruință, în presa ca tolică, o campanie violentă și inexactă și în mod deschis răvonitoare pentru țară<sup>15</sup>. Într-o scrisoare adresată de către Episcopul Gyula Glattfelder prețului de Timiș, la 26 septembrie 1922, se precizează că reforma agrară era, de fapt, o „confiscare” din „averea stăruințelor” a bisericii catolice<sup>16</sup>.

Ministrul Afacerilor Străine, Ion Gh. Duca, i-a arătat atenția Mons. Marmaggi, Nuntul Apostolic în România, că așa cum se prezenta situația în acel moment, campania intervenită de clerul catolic „se constituie printr-un moment cu campania maghiară” arătându-i, în același timp, pericolul care exista pentru statul român „de a avea în fruntea Bisericii Catolice persoane cu sentimente iredeabile”. Printre aceste persoane care au acționat în spiritul iredeabilității și revisionismului maghiar s-a arătat și Mons. Glattfelder, Episcopul romano-catolic de Timișoara. Pe baza enciclicii papa-le *Le Ubi arcano Dei consilio*, al cărei conținut îl răstălmăciesc, episcopul a trimis preoților din dieceza sa o scrisoare pastorală având un conținut iredeabil, în care afirma că „lumina surzătoare de păcatele unei păci false încheiate fără sinceritate, dictate de brutalitate [...] care n-are alt scop decât să jefuiască pe alții”. Evenimentele din anul 1918 care au dus la realizarea statului național unitar român și au luat statului maghiar putința de a sprijini biserica romano-catolică, erau considerate, de același prelat, drept o „catastrofă istorică”. La solicitarea guvernului român, vizidul iritat de acest demers al prelatului catolic, Ștefan Șcanu s-a decis să acționeze. La 13 februarie 1923, Cardinalul secretar de stat al Vaticanului, Pietro Gasparri, comunica Mons. Marmaggi că Ștefanul Părinte a dinovoi să dispună adoptarea următoarelor măsuri: acceptarea demisiei Mons. Glattfelder și transferarea acestuia în Ungaria, constituirea unei administrații apostolice la Timișoara pentru teritoriul românesc și numirea canonichului Augustin Pachș ca Administrator

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> Telegrama nr. 2882523 noiembrie 1922, Ion Gh. Duca, ministrul afacerilor străine către Dimitrie C. Pennescu, în România – Vatican..., p. 13.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> A.M.A.E., Fond 71\1920-1944, Vatican. Relații cu România, vol. 19 bis (1920-1931), f. 2. Scrisoarea Mitropolitului Primat Miron Cristea către ministrul Dimitrie C. Pennescu, nr. 0710\12 februarie 1923, f. 2.



Apostolic<sup>19</sup>.

A acțiunile iredevenite ale unor ierarhi catolici maghiari din România și cele ale propagandei maghiare au determinat apariția în presa străină, a unor articole defavorabile țării, care susținuseră existența unor veritabile per-secuții religioase, persecuții la care creștinii romano-catolici ar fi fost supuși din partea autorităților de la București. Astfel, la 18 aprilie 1923, ofi- ciosul Vaticanului „Osservatore Romano”, reproducerea un articol din ziarul belinez „Germania”, potrivit căruia în România avea loc persecuții religii- oase împotriva catolicilor. O săptămână mai târziu, același „Osservatore Romano” se grăbea să declare lipsite de orice fundament informațiile ten- dențioase la adresa României, afirmând că „potrivit unor surse directe și ire- proșabile, cele publicate de gazeta germană erau „absolute”<sup>20</sup>. De altfel, la 24 aprilie 1923, Secretariatul de stat la Vaticanului își exprima re- gretul că pentru publicarea unei asemenea țirii, declarând că acest lucru fusese posibil datorită unui redactor necredincios în redacția ziarului din dosar de cătăvălul Gaspariți și asigura de ministrul român la Vatican că Nuntul Maramureșului a dat dezmințiri potrivit și „cele mai com- plete asigurări asupra dispozițiilor de care guvernul le arăta față de catoli- ci”<sup>21</sup>.

Dezmințiri date de către Vatican erau dublate și de unele relații, fa- vorabile României, apărute în presa franceză și engleză. La 27 aprilie 1923, capelanul Robert Bronil publică un articol privind situația religioasă din România, în care declara că țirile tendențioase împotriva țării noastre în presa engleză se datorau „dusmanilor Românilor, sau din Ungaria sau din țările evreiești din Austria”. Ca unul care cunoștea foarte bine situația confesională din Transilvania, unde locuise timp de doi ani, Bronil sublinia că în timpul războiului mulți preoți unguri „s-au exprimat mult de rezem- garia și au o atitudine dășă în contra statului român. Pentru ei, un rezem- ta nici un fel de surpriză faptul că „survina acum căte o dată neînțelegeri între guvern și astfel de duhovnici încăpățânați, cari nu vor să se împace cu do- minațiunea românească în Transilvania [...] însă din motive religioase de- zigiu să accese neînțelegeri sunt din cele mai mari.” Capelanul recomanda ca la sfârșit a unor astfel de vești ele trebuiau primite cu „mare rezervă și să ne informăm la locurile competente pentru ca să nu învinovățim în pas și țiri- tor dușmănoase, România, aliatul nostru militar și economic”<sup>22</sup>. Știrile potri-

<sup>19</sup> Ibidem, Telegrama nr. 68399/16 februarie 1923, Cardinalul Pietro Gaspariți către Nuntiatul Apostolică din România, f. 7.  
<sup>20</sup> Ibidem, „Osservatore Romano”, 22 aprilie 1923, f. 23.  
<sup>21</sup> Ibidem, Telegrama nr. 10970/24 aprilie 1923 adresată de Secretariatul de stat la Vaticanului ministrului Dimitrie C. Pennescu, f. 22.  
<sup>22</sup> Ibidem, „Lidové Listy”, 27 aprilie 1923, f. 22-26.

iviv căreia guvernul român ar fi luat măsuri restrictive față de congregațiile religioase de rit latin era dezmințită și de ziarul „Le Temps”, care adăuga faptul că guvernul recunoscuse, prin Constituție, caracterul național al Bisericii Greco-Catolice.<sup>23</sup>

Un moment tensionat al relațiilor dintre catolici și ortodocși s-a conturat în legătură cu pretențiile mixtinei ale Nuniului papal în viața bisericilor catolice de care acesta ar fi desfășurat-o, în timpul unor vizite la Blaj și în Bucovina. La începutul lunii aprilie 1923, opinia publică era informată că în timpul serviciului divin de Paști la catedrala Sf. Ioan din București, se petrecuse „un fapt inadmisibil și intolerabil”, și anume că în predica de care oținuse Mons. Marzaggi a lansat „accente violente și inconveniente la adresa Bisericii ortodoxe» «dominante» și «a celui care ori ce ar face, nu mai poate fi considerat catolic» [trimiteri la regele Ferdinand – n. n.].<sup>24</sup> La 4 aprilie 1923, cotidianul revenera asupra „incidentului”, subliniind că Nuniul Marzaggi își depășise atribuțiile sale diplomatice adresându-se „Bisericii catolice în organizațiunea noastră de stat, ca rivală și ostilă Bisericii ortodoxe și când conținutul îndatoririlor religioase cu îndatoririle față de țară și țarăle apăsătoare și raporturile diplomatice ale României cu Vaticanul nu puteau să însemne și o mixtină a papalității în organizația religioasă sau în ierarhia cultelor recunoscute de către stat”.<sup>25</sup> Edițiunea se asupra celor decrete la catedrală, eveniment care nu avea nimic de-a face cu cele relatate la doar trei zile redacția publică o dezmințire și sollicita scuzele de rugare Mons. Marzaggi.

În cadrul unui amplu interviu realizat de același cotidian cu Nuniul Apostolic erau clarificate mai multe aspecte referitoare la raporturile catolice cu autoritățile statului și cu reprezentanții Bisericii Ortodoxe precum și la activitatea desfășurată de acesta de la nuntia sa ca reprezentant diplomatic la Vaticanul în România. Mons. Marzaggi preciza că se afla în „cele mai bune raporturi care se pot închipui, atât cu autoritățile civile cât și cu cele religioase, și în special cu cele ortodoxe”.<sup>26</sup> În porțile acestuia Nuniul Apostolic declara că avea impresia că din partea unor ierarhi ortodocși și „se încercase o înfruntare a situației religioase – în special între ortodocși și catolici – creându în mod artificial neînțelegeri, pentru a se da ascultare un știrilor caretor directive sau scopuri secrete”. El observa că în ultima perioadă se înmulțiseră incidentele și manifestările împotriva catolicilor, dar cu consecințe negative și asupra celorlalte confesiuni. În privința activității desfășurate de el în România, Mons. Marzaggi aprecia că ea se înscria în limitele nor-

<sup>23</sup> Ibidem, „Le Temps”, 22 aprilie 1923, f. 23.

<sup>24</sup> Ibidem, „Le Temps”, 14 aprilie 1923, f. 23.

<sup>25</sup> Ibidem, anul VI, nr. 77, 4 aprilie 1923.

male, rezumându-se la vizitele canonice făcând de care guvernul român nu mai nădărnici, ci dimpotrivă, am fost obiectul celor mai mari amabilități pentru care le mulțumesc în mod public.<sup>26</sup>

Discuțiile legate de presupușul incident de la catedrala catolică, demințările lui „Indepărtarea” precum și extrase din interviul acordat de Năușan au fost prezentate pe larg în officiosul Vaticanului „Osservatore Romano”, în numărul din 2 mai 1923.<sup>27</sup> În poftă de clarificări situației și a surșilor date de guvern în privința atitudinii dinveoitoare față de catolici, la 17 mai 1923, Dimitrie C. Pennescu transmitea lui Ion Gh. Ducea informații confidentiale despre iminenta tranșare a Mons. Marmaggi la Praga și despre persoana care urma să-l înlocuiască, Mons. Angelo M. Dolci.<sup>28</sup> La 6 septembrie 1923, acesta își prezenta scrisorile de acreditare regelui Ferdinand, în cadrul unei ceremonii desfășurate la Castelul Peleş.

O anumită stare tensionată între autorități și Biserica Catolică s-a produs în iulie 1924, cu ocazia schimbării Arhiepiscopului romano-catolic de București, Mons. Raymond Netzhammer. Acesta fusese acuzat, după război, că ar fi colaborat cu autoritățile germane de ocupație, fiind un prieten apropiat al februaristului August von Mackensen. În plus, Netzhammer nu se aflase în raporturi amicale nici cu nuniți apostolici din România, aceștia însă înțind la Vatican mai multe plăngeri împotriva sa. Mons. Marmaggi îi prezențase „un inimic înverșunat al României”, și explicase că raporturile sale cu Arhiepiscopul deveniseră și mai încordate de când „arjunase atât de tercic, în mod direct cu papa, situația Augustului Noster suveran față de biserică”.<sup>29</sup> Ion Gh. Ducea se arătă surprins că Vaticanul îl rechemase pe Mons. Netzhammer, „fără măcar să ne fi avizat”. Mai mult, Ducea aprecia că nunițea succesului său, despre care aflase din presă, era „absolut inadmisibilă”. Ministrul de externe cerea reprezentantului român la Roma să informeze

<sup>26</sup> Ibidem, anul VI, nr. 80, 7 aprilie 1923.

<sup>27</sup> A.M.A.E., Fond 71/1920-1944, Vatican. Relații cu România, vol. 19 bis (1920-

1931), f. 28. „Osservatore Romano”, 2 mai 1923.

<sup>28</sup> Ibidem, Telegrama nr. 229/17 mai 1923, Dimitrie C. Pennescu către Ion Gh. Ducea,

ff. 32-38. Monseniorul Angelo Dolci (1867-1939), arhiepiscop titular (1914) la Geropoli (Hiropolis), a venit în România după o carieră diplomatică strălucită, fiind Nunițiu Apostolic la Lima, La Paz, Ouito și Constantinopol. După retragerea Monseniorului Francesco Marmaggi, a fost numit Nunițiu Apostolic în România, prezentându-și scrisorile de acreditare regelui Ferdinand, la Castelul Peleş, în ziua de 6 septembrie 1923. La începutul anului 1933 fiind ridicat la rangul de cardinal, Monseniorul Dolci și-a încheiat misiunea la 27 februarie, pășind țara cu trenul într-un vagon salon pus la dispoziția sa de către Partidul Bisericii Ortodoxe Române. Miron Cristea, România - Vatican, vol. I, p. 46.

<sup>29</sup> A.M.A.E., Fond 71/1920-1944, Vatican. Relații cu România, 10 Convenții R2, vol. I (1920-1924), Telegrama nr. 224/19 iulie 1924, Dimitrie C. Pennescu către M.A.S., personal pentru Ion Gh. Ducea, f. 36d.

Vaticanului că „o asemenea procedură ar fi socotită inamică și nu ar lipsi de a avea o influență dăunătoare asupra întregilor noastre relații cu Biserica Catolică, ceea ce trebuie evitat”.<sup>30</sup>

La 19 iulie 1924, Dimitrie C. Pennescu îl informă pe Ion Gh. Duca despre faptul că această schimbare fusese decisă personal de către Pius al XI-lea care era convins că face „un lucru așteptat”, acceptând demisia lui Netzhammer. Secretariatul de Stat al Vaticanului îi comunicase ministrului român că Papa acceptând demisia fusese conștient și de ideea de „a evita ca noua situație a Concordatului găsește pe Mons. Netzhammer, rămas subșef de departament, în fruntea dicteiei de București care capătă prin Concordat, o multă mai mare importanță”. În privința succesorului Cardinalului Gasparri l-a asigurat pe Dimitrie Pennescu că îl însărcinase pe Nuntial Apostolic să întreprindă o discuție cu Ion Gh. Duca despre intenția de a încheia, în mod provizoriu, conducerea Episcopului de Iași, însă titlul urma să fie numit în termenii viitoare.<sup>31</sup>

Numele Episcopului Alexandru Theodor Cisar în scutul arhiepiscop-pal de București și ceremonია de instalare, „cu o deosebită solemnitate”, au avut loc la 22 martie 1925, în catedrala Sf. Iosif din București. Este interesant de remarcat faptul că la această ceremonie, din rândul episcopilor romano-catolici a participat doar Carol Gustav Mäslath de la Alba-Iulia, în timp ce din partea greco-catolicilor erau prezenți episcopii Valeriu Frențiu și Iuliu Hosu.<sup>32</sup> În locul vacant de la Iași a fost numit Mons. Mihail Roderic primul episcop catolic de origine română. Numele acestuia în fruntea Episcopiei romano-catolice de Iași a marcat un moment de mare importanță, recunoșcându-se formal catolicismul românesc, considerat mult timp o expresie a unui număr de elemente alogene.<sup>33</sup>

Situații conflictuale au existat chiar și în cadrul Bisericii Catolice din Transilvania, generate de cazul șvabilor catolici din Banat și Crișana. În timpul regimului dualist austro-ungar această au fost subpuși unui intens proces de maghiarizare, prin integrarea lor în cadrul episcopilor conduse de ierarhi maghiari sau prin înălțarea constantă a acestora din rândul preoților și al funcționarilor catolici. Cu ocazia negocierilor pentru Concordat șvabii s-au manifestat cu putere pentru scoaterea lor de sub jurisdicția episcopilor maghiari, solicitând un episcop german pentru toți catolicii din Banat. Șvabii protestau împotriva tendințelor maghiarilor de a-i supune jurisdicției Episcopiei de Oradea-Mare care, în opinia lor, avea un pronunțat caracter

<sup>30</sup> Ibidem, f. 304.

<sup>31</sup> Ibidem, f. 306.

<sup>32</sup> „Cultura Creștină”, anul XIV, nr. 3, martie 1925, p. 120-121.

<sup>33</sup> I. Dumitriu-Șagov, op. cit., 1991, p. 46.

maghjar. Conducătorii șvabilor bănățeni au cerut ca pentru coreligionarii lor din regiunea Satu-Mare să fie numit un administrator apostolic german, tocmai pentru a nu mai fi supuși pericolului maghjarizării.<sup>34</sup>

Starea conflictuală s-a regăsit și cu ocazia Congresului Bisericii Romano-Catolice din România, desfășurat la începutul lunii noiembrie 1924, la Arad. Dincolo de faptul că la acest congres, cu un caracter pur confesional, maghjarii au ținut să facă o „demonstrație mai mult națională decât confesională”, prin participarea unui număr important de protestanți maghjarii, aceștia au încercat să-i atragă în organizația lor și pe șvabii din Banat. Aflându-se despre aceste intenții, șvabii au refuzat să participe la lucrările congresului și au demonstrat împotriva tendințelor episcopilor catolici maghjarii. În contextul prezentat mai sus, unul dintre fruntașii șvabilor bănățeni declara: „Ne vom opune cu atât mai mult tenacitate și încredințare de a ne înghloba sub pretextul confesionalismului, din nou la politica maghjarismului șovinist de care abia am scăpat prin trecerea la statul român. Banatul catolic este înainte de toate german [...]”<sup>35</sup>.

Atribuind șvabilor catolici față de irtahii maghjarii a continuat și în anii următori. La 10 septembrie 1928, comunitatea șvabilor din diecezele de Satu-Mare și Oradea-Mare a adresat Papei Pius al XI-lea un memoriu din documentat în care denunța politica de maghjarizare promovată prin școala și biserică, și după anul 1918 de către autoritățile episcopale maghjarie față de această comunitate. Din aceste considerente ei solicitau Suveranului Pontif ca scumpul episcop să fie ocupat „de o persoană imparțială și nerăută din punct de vedere politic și național”. Cetera numărul unu episcop de origine germană era motivată de faptul că doar „unul ca acesta ar fi capabil, în atmostera de șovinism maghjar, să-și păstarească credința și cu totă împărțită și să-i conducă pe cei strict catolici”<sup>36</sup>. În urma acestor solici-tări, în anul 1930 pentru episcopii catolice unite de Oradea și Satu-Mare a fost numit episcop șvabul Ștefan Fiedler, fost vicar al Diecezei de Timișoara, episcop care se va arăta ulterior a fi unul dintre susținătorii revizionis-mului maghjar în România<sup>37</sup>.

Din cele expuse mai sus putem aprecia că, în general, raporturile din-tre ortodoxie și catolicism s-au caracterizat printr-o atmosteră de bună înțe-legere, cu excepția unor momente în care, unii irtahii ortodocși au protestat statură la adresa catolicilor, tocmai din dorința de a scoate în evidență statu-

<sup>34</sup> „Neamul Românesc”, anul XIX, nr. 112, 23 mai 1924.  
<sup>35</sup> Ibidem, anul XIX, nr. 222, 8 noiembrie 1924.  
<sup>36</sup> Minoritățile naționale din România 1922-1931. Documente (coord. Ioan Scurtu, Ioan Dorob), București, Arhivele Naționale ale României, 1996, pp. 301-309.  
<sup>37</sup> Pentru activitatea revizionistă a acestui episcop vezi Gh. Popb, Un episcop revizi-onist: Ștefan Fiedler, în „Adevărul”, anul 47, nr. 12192, 20 iulie 1933.

lul de biserică dominantă în stat a Bisericii Ortodoxe. Momentele de tensiune între cele două confesiuni precum și între autorități și reprezentanții majorității catolice au dus la o serie de schimbări în cadrul statului român. Momentele de tensiune între cele două confesiuni precum și între autorități și reprezentanții majorității catolice au dus la o serie de schimbări în cadrul statului român.

O situație specială în evoluția confesiunii a României Mari s-a înregistrat în privința raporturilor dintre ortodoxie și greco-catolicism. Caracterul special al acestor raporturi s-a datorat, pe de o parte, orizontului național-teritorial al țărilor din domeniul bisericii, iar pe de altă parte, caracterul național-politic și cultural, o putericească a bisericii. De altfel, în cazul acestor biserici raportul religiozității – nașterea și manifestarea cu pregnanță în toate perioadele de dezvoltare. Naționalismul românesc interbelic a avut, de lângă componentele politice și culturale, o putericească a bisericii. Una dintre axiomele noilor naționalități a fost tocmai centralitatea creștinismului ortodox.<sup>38</sup> Același lucru s-a întâmplat și în cazul raporturilor dintre cele două confesiuni românești în special în primul deceniu interbelic, când aceste raporturi au ajuns la stadiul extrem de tensionat.

Cele două biserici au jucat un rol important în unirea Transilvaniei cu România la 1 decembrie 1918. Este semnificativ faptul că reprezentanții acestora au făcut parte atât din organele de conducere ale Marii Adunări Naționale de la Alba-Iulia, cât și din delegația care a prezentat regelui Ferdinand la București, actul unirii. Prin reprezentanții săi, Biserica Greco-Catolică și-a adus o contribuție deosebită în direcția recunoașterii noii state unitare române și la combaterea propagandei revisioniste maghiare în străinătate. Misionarii greco-catolici precum pr. Vasile Lucaci, principele Vladimир Ghika, prof. dr. Ioan Coltor și canonicul Alexandru Nicolescu au făcut numeroase demersuri în favoarea României, în cercurile catolice din Roma, Paris și chiar din S.U.A.<sup>39</sup> Participarea activă a acestora la efortul de realizare și de recunoaștere a României Mari le dădea speranțe pentru asigurarea unei dezvoltări și activități în cadrul statului român. Măsurile Theodorian-Caradac, unul dintre intelectuali greco-catolici din Vechiul Regat, subliniind meritele românilor uniți în lupta de emancipare politică a românilor transilvăneni, înainte de anul 1918, declara că „Biserica Unită nu rămâne nimic din ce este al bisericii surori, de care o împedește și-i dorește tot binele de lume [...] Biserica unită trebuie să ceară egală îndreptățire în în-

<sup>38</sup> James P. Nissen, Naționalismul românesc: o ideologie a integrării și mobilizării în Peter Sugar, Naționalismul est-european în secolul al XX-lea, București, Editura Curtea Veche, 2002, p. 237.

<sup>39</sup> Pentru eforturile deosebite de proclamație greco-catolici în scopul atingerii simpatiei Marii Puteri față de România vezi Ioan Georgeșcu, Momente din viața Bisericii Unite în România (1918-1928), București, Atelierele Grafice „Cultura Națională”, 1929, p. 12.

trez regalul, libertate și pietate<sup>40</sup>. De altfel, reprezentanții P.N.R. din Transilvania au ținut neapărat ca în Rezoluția Unirii să fie înscrise principiile egalității și al deplinei autonomii confessionale pentru toate confesiunile din stat.

Una dintre problemele care au preocupat foarte mult elita celor două biserici românești, după anul 1918, a fost cea a unificării religioase a românilor din Ardeal. Deși inițiative au existat în anii 1919 și 1920, totuși nu s-a făcut pasul concret în această privință datorită concepțiilor diametral opuse. Episcopatul greco-catolic, care nu dorea sub nici o formă să rupă legăturile cu Roma, a propus ca ȧrării celor două biserici să se întrunească într-un sinod comun, în cadrul cărui să fie discutată constituirea unei singure biserici românești. Propunerea formulată în primăvara anului 1919, de către Episcopul Valeriu Traian Frențiu, nu s-a bucurat de efectul scontat în rândul ortodocșilor<sup>41</sup>.

La rândul său, episcopatul ortodox sprijinea ideea unificării religioase dar sub jurisdicția Patriarhiei ecumenice de Constantinopol. ȧrării ortodoxe, în special Mitropolitul Ardealului, Nicolae Bălan, considerau că unificarea nu se putea realiza decât prin revenirea greco-catolicilor la „biserică stămoșască”, de care s-au rupt prin unirea cu Biserica Romei, în anul 1700. Într-un răspuns la un articol publicat în ziarul „Albina”, preotul Ioan Mihăilescu se întreba retoric: „Persistarea în unirea cu Roma, în recunoașterea ȧrării ei dogmatice care au dus-o la rușerea de ortodoxie și profesarea ȧrării de interconfesionalism de care e stăpânită acea Biserică, nu sunt păcate de moarte, crime împotriva națiunii române?”<sup>42</sup>. Cu o asemenea viziune asupra lucrurilor este lesne de înțeles că proiectul unirii religioase nu putea să aibă nici un fel de reușită. Propunerile avansate de către Nicolae Bălan privind unificarea prin revenirea la starea anterioară anului 1700, ceea ce înseamnă de fapt desființarea Bisericii Unite, au fost respinse de către ȧrării greco-catolice, datorită temerilor că o asemenea unificare s-ar fi făcut „de-a sila”.

Această problemă a fost dezbătută și de unii intelectuali de marcă din ȧrre care aminorau pe Onisifor Ghidul, Ioan Măteiu, Nicolae Iorga și Nae Ionescu. La stăruințele profesorului Onisifor Ghidul, aflat la Iași, adunarea în discuție unificarea religioasă: „Ardealul se va uni numai politicește cu ȧrării lumii întregi sau și religioasă? Va rămâne și mai departe deschisă ȧrării

<sup>40</sup> Maria Theodorian-Carada, Ce ar fi de făcut?, în „Cultura Creștină”, anul VIII nr. 3-4, februarie 1919, p. 28-29.

<sup>41</sup> Cristian Vasile, Între Vatican și Kremlin – Biserica Greco-Catolică în timpul regimului comunist, București, Editura Curtea Veche, 2003, p. 68.  
<sup>42</sup> Apud Ioan-Marius Bucur, op. cit., p. 63.

pe care ne-am pricinuit-o, la 1700, Habsburgii, sau o vom vindeca cu orice mijloc.<sup>43</sup> Modalitatea de realizare a unirii, în concepția lui Ghidul, era în- genioasă în așa, în același timp, greu de pus în aplicare. Regele Ferdinand, da- că nu putea trece peste „veleitățile sale confesionale personale”, urma să la- se tronul moștenitorului său, prințul Carol, boțzat în religia ortodoxă. Pro- punerea trebuia să fie prezentată regelui de către Nicolae Iorga, care deși se arăta de acord, în principiu, cu punctul de vedere al lui Ghidul, a declinat oferta afirmând că era greu de crezut că regele Ferdinand „fînd catolic și încă un catolic convins – va putea fi căștigat pentru o astfel de formulă”.<sup>44</sup>

Profesorul Ghidul nu a dezarmat și a plecat la Roma și Paris pentru a se documenta în privința posibilității unirii celor două biserici și pentru a sonda punctul de vedere al Vaticanului în această problemă. Prin intermediul canonului Alexandru Nicolescu el a trimis un memoriu subsecretarului de stat al Vaticanului, Mons. Tedeschi, memoriu care a fost prezentat și Papei Benedict al XV-lea. Memoriul era conștient de o „triplă axă: ideea creștină universală, ideea latină și ideea națională românească”. Deși Papa și-a dat acordul de principiu asupra punctelor cuprinse în memoriu, atunci când Ghidul a solicitat Mons. Tedeschi confirmarea în scris a rezultatelor convorbirilor a fost refuzat, motivându-se că acest lucru era extrem de dificil deoarece „am discutat personal cu Vaticanul, nu oficial, nefînd delegat nici de statul român, nici de Biserica ortodoxă română”.<sup>45</sup> La 14 aprilie 1921, după cereți insistențe, Onisifor Ghidul era primit în audiență de către Bene- dicit al XV-lea, care i-a recomandat acordul său asupra tezei profesorului Clujean. Totuși demersurile sale pentru realizarea unirii bisericilor creștine într-un cadru larg european nu s-au soldat cu rezultatul dorit de aceasta.

În anul 1924, Onisifor Ghidul readuce în discuție problema, propu- nând chiar înființarea unei patriarhii românești sub jurisdicția căreia urmau să intre ortodocșii și chiar romano-catolicii. Conform proiectului, patriarhalul trebuia să devină șeful suprem al celor două rituri catolice din România, continuând să fie în relații de dependență ierarhică, atât față de Sfântul Scaun, cât și față de Patriarhia ecumenică de Constantinopol.<sup>46</sup> Nici acest proiect îndrăzneț pentru acele vremuri nu s-a putut realiza.

Un alt aspect tensionat al relațiilor între confesionale din primul dece- niu interbelic a avut drept subiect ceremonია în coronării regelui Ferdinand și

<sup>43</sup> Onisifor Ghidul, Pași în vederea reunitii celor două Biserici românești și a reface- rii unității Bisericii creștine universale, în „Manuscriptum”, nr. 1-4 (94-97)/1994, Bucu- resti, p. 169-170.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 171.

<sup>45</sup> Ibidem, p. 182-183.

<sup>46</sup> Ibidem, Catoicismul unguresc în Transilvania și politica religioasă a statului ro- mân, Cluj, Institutul de Arte Grafice «Ardealul», 1924, p. 274-275.





mentului”, însă absența din biserică a unor români de altă convingere creștină, în constituția încă o „umbra”, alături de lipsa reprezentanților P.N.R. și P.T., de a sărbători în coronanță.<sup>22</sup>

Tensiunile dintre ȧrșii ortodocși și greco-catolici s-au evidențiat cu precădere, în jurul dezbaterilor pentru adoptarea Constituției și a legii pentru regimul general al cultelor. În timpul dezbaterilor din Adunarea Constituantă, ȧrșii, referitor la statutul celor două biserici, ȧrșii greco-catolici au solicitat un tratament egal pentru acestea, solicitare care invocă, printre altele, hotărârile de la Aba-Julia din decembrie 1918 și principiul constituțional privind egală îndreptărire a cetățenilor, indiferent de origine, religie și limbă. Ei s-au pronunțat împotriva acordării în ȧrșii de biserică „dominanță” pentru Biserică Ortodoxă, calitate pe care o considerau o expresie inexactă, păgubitoare atât pentru stat cât și pentru biserică, și propuneau includerea în Constituție a principiului în ȧrșii de biserică în stat.<sup>23</sup> În intervenția sa – Mitropolitul Nicolae Bălan – a apărut și mai mult sprijinul afirmând că dacă unirea din anul 1700 s-a făcut cu de-a sila, atunci ea ar fi trebuit desfășurată în aceeași manieră, pentru a se realiza unitatea și unitatea suverană egală.

Constituția din 27 martie 1923 a fixat prin articolul 22, doctrina politică tradițională a legăturii strânse dintre stat și culte pe baza principiului libertății și protecției egale a tuturor cultelor, respingându-se astfel, sistemul laic al separației bisericii de stat.<sup>24</sup> Într-un cont de fapt al religiei ortodoxe era protejată de marea majoritate a românilor, Biserică Ortodoxă prima și statutul de biserică dominantă în stat, în timp ce Bisericii Greco-Catolice i se recunoștea în ȧrșii de egalitate față de celelalte culte. Raporturile dintre stat și culte erau stabilite prin intermediul unei legi speciale.<sup>25</sup> Referindu-se la situația confesională din Transilvania, Vintilă Brătianu susținea că existența celor două biserici cu caracter național nu înseamnă o diminuire a importanței bisericii dominante, dar trebuie să se asigure și celei de-a doua putința de a trăi și de a-și îndepărta mânia. Cu cât ambele biserici își vor păstra mai

<sup>22</sup> I. Cipereș, op. cit., p. 67. Implicațiile politice ale încoronării au fost analizate de Ioan Cipereș, Opoziție și putere în România anilor 1922-1928, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 1994, pp. 82-89.

<sup>23</sup> Valentin Buda Nișag, Integrarea cultelor religioase în România Mare (1918-1928), în Istorie și conștiință. Profesoarea Ion Agărbociu la 60-a aniversare, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2002, p. 228.

<sup>24</sup> Cristian Vasile, op. cit., p. 8.

<sup>25</sup> Discursul dr. Ioan Măteiu, raportorul Legii Cultelor, în „Monitorul Oficial”, (în continuare M.O.), nr. 97, Dezbaterile Adunării Deputaților (în continuare D.A.A.D.), ședința din 2 aprilie 1928, p. 3134.

<sup>26</sup> Ioan Măteiu, Gheorghe Iancu, Constituțiile române – Texte. Note. Prezentare comparativă, ediția a III-a, București, Regia Autonomă „Monitorul Oficial”, 1992, p. 66.



Un alt moment de tensiune între cele două biserici s-a produs la sfârșitul anului 1926. Conflictul s-a declanșat datorită hotărârii Ministerului Cultelor din 12 noiembrie 1926, de a nu mai acorda subvenții parohiilor care nu aveau 200 de familii la sațe și 400 de familii la orașe. Această decizie a provocat un schimb de replici mai puțin amabile între Vasile Goldiș, ministrul de resort, și episcopii greco-catolici de la Șenau, care considerau că Biserica Unită era nedreptățită și că statul nu acorda acesteia ajutor financiar în aceeași măsură în care îl oferă Bisericii Ortodoxe<sup>61</sup>. În replica, intelectualii tatei greco-catolice din Oradea a organizat o manifestație de simpatie pentru Episcopul Valeriu Fețuș, în cadrul căreia avocatul Șavu Marta și-a exprimat „îndignarea pentru ofensele aduse episcopilor uniți, chiar din partea aceluia care ar trebui să fie paznicul ordinii și al păcii în biserică”. Participanții au întocmit două note de protest pe care le-au adresat primului ministru și președintelui Senatului, solicitând scuză din partea ministrului Goldiș pentru ofensele făcute de ierarhia greco-catolică, ofense prin care erau „jigniți” este un milion de români uniți din țară<sup>62</sup>.

Cel mai delicat aspect al relațiilor interconfesionale l-a constituit, de sigur, elaborarea și adoptarea legii privind regimul general al cultelor din România. Proiectul a fost elaborat de către guvernul liberal condus de Ion I. C. Brătianu și supus mai multor modificări, între anii 1922 și 1927. În anul 1922 s-a redactat un anteproiect de lege care a fost trimis spre dezbateră comisiei de specialitate a Senatului, în lunile februarie – martie 1926. De asemenea, proiectul a fost înmănat ierarhilor tuturor confesiunilor religioase recunoscute de stat pentru a fi studiat și a se face propuneri adecvate care să faciliteze întocmirea unei legi multumitoare, atât pentru statul român, cât și pentru acestea. Plecarea guvernului liberal de la putere a dus la amânarea discuțiilor proiectului. Nici în timpul guvernului generalului Averescu, Vasile Goldiș nu a reușit să treacă prin Parlament această lege atât de importantă, fiind cont și de faptul că, între timp, România semnasese și Concordatul cu Vaticanul. Sarcina rezolvării acestei probleme deosebit de sensibile și în același timp, absolut necesară pentru țară i-a revenit istoricului Alexandru I. Apedatu, ministrul cultelor și artelor, în guvernul liberal condus de Vintilă Brătianu.

Ultimele proiecte ale legii a stârnit o dezbateră aprinsă, cu accente care pe alocuri au scăpat de sub control, chiar cu câteva luni înainte de discutarea ei în Parlament. Disputele aprinse între reprezentanții celor două biserici, Or-

<sup>61</sup> Valentin Buda Nișă, op. cit., p. 229. Declanșarea conflictului este prezentată de Dr. Ioan Coltor, *Dava din 1926, în „Cultura Creștină”, anul XV, nr. 12, decembrie 1926*, p. 422-426.

<sup>62</sup> „Cultura Creștină”, anul XV, nr. 12, decembrie 1926, p. 429.



predicată a sîrului „Unirea” fiind – în opinia aceluiași – catolicizarea tutu-  
tor românilor.<sup>66</sup>

Într-o intervenție maraton, Mitropolitul Ardealului, Nicolae Bălan, numit după aceeașă dezbateră de către Nichifor Crainic „ostatul Ortodoxiei”, consideră că în ceea ce privește trecerea de la un cult la altul, statul trebuie să garanteze nu doar libertatea conștiinței individuale, ci și în cazul în care aceasta se manifestă colectiv, pentru că „mişările religioase nu sunt numai mișcări individuale, ci sunt și mișcări colective”. În cazul în care se înregistrează astfel de treceri colective și averile trebuie să urmeze creștinocizii, deoarece ele „sunt în funcțiune de conștiința religioasă colectivă”. Prin cipul propriu de înaltul ertar ortodox era cel al împărtășirii averii conform proporției numerice a creștinocizilor.<sup>67</sup> Referindu-se la unirea din anul 1700 cu Biserica Romei, Nicolae Bălan declară că scopul „moral și vician” pe care l-a urmărit Habșburgii prin acel act a fost „să deșpartă de români ar-deleuni de față și de peste Carpați”. Unirea fusese realizată – în opinia sa – tocmai pentru ca „de lângă granițele din vârfurile Carpaților să pună și în suflute, care să ne deșpartă de față și să rupă unitatea noastră și de credință și de cultură”.<sup>68</sup> În ceea ce privește mișcările de trecere a românilor greco-catolici din Ardeal la ortodoxie, Nicolae Bălan nega orice implicare a ertarilor ortodocși în producerea ei, declarând că „România Mare a creat aceeași mișcare de revenire la ortodoxie și dacă vreți să căutați un vinovat, puneți vina pe ea și pe dorobanți și pe banul Dumanzeu, care ne-a dat-o!”<sup>69</sup> De pre înaltul intervenției sale, adresându-se ertarilor greco-catolici din Se-na, înaltul prelat afirmă: „Voi, dragilor mei, față cu biserică noastră unită, nu sunteți decât un incident trecut în lungă istorie a poporului românesc. Dumanzeu ne va ajuta să închidem și acest incident.”<sup>70</sup>

Răspunzând tezelor susținute de către Nicolae Bălan, Episcopul greco-catolic de Gherla, Iuliu Hossu, respingea argumentele acestuia privind trecerile colective și împărtășirea proporțională a averilor bisericesti. El recunoștea că în baza principiului libertății de conștiință „suntem pentru liber-tatea trecerii, numai nu putem încuraja aceste treceri.” În privința proprie-tăților bisericesti, Iuliu Hossu solicita ca în cazul trecerii acestes să rămâ-

<sup>66</sup> Discursul pr. Gheorghe Ciuhodan, în Biserica noastră și cultele minoritare...., p.

90-91.

<sup>67</sup> Discursul Mitropolitului Nicolae Bălan, în Biserica noastră și cultele minorita-

re...., p. 281-282.

<sup>68</sup> Ibidem, p. 294.

<sup>69</sup> Ibidem, p. 290.

<sup>70</sup> Ibidem, p. 304.

și în întregime, în proprietatea cultului dăruie<sup>71</sup>. În replică la acuzele aduse de ierarhii ortodocși privind rolul Bisericii Greco-Catolice în politica de ca-  
-toicizare a românilor, prelatul greco-catolic evindu-și faptele că a scesat fuzi-  
-se în trecut „deșteptătoarea conștiinței naționale”, „propovăduind unitatea la-  
-tății de la zămislirea ei, când s-a unit cu aceea de la care își trage originea”,  
-cu Roma”. În procesul de legitimitate a raporturilor dintre stat și cult, preo-  
-cuparea Bisericii Greco-Catolice era – în opinia sa – „stingeră cu desăvâr-  
-șire și definitivă a acestor lupte confessionale între țări, acest izvor din de  
-primenții pentru nițeltele superioare ale țării”<sup>72</sup>.

Un emoționant apel la unitate între cele două biserici românești a lan-  
-sat Episcopul greco-catolic de Oradea, Valeriu Traian Frențiu, în intervenția  
-sa din timpul dezbaterilor: „Unitatea în credință a tuturor românilor o dorim și  
-noi. Aceasta nu se poate face nici cu jandarmi, nici cu puști, nici cu agitații-  
-uni și cum am spus-o eu, cred că ar fi mai bine [...] ca să ne adunăm într-un  
-sinod comun. Și acolo cu istoria și cu evanghelia în mână, în dragoste și în  
-țesare adăvrăstă a lui Hristos, să facem o biserică românească”<sup>73</sup>.

În Adunarea Deputaților dezbaterile au fost mult mai moderate, în ma-  
-re măsură datorită discursului pronunțat de Nicolae Iorga, care a subliniat  
-rolul important de care Biserica Greco-Catolică și-a avut în afirmarea conști-  
-inței naționale și în menținerea legăturilor culturale cu Occidentul. Deși în  
-discursul său, Nicolae Iorga nu a omis să reamintească greșala clerului  
-greco-catolic atunci când „n-a asistat la zina aceea de triumf când Corana  
-s-a pus pe firmența nemăslinii noastre”, el recunoștea că Biserica Greco-  
-Catolică avea dreptul de a exista pentru binele societății românești. În pri-  
-vinta unitii acestuia cu Biserica Ortodoxă, istoricul propunea o soluție mult  
-mai realistă decât cele preconizate de către ierarhi: „Biserica unită este nu  
-produs istoric și dacă este ca vreo dată această biserică unită să dispară, ea  
-va dispărea prin jocul împrejurărilor istorice, iar nu prin impunerea acestei  
-biserică care îi stă în față [...]”. Aceasta se va face când poporul român el în-  
-suși va spune: timpul a distins ceea ce timpului singur a creat”<sup>74</sup>.

La stăruințele anului 1929, Alexandru I. Așchăbașu a lansat un apel ierarhi-  
-lor ortodocși și greco-catolici care avea drept scop o dezbateri obiectivă și  
-scurtă relației dintre cele două biserici românești. Conștient de faptul că  
-problema unitii cu Biserica Catolică „tebuie abandonată, după cum tebur-  
-tește abandonată aceea a unitii celor două biserici românești”, istoricul sub-

<sup>71</sup> Discursul P. S. Episcopul Iuliu Hossu, în Biserica noastră și cultele minoritare....

p. 184.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 160.

<sup>73</sup> Discursul P. S. Episcop Valeriu Traian Frențiu, în Biserica noastră și cultele mino-

ritare... p. 76.

<sup>74</sup> „M.O.M.”, nr. 94, 21 iunie 1928, D.A.D., ședința din 4 aprilie 1928, p. 3068.

linia că a urmatărit în totdeauna să instaurăm pacea și liniștea în viața bisericilor ortodoxe.<sup>75</sup> Răspunzând episcopului Ortodox Român Ciorogariu, în scris, la 30 decembrie 1929: „Vă felicit pentru bunele intenții de a cere ca cauza și efectul raporturilor acute între Biserica Ortodoxă și Unită, însă mă tem că dacă am dezvăluit în public aceea ce ne desparte am putea toate podurile dintre noi, iar dacă ne-am învâli în formele convenționale, ar fi inutilă toată discuțiunea înaintea mulțimii dezoceanată așdruale. În opinia prelatului ceea ce desparte cele două biserici este „concepții și rivalități vulgare”.<sup>76</sup> Din partea clerului greco-catolic secretarul și canonicul Episcopiei greco-catolice de Lugoj, Nicolae Brănzeu, în trimitea concluziile sale, la 1 februarie 1930: „Cauza formată a îndiferențării față de lămurirea și aranjarea acestor chestiuni ori chiar din intențiunea amânării a ei, din anumi calcul păcătoși. Cauza materială este educată ce-am primit și ce conținuă să primăscă tinerele generații”.<sup>77</sup> Prelatul cerea raporturi făcând propunând unirea bisericilor pe baza principiului fundamentala „in necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas”.<sup>78</sup>

Aceste dispoziții de temă raporturilor dintre ortodoxie și greco-catolicism se desfășurau în perioada guvernelor național-tărăniște, în timpul cărua se observă o anumită favorizare a elementului greco-catolic din Transilvania, în detrimentul celui ortodox. Aceasta politică a confesionalismului s-a manifestat cu precădere în școlă, administrație, biserică dar și în economie, prin promovarea și excluderea greco-catolicilor în posturile cheie și prin protejarea Bisericii Române Unite de elementele distructive „bizantine”.<sup>79</sup> Într-un articol publicat la 20 iulie 1930, în ziarul „Universul”, Alexandru Hodobșanu, primăria discordei confesionale în Ardeal. El sublinia că guvernul Maniu, făcând apel în numărate rânduri la spiritul electoral al preoților greco-catolici, „n-a știut sau poate nici nu a voit să pădăreze o dreaptă compănă între cele două biserici, ci, printr-o serie de fapte și de atitudini, a provocat o protundă și justificată nemulțumire în rândurile credincioșilor ortodocși”.<sup>80</sup>

Perspectiva uniunii religioase s-a manifestat și la începutul anului 1930, atunci când din inițiativa Mitropolitului Nicolae Bălan (ortodox) și

<sup>75</sup> Ioan Opris, Alexandru Lapădeanu în cultura românească, București, Editura Științifică, 1996, p. 169.

<sup>76</sup> Ibidem.

<sup>77</sup> Ibidem, p. 170.

<sup>78</sup> „În cele necesare unitate, în cele incerte libertate, în toate indre!”.

<sup>79</sup> Vasile Nichitor, Confesionalism politic, Sibiu, Tipografia Athiniceziană, 1930.

<sup>80</sup> Ibidem, p. 43.



Alexandru Nicolaeșcu (greco-catolic) a fost convocată adunarea de la Alba-Lulia, desfășurată la 27 februarie 1939. Deși mulțimea prezentă la adunare a manifestat în favoarea unirii, aplaudând puternic împărtășirea sacrală a celor doi prelați, nu s-a ajuns la nici o decizie concretă în sensul unificării efective<sup>18</sup>.

Din analiza raporturilor confessionale dintre cele trei biserici creștine din România se evidențiază complexitatea problemelor care se punese în fața guvernelor românești în soluționarea spinoselor chestiuni a cultelor pre-cum și a reglementării situațiilor speciale care rezultau din cazul special care cultul romano-catolic îl reprezenta în acest mozaic confessional. Dispoziționalitatea guvernelor de a soluționa aceste probleme într-un cadru juridic care să ofere posibilitatea manifestării nestingherite a activității cultelor să lăture, neorți, de încăpățănarea ierarhilor de a trece peste orgoliile de moment sau de anumite idei preconcepute privind rolul uniei sau altelea dintre biserică. Deși prin semnarea Concordatului cu Vaticanul și a Acordului de la Roma se vor rezolva în mare măsură relațiile dintre stat și cele două rituri ale Bisericii Catolice, totuși nu putem să nu remarcăm faptul că și ulterior se va menține o anumită stare de neîncredere și de ostilitate între ortodoxie și catolicism, între ortodoxie și greco-catolicism.

<sup>18</sup> Cristian Vasile, op. cit., p. 73. Detaliu privind desfășurarea adunării de la Alba-Lulia, din 27 februarie 1939, precum și pozițiile exprimate de către ierarhii celor două biserici românești vezi în dr. Nestor Vorniceanu, Mitropolia Al Olteniei, Zmărie de teologie ortodoxă – amologie – Criaova, Editura Mitropoliei Olteniei, 1998, pp. 290-299.

# ALGORITMUL RANGE MINIMUM QUERY (RMQ)

prof. dr. George Manolache  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

În acest articol se analizează modul în care se poate rezolva eficient o problemă de întârziere în concursurile de programare.

Fie un șir de  $N$  numere naturale și  $M$  subsecvențe  $(i, j)$  ale acestui șir. Determinați valoarea minimă pentru fiecare din aceste subsecvențe.

Problema se poate rezolva cu un algoritm brut-force de complexitate  $O(N^2M)$ , prin care pentru fiecare subsecvență, se parcurg toate elementele și se determină minimumul. Evident că această rezolvare nu este recomandată pentru mari ale produsului  $N^2M$ .

Un alt algoritm de rezolvare al problemei de mai sus poate fi acela prin care determinăm inițial minimumul pentru toate subsecvențele de lungime  $k$  din  $N$ . Pentru a găsi minimumul unei subsecvențe date de problemă, vom analiza doar acele valori minime pentru toate subsecvențele de lungime  $k$  din  $N$  complet incluse în subsecvența dată, iar restul elementelor vor fi tratate separat, numărul acestora fiind mult mai mic și se determină minimumul în  $O(k \log k)$ . Această rezolvare este mai bună decât precedentă dar rămâne nerecomandată pentru mari ale produsului  $N^2M$ .

Problema poate fi abordată și prin programarea dinamică și se obține un algoritm de complexitate  $O(N^2 + M \log N)$ , deoarece necesită o precălculare de  $O(N^2)$  și vom avea  $O(\log N)$  de fiecare dată.

Pentru a rezolva problema stăruind când avem valori mari pentru  $N$  și  $M$  am putea utiliza structura de arbore de intervale și am obține un algoritm de complexitate  $O(N \log N + M \log N)$ . Dar structura de arbore de intervale este destul de complexă și nu oferă punctajul maxim pentru mari ale lui  $N$  și  $M$ .

Pentru această problemă, literatură de specialitate recomandă un algoritm mai simplu de complexitate  $O(N \log N + M)$ , cunoscut sub numele de algoritmul RMQ. Acest algoritm are complexitate  $O(N \log N)$  pentru procesare și  $O(1)$  pentru fiecare interogare.

Ideea de bază a algoritmului este de a precălcui o matrice  $A$  de dimensiuni  $\log N$  pe  $N$ . Fiecare element  $A[i][j]$  va reține minimumul pe intervalul care începe de poziția  $i$  și are lungime  $2^j$ . Pe prima linie a matricei  $A$  li vom memora cele  $N$  elemente inițiale, considerate ca un tablou unitar.

dimensional  $V$ , deci  $A[0][i] = V[i]$ , iar pentru celelalte linii rezultată va fi obținut ca valoare minimă din două valori care sunt calculate de linii precedente. Pentru fiecare din cele  $M$  interogări, se va calcula lungimea intervalului, se determină linia din matricea  $A$  unde trebuie căutat minimumul, iar acesta va fi un minim a două valori cunoscute pentru două intervale a căror reuniune este intervalul căutat. Chiar dacă aceste intervale se suprapun, rezultatul este corect.

Pentru o implementare în C++, vom considera o matrice  $A$  de dimensiuni  $N \times N$ .

### procesare

Pentru  $i = 1, N$  executa // linia 0 va conține elementele initiale ale șirului

$A[0][i] = V[i]$

pentru  $i = 1, \log N$  executa

pentru  $j = 1, N - \text{pow}(\Delta, j) + 1$  executa

$A[j][i] = \min(A[j][i - \text{pow}(\Delta, j)], A[j][i + \text{pow}(\Delta, j)])$

### interogarea unei subsecvențe (x, y)

$h = \lceil \log(y - x + 1) \rceil$

$b = y - x - 1 - \text{pow}(\Delta, h)$

// diferența între lungime și cea mai apropiată putere a lui 2 mai mică decât

// lungimea secvenței

afisare (min(A[h][x], A[h][x+b]))

### Explicția corectitudinii rezultatului

Algoritmul este un recurent. Pentru  $i = 1$ , se observă că fiecare minim este stabilit ca fiind minimum din două elemente consecutive ale lui șirului inițial. Pentru  $i = 2$  algoritmul calculează minimum dintr-o linie și  $A[1][i + \Delta]$ . Dar  $A[1][i] = \min(A[0][i], A[0][i + \Delta])$  și  $A[1][i + \Delta] = \min(A[0][i + \Delta], A[0][i + 2\Delta])$ . Deci  $\min(A[1][i], A[1][i + \Delta]) = \min(\min(A[0][i], A[0][i + \Delta]), \min(A[0][i + \Delta], A[0][i + 2\Delta]))$ .

Rezultă că  $A[i][j] = \min(A[i-1][j], \dots, A[i-1][j + \text{pow}(\Delta, i-1)])$  și  $A[i-1][j + \text{pow}(\Delta, i-1)] = \min(A[i-1][j], \dots, A[i-1][j + \text{pow}(\Delta, i-1)])$ .

Fie  $(x, y)$  o subsecvență oarecare. Pentru a determina pe ce linie din matricea  $A$  vom căuta minimumul ei, calculăm valorile  $y - x + 1$  determinată pentru aceste valori parte a întregă și a logaritmul în baza doi ce reprezintă linia  $h$ . Fie poziția pe a  $h$ -a din șirul inițial de valori  $x$  și  $y - x + 1$  reprezintă o putere a lui doi. În caz afirmativ minimumul secvenței  $(x, y)$  va fi  $A[h][x]$  deoarece  $A[h][x] = \min(A[h][x], \dots, A[h][x + \text{pow}(\Delta, h)])$ .

În caz contrar, va trebui să verificăm minimumul de subsecvență rămasă. Pentru aceasta trebuie să calculăm diferența dintre  $y - x + 1$  și cea mai mare putere a lui doi mai mică decât  $y - x + 1$  pe care o notăm  $b$ .

Evident că  $A[h][x+b] = \min(A[h][x+b], \dots, A[h][x+b + \text{pow}(\Delta, h)]) = \min(A[h][x+b], \dots, A[h][x])$ .

Cum dăm un subproblemă de rezolvare și vom încerca să găsim o soluție minimă de rezolvare a problemei. O problemă este rezolvabilă dacă există un algoritm care să rezolve problema în timp polinomial. În C++ algoritmul de rezolvare este descris în continuare (autor: Vlad Rădulescu).

```

#include <string>
#include <algorithm>
using namespace std;

int N, M, mat[1001][1001];
int X, Y;

int min(int X, int Y)
{
    int i;
    for (i = 1; i <= X; i++)
        for (j = 1; j <= Y; j++)
            mat[i][j] = min(mat[i][j], mat[i-1][j], mat[i][j-1]);
}

int main()
{
    string s;
    cin >> s;
    int n = s.length();
    int m = s.length();
    for (i = 1; i <= n; i++)
        for (j = 1; j <= m; j++)
            mat[i][j] = min(mat[i][j], mat[i-1][j], mat[i][j-1]);
}

```

```

}
for(;M<0;--M)
}
for(<<X<<Y;
for(<<minim(X,Y)>>'n';
}

return 0;
}

```

### Generalizarea ale algoritmului RMR 2D

Algoritmul poartă generalizat în 2D pentru a fi utilizat la rezolvarea unei probleme formulate printr-un tabel bidimensional. Fie un tabel bidimensional de  $N \times N$  numere naturale și  $M$  interogări de determinare a minimumului unor zone pătratice din acest tabel pentru un număr de determinări fiind precizată linia  $x$  și coloana  $y$  din colțul din stânga-sus a zonei și latura  $d$ . Determinați valoarea minimumă pentru fiecare din aceste zone.

În acest caz, determinarea soluției prin algoritmul RMR, varianta 2D, presupune să construim un tabel bidimensional notat  $A$ , unde  $A[i][j][k]$  reprezintă elementul de valoare maximă dintr-un pătrat cu colțul stânga-sus de linia  $i$  și coloana  $j$  și latura  $k$ . Vom calcula tabelul  $A$  dar doar pentru laturile mici ale lui  $d$ . Deci, vom determina valorile  $A[i][j][k]$  ca maximum dintr-un pătrat cu colțul stânga-sus de linia  $i$  și coloana  $j$  cu latura  $\leq k$ .  $A[i][j][k] = \max(A[i][j][k-1], A[i][j+1][k-1], A[i+1][j][k-1], A[i+1][j+1][k-1])$ .

Pentru o interogare la o interogare  $(i, j, k)$  în  $O(1)$  vom determina cea mai mare putere  $p$  a lui doi astfel încât  $2^p \geq k$  și vom calcula maximum din pătratele cu colțurile în pătratul din interogare și latura  $2^p$ . Evident, soluția pentru o interogare  $(i, j, k)$  este dată de valorile  $\max(A[i][j][2^p], A[i+1][j][2^p], A[i][j+1][2^p], A[i+1][j+1][2^p])$ .

O problemă ce utilizează acest algoritm este problema plantată de la adresa <http://infoarena.ro/problems/plantata>, iar o implementare în C++ a algoritmului de rezolvare este descrisă în continuare.

```

#include <stdio.h>
#define MAX 201
#define LMAX 10
int lg[LMAX], A[LMAX][LMAX][LMAX];
inline int max(int x, int y)

```



Algoritmul RMQ poate fi folosit în determinarea LCA-ului (Lowest Common Ancestor) o altă aplicație cu foarte multe utilizări. Pentru concursurile de informatică, acest algoritm este aplicat frecvent.

### BIBLIOGRAFIE

1. Cormen, Leiserson, Rivest, Introducere în algoritmi, Editura Agora
2. Dan Lica, Arbori de intervale (Segment Trees), GINTO 12/4
3. Theoretical and Practical Improvements on the RMQ-Problem, with Applications to LCA and LCE [PDF] by Johannes Fischer and Volker Heun
4. <http://community.topcoder.com/tc/module=static&d1=tutorials&q2=lowestCommonAncestor>





explicată în această manieră:

- **Tajis** – Comentarii medicale, intervenții și opinii personale
- **Govami sau Mukhatzar** – Compendium sau Parafrază, probleme-

mele aristotelice sunt comentate într-o ordine logică personală.  
 Problema cronologiei lucrărilor lui Ibn Rushd nu este clarificată de  
 deplin, dar cele trei mari lucrări prezentate anterior se pot și ele subclasi-  
 ca:

- **al-tabi'ah** – Comentarii mare asupra Metafizicii lui Aristotel (**Tajis ma ba' d**)

- **(Shahh Kitab al-Nafi)** – Comentarii mare asupra lucrării Despre suflet a lui Aristotel

- **al-samad al-** – Comentarii mare asupra Fizicii lui Aristotel (**Shahh al samad al-**

- **Tabi'i)** – Comentarii mijlociu asupra Retoricii lui Aristotel (**Talkhis al-**

- **Khatabah**) – Comentarii prescurtate la Cărțile lui Aristotel despre Fizică și

Metafizică (**Jawami' Kutub Aristotalis 'al-tabi'iyat wa al-ilahiyat**).  
 În starea operațiunii de purificare a interpretării concepției aristotelice

și de transmitere a gândirii lui originare, Avertos elaborează și două lucrări  
 originale, în spiritul aristotelic, de promovare a rațiunii ca instrument de cu-  
 noștere și de păstrare a filozofiei ca domeniu cultural distinct. Prima este  
**Tabahut al-tahafut** (Incoerența Incoerenței), ca o replică directă dată lui Al-  
 Ghazali cu a sa Incoerența filozofilor. Călăzită, sintetizată și conștientizată  
 dispușă gnoseologică dintre filozofie și religie: **Fasl al-madal 'tina bain**  
**ashshari'ah wa al-hikmah min al-Hizal** (Tratat deciziv privind acordul din-  
 tre religie și filozofie). În această lucrare, Ibn Rushd încearcă să respingă  
 conștientizarea filozofiei ca știință păgână. El arată că filozofia, deși difi-  
 cilă este esențialmente simplă și nemisterioasă, fără nici o doză de cultism în  
 ea. În demonstrația sa se folosește de experiența de judecător și de foarte  
 buna cunoaștere a **Coranului** și a tradițiilor bazate pe acesta. Când poate  
 le **Coranului** de a studia universul natural, își susține concluzia obligativă-  
 ții activității filozofice pentru cei capabili,<sup>4</sup> iar însușirea instrumentului esen-  
 țial, adică a logicii, se poate realiza doar prin studiul filozofiei grecești, în  
 primul rând al lui Aristotel.

Numărul total al lucrărilor sale de pășăște cifră de 90 și se întinde pe  
 mai multe domenii. În medicina are lucrarea **Kitab al-Kulliyat**, cunoscută  
 în latina medicală sub denumirea de **Colliget**. Ca medic nu a reușit să atri-

<sup>3</sup> cf. Remus Rus, Istoria filozofiei islamice, Ed. Enciclopedică, București, 1997, pg. 283  
<sup>4</sup> Diane Collinson, Robert Wilkinson – Mic dicționar de filozofie orientală, Ed. Nemira,  
 1999, pg. 40

șă formă lui Avicenna, dar ca fiind o accidentă în primărie cu mai multă glorie. Tommaso d'Aquino însuși în critica sa critică din care, totodată, se înscrie în însemnătatea lui Averroes în istoria filosofiei conștientă în preluarea și descoperirea caracterelor originari la gândirea lui Aristotel, a originii și însoțitorilor săi de călătorie și de călătorie. O dovadă în acest sens este ceea ce exegezii au numit „teoria celor două adevăruri”, coteșdându-se la două părți de cunoaștere (intuitivă-divină și rațională-umană), ce pătrund în două realități diferite (numinale și fenomenale).<sup>2</sup> Această problemă se întinde în mare măsură în domeniul filosofic: în epistemologie – „igolomologia” – ontologie; în ontologie; în metafizică. Ea se declanșează prin discuții de la aporia fundamentală a lui Aristotel: „Ce este metafizică?”, întrebare ce trimite la o altă, la fel de dificilă: „Ce este fizică?”

Averroes prezintă întrebarea și odată cu ea, aporia, de care o dezvoltă în „Discurs deosebit și stabilirea legăturii ce se manifestă între filosofie și religie”, precum și în polemica arăstătoare cu predeseorul său, Al-Ghazali, conștientă în celbri încercări să se demonstreze sau să se demonstreze. În acest lăcăr, filosoful arăb doare să se definească obiectul metafizicii prin delimitarea teritoriului discursiv de cel al revelației divine. Al-Ghazali realizează acest lucru, dar el o face în favoarea religiei, înțelegând revelația în prioritate în fața Averroes nu respinge nici una din cele două, căi, dar le păstrează intacte și separe, fără să le considere contradictorii.

Dintre o perspectivă recurentă de studiu a filosofiei Averroes nu promovă două adevăruri, unul exoteric (pentru cei învățați) și unul exoteric (pentru popor). Aștă putem spune, în lumina noilor studii, că adevărul este dat atât de rațiune, cât și de revelație, dar modul de prezentare în interiorul unui din aceste studii, în Netton și prezintă ca „pătrunderea în interiorul multivalenței a adevărului”.<sup>3</sup> Din această cauză, Averroes nu poate fi prezentat ca un teolog ce susține supremația absolută a rațiunii, negând adevărul revelat. Dar cunoșterea, inclusiv religia, nu se poate lipsi de rațiune și nici de inspirația revelației: „Fecare religie există prin inspirație, dar și rațiune. Cel care susține că este posibil să existe o religie naturală pasată numai de rațiune, trebuie să recunoască faptul că această religie este mai puțin perfectă decât acelea care izvoresc din rațiune și inspirație”.<sup>4</sup> Ar fi vorba la Averroes

<sup>2</sup> Anton Dumitru – Istoria logicii, vol. II, ed. Tehnică, București, 1992, pg. 41

<sup>3</sup> cf. Diane Collinson, Robert Wilkison – Mic dictionar de filosofie orientală, Ed. Nemira, 1999, pg. 41

<sup>4</sup> cf. Ibn Rushd – *Ta'wîl al-Ta'wîl*, Ed. Bouyges, pg. 284, în R. Ruz – Istoria filosofiei

islamică, ed. cit., pg. 287

În de o dublă metodă în abordarea acestei complexe problematice care se prezintă din Orient și Occident și teologie și științe din Orient și Occident în de ceea ce Mircea Vulcănescu numește aversiunea ca orientare distanțată în raport cu interdisciplinarea, examinarea și nominalizarea din evul mediu – orientare în care rațiunea și credința au domeniul diferite de care le cercetează distanțat și chiar divergent.

Faptul că rațiunea este pozitivă dintr-o filozofie și religie înseamnă că, fără a se ține de diferențele, adăugarea este unitară, chiar dacă are o pluralitate de planuri de înțelegere. Adăugarea este unu, înțelesurile sunt mai multe. Filozofia, asumându-și rațiunea ca instrument specific de cunoaștere, își redobândește demnitatea și eticitatea de calculativă de care AI-Ghazali o pușese sub semnul întrebării. În argumentarea sa, Averroes se sprijină pe comentariul suratei 88:17-18: „Ei nu au vădit că asupra împărăției cerurilor și a pământului”. Coranul sprijină cunoașterea lumii materiale. De asemenea, se folosesc și de doctrina celor cinci calități: obligatoriu (wajib), interzis (haram), meritabil (mustahab), plambil (makruh), neutru (mubah).<sup>8</sup> Abordarea filosofică devine astfel obligatorie prin rolul ei purificator și de vine parțial, expresia unei datei religioase.

Rostul rațiunii nu poate fi pus la îndoială. Mai rămâne de stabilit care este aria ei de studiu. Apoi aristotelică este preluată în înțelegere: „Ce este înțelegerea?”. Faptul că divinitățile și la Aristotel, poate fi inclus în starea metafizică, nu o identitățile de aceeași cu religioasă și de aceeași cu divinitățile filosofice epocă religioasă, Averroes promovează schimbarea de calculativă și filosofice asupra credinței în divinități.

Totuși, nu divinitățile este obiectul central al metafizicii. Poate fi și el, dar nu numai el. Într-o filozofie care este în primul rând a ființei, problema centrală, așa că nu poate fi doar univocul, ci univocul, ce tinde spre indivizibil: „Univocul poate de aceeași de generalizare a inteligenței”.<sup>9</sup> După calculativă filosofică este pentru el o dată, înțelegând prin aceeași exercitărea științelor și în mod expr. „observarea lucrurilor existente”.<sup>10</sup> Am putea spune aici, obastă cu Manser, că Averroes a căutat prin metafizică principii indivizibile, așa că unu-l cu multă exagere, prin-o tendință monistă, în materie. Astfel, în contextul ființei pur spirituale (Dumnezeu) orice putere formatoare. Averroes nu putea însă să trădeze spiritul și de calculativă la metafizică, sau, nici măcar pentru a oferi un răspuns clar întrebării fundamentale.

<sup>8</sup> Claude Calz, *Filozofia islamică în vol. Istoria filozofiei, inventarea lumii moderne*, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2000, pg. 107

<sup>9</sup> Claude Calz, op.cit., pg. 108

<sup>10</sup> Constantin Noica, *Știință pentru istoria lui cum e cu putință ceva nou*, Ed. Humanitas, 1997, pg. 87

Filosoful arăd pornește de la premisa aristotelică a unității sensibilitivului cu inteligibilul în individual. Fiecare substanță individuală este produsul formei și al materiei. „Actul în permie să existe, posibilitatea să devină”<sup>11</sup>. Ființa este chiar substanța sau un accident care participă la ființa substanței. Existența nu mai este astfel un accident al esenței, ca la Avicenna. Ființa presupune, obligatoriu, actualitatea, al existenței. Avertores arge atenția că Avicenna și Al-Farabi s-au îndepărtat de aristotelismul autentic, considerând că existența și esența se deosebesc, neavând nimic în comun. Cele două nu pot fi separate: tot ceea ce există, există într-un anumit fel. Substanța este tocmai identitatea dintre esse și essentia.

Această unitate este reflectată în raportul devenirii, la generării și dis-trugerii. Devenirea se realizează prin intermediul unui agent care acționează asupra materiei, mediind echilibrul dintre potență și act. Rolul acestui agent este intertratat greșit, consideră Avertores, atât de Avicenna, care îl separă cu totul de materie, numindu-l „dățător de forme”, cât și de Al-Farabi și Themiștius, care îl consideră când separat, când ne separat de materie. Aris-totel, implicit Avertores, nu acceptă o asemenea separare. Substanța este uni-tate dintre materie și formă, dintre potență și act.

„Cea de-a treia părere este a lui Aristotel. Ea afirmă că de genul face, în același timp, corpul formă din materie și formă, împărțind materia în părți care și transformând-o până când tot ceea ce există în potență, trece în act. După această opinie, agentul nu face decât să aducă în act ceea ce există în potență și să realizeze unirea materiei și a formei”<sup>12</sup>. Și generarea, și distrugerea se realizează prin inseparabilitatea actualului și potenței. Pentru a distinge, după cum și pentru a crea, agentul nu are decât să facă trecerea de la potență la act. Astfel, trebuie să susținem atât potența, cât și actualul. Dacă unul ar lipsi, nimic nu ar fi, sau toate ar fi în act, ambele consecințe sunt la fel de absurde”<sup>13</sup>.

Materia este o realitate nedeterminată, la nivelul posibilității, dar al unuia real. Această opinie a stas oportriul mutakallimiiilor, care nu accepta existența posibilității, considerându-l o închipuire, fără substanță reală. Realitatea posibilitivului, ca și unitatea dintre esență și existență, permite lui Avertores să demonstreze eternitatea lumii. Acesta este unul din punctele de originalitate a filosofiei avertoriste, fără încălcarea raționamentului aristotelic-cian însă păstrând coordonatele inițiale, Avertores trebuie să facă lumina

<sup>11</sup> Avertores – Discurs deosebit și stabilirea legăturii ce manifesă în tre filosofie și religie, trad. Müller, München, 1872

<sup>12</sup> cf. Ibn Rushd – *Tafsir ma bay' al-tahāwī*, Ed. Bouyges, Beyrouth în R. Rus – Istoria filosofiei islamice, pg. 289

<sup>13</sup> ibidem



la Avetores, însumă doar neexistența în act, această este existența în po-  
tență, iar posibilul are realitate. Astfel, „măsurarea este desvăluirea a ceea  
ce este în potență” (cf. Avetores – *Metaphysica* IV).

Problema existenței și a devenirii este astfel soluționată, dar mai ră-  
mâne de lămurit problema ființei în pluralitatea ei. Cum din Unul apare Mul-  
tipul? Dacă Unul, de ce multipul? Problema mult discutată și de Platon în  
dialogul *Parmenide*. Avetores este obligat să se raporteze la soluția lui A-  
venna – a celor zece Inteligențe. El va reformula problema, oferind o nouă  
paradigmă – cea a unicității Intelectului activ. Înainte de a vedea cum elabo-  
reză Avetores această paradigmă, să ne oprim din nou asupra câștii prin care  
omul poate cunoaște această primă cauză necauzată, de natură pur spirituală  
și căreia, dacă i-am spune Dumnezeu, pare că ar face mai degrabă obiectul  
teologiei, decât al filosofiei. Din nou, cele două stau față în față,  
revedându-și fiecare domeniul propriu.

Înlocuim ca și Aristotel, Avetores ne lasă o mare libertate de interpre-  
tare, ceea ce face să existe un spectru întins de comentarii de marșineas și  
tudinii sale față de religie și filosofie, de la legende despre Avetores sten  
și materialist până la imagines muris din cei trei filosofi care au încercat în  
cadrul religiei lor monoteiste împăcarea doctrii între dogmă și filosofie. Re-  
șaua răspunde prima interpretare, dar construiește imagines muris raționalist  
desvăluind care nu agreează teologiei, la fel de dogmatici ca mulțimea igno-  
rantă. Din această perspectivă, filosofia este concurența cea mai elevată a na-  
turii umane, pe când revelația profetică este destinată vulgarului. El nu sacrifi-  
că religia, dar o mută în alt plan decât filosofii, ca procedur secund și cu  
caracter aplicat. Astfel căpătă ea valabilitate, întemeindu-se pe ceva natural  
și universal: „Credințele populare despre Dumnezeu, îngeri, profetii, cultul,  
trăgăciunile, sacrițiile sunt pentru a stimula omenilor virtutea. Religiiile  
sunt un excelent instrument de morală, prin principiile comune tuturor și  
care țin de rațiunea naturală”<sup>12</sup>. Numai că, Aristotel nu încercase teologia în  
sistemul științelor teoretice, alături de matematică. Viziunea lui Renna este  
expresia pertinentă a reprezentării europene a Orientului<sup>16</sup>, a unui Orient în-  
țeles întotdeauna prin reflectarea sa în cultura europeană și nu prin singulari-  
tatea sa. „Citează” fundamentelor culturii arabe realizată întotdeauna în cheie  
europeană.

Relația de excludere dintre filosofie și religie este înțeleasă în manie-  
ra Renna și de Gauthier: este una de plan discursiv. Prima este o știință teo-  
retică, iar a doua de natură pragmatică. Pornind de la această distincție,  
Avetores este un raționalist radical când se adresează filosofilor și autorităților

<sup>12</sup> E. Renna – *Avetores et l'aventurisme*, Ed. Calman-Lévy, Paris, 1922, pg. 168  
<sup>16</sup> Edward W. Said – *Orientalism*, Ed. Amarcord, Timișoara, 2001, pg. 13

nalist pentru popor. Filozoful ar putea să renunțe la anumite dogme religioase referitoare la caracterul nemuritor al sufletului sau la temporaritatea lumii, dar va rămâne în continuare un musulman credincios. Prin aceeași distincție dintr-o parte și a face. Munk susține aceeași perspectivă în lucrarea *Mélanges de philosophie juive et arabe*: necomparanță concepută în filosofie cu cea religioasă, dar domni, totuși, să fie un musulman.

Cum de este posibil paradoxul Avveroes? Poate pentru faptul că societatea modernă, în continuă dezvoltare, nu poate înțelege un ev mediu religios. Șar poate că paradigma raționalistă a Occidentului nu poate surprinde caracterul apoteic și circular al gândirii avveroes. E.I.J. Rosenthal merge cu această caracterizare a evului mediu până la limită, considerând că lui Avveroes i-ar fi cu totul străină raționalismul. P. Mandouhet consideră că excluderea demonstrată de plan rațional este dublă și atitudinal de o parte și de descrierea religioasă a raționalității monoteiste.

Într-o interpretare extremă se situează Miguel Asín y Palacios și K. Vössler, în maniera diferită. Primul îl vede pe Avveroes alături de Maiores și Toma d'Aquino, realizând unitatea dintre dogmă și filosofie în cadrul religiei lor. Al doilea îl consideră pe Avveroes un ezoteric ce ascunde adevărul doar marelui. Acesta nu ar ști să-l folosească - I-am distins, de el, dar și de ele însele.

Interpretările celor doi autori se distanțează atât de Avveroes cât și de Aristotel. Pentru ei, adevărul nu este asemănător Ideii platonice, unic și manifest, luminând precum Soarele orbitor din mîntul păsării. Adevărul are mai multe fețe, deoarece există mai multe tipuri de relații ale omului cu ființa. În ultimă instanță, filozofia lui Aristotel este una a individualului<sup>17</sup> și a aporiilor<sup>18</sup>, de care acesta le generează. Avveroes nu poate neglijă această

Încercarea sa de a stabili cu exactitate raportul dintre filozofie și religie este considerată de E. Gilson drept una dintre cele mai originale teorii ale lui Avveroes<sup>19</sup>. În *Discurșurile* sau asupra definiției domeniului metafizicii Comentariul pornește de la clasificarea tipurilor de spirite umane:

- oamenii demonștrăți, care vor să ajungă la cunoaștere mergând de la necesar spre necesar prin necesar
- oamenii dialectici, ce se mulțumesc cu argumente probabiliste
- oamenii îndemnați, ce se folosesc de argumente oratorice care fac apel la imaginație și pasiuni.

Conform acestei clasificări, se ierarhizează trei trepte de cunoaștere:

<sup>17</sup> Gh. Vlăduțescu - *Modernitatea ontologiei aristotelice*, Ed. Dacia, Cluj, 1983, pg. 47  
<sup>18</sup> Pierre Aubenque - *Problema ființei la Aristotel*, Ed. Teora, București, 1998, pg. 382-394  
<sup>19</sup> E. Gilson - *Filozofia în Evul Mediu*, Ed. Humanitas, București, 1997, pg. 332

filosofia teologiei religioase. Gilsou situează filosofia în vârful ierarhiei, dar nu-i oferă exclusivitate. El vede în Avernoes un neapărat nu îndecis, ci mai degrabă un probabilist. Nici rațiunea, nici credința nu duc la certitudine: concluzia rațiunii este necesară, iar învâțătura credinței este îndrăgăstă cu hotărâre<sup>20</sup>. Necesitatea și hotărârea nu sunt echivalente cu adevărul.

Relația de excluzivitate dintre metafizică și teologie este esențială pentru înțelegerea operei avernoiste. Pentru a intra în cercul metafizic, trebuie să-l desci de cel teologic și să te eliberezi de el. Avernoes dă un exemplu în Armonia dintre religie și filozofie: o temeie ignoranță, înestrată doar cu credință, care îl localizează pe Dumnezeu în cer. Pomiud de aici, Gauthier realizează sensul limitat al esenței divinului în care crede temeie respectivă, care considerăm că Dumnezeu se așază în cer ca într-o locuință. Deja oamniu dialecticii, teologii, înțeleg caracterul simbolic al expresiei anterioare, te transforănd-o în „Dumnezeu este pretutindeni”, căci ceea ce este aici este și pretutindeni. În plan metafizic, prin intelect sunt înălțurate limitele văluri ale reprezentării senzoriale, Dumnezeu fiind situat nicăieri, deși „faptă sa se întinde peste tot ce înțelegă”<sup>21</sup>. Rațiunea este calea supremă de a ajunge la adevăr. Revelația este probabilă. Cele două căi nu sunt contradictorii, dar nici complementare.

În ultima instanță, Avernoes nu dorește să distrugă teologia, ci doar să i se permită să o ignore. Există două adevăruri? Este o întrebare care la el nu își are rostul, deoarece filosofia arăbă cantă, înlocuimă ca magistrul său, nu singur adevăr – al Ființei. Nu adevărul este dual, ci calea, metoda este aporetică. Dacă am prelua ideea lui P. Avernoe referitoare la Metafizică, teologia ca știință despre Ființa Primă este complet inutilă, datorită imposibilității comunicării cu zeul. Metafizica ar fi, la rândul ei, o știință imposibilă, deoarece nu poate surprinde simultan pe cele aflate în mișcare și neobișnuit.

Acesta este, credem noi, și problema lui Avernoes. Cine poate da seamă de ființă? Revelația este probabilă, nu neapărat falsă, dar stă sub semnul incertitudinii, neputând fi verificată, ci doar crezută. Nu ne mai rămâne în acest caz, decât calea rațiunii, deși filosofia, la rândul ei, nu stă sub semnul certitudinii, fiind o performanță căutată și ratată, găsire. Dar metafizica, atunci când se împălinește într-o operă, stă sub semnul adevărului și nu al unui oarecare, ci al adevărului Ființei.

<sup>20</sup> E. Gilsou, op. cit., pg. 333

<sup>21</sup> L. Gauthier – La théorie d' Ibn Rochd sur les rapports de la religion et de la philosophie, Ed. Leroux, Paris, 1909, pg. 74-75



# POLINOAMELOR RECIPROCE O PROPRIETATE A

Prof. Sergiu NISTOR  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Vom numi polinom reciproc de speța I un polinom  $P(x) = a_0 + a_1x + \dots + a_nx^n$  cu proprietatea  $a_k = a_{n-k}$ ,  $k \in \{0, 1, 2, \dots, n\}$  și de asemenea reciproc de speța II-a un polinom cu proprietatea  $a_k = -a_{n-k}$ ,  $k \in \{0, 1, 2, \dots, n\}$ .

**Proprietate:** Fie  $P(x) = a_0 + a_1x + \dots + a_nx^n$  un polinom cu coeficienți reali ale căror rădăcini formează o structură algebrică de grup față de înmulțire. Atunci coeficienții polinomului satșfac relația:  $a_k = (-1)^n \cdot a_{n-k}$ ,  $k \in \{0, 1, 2, \dots, n\}$  unde  $n^0$  este ordinul de multiplicitate al rădăcinii  $x = 1$ .

Prezentăm mai întâi patru proprietăți generale ale polinoamelor reciproce.

**Lemma 1:** Produsul a două polinoame reciproce de speța I este un polinom reciproc de speța I.

Demonstratie:

Fie  $P(x) = a_0 + a_1x + \dots + a_nx^n$  și  $Q(x) = b_0 + b_1x + \dots + b_mx^m$  două polinoame reciproce de speța I și fie  $R(x) = c_0 + c_1x + \dots + c_{n+m}x^{n+m}$  produsul lor.

Pentru orice  $k \in \{0, 1, 2, \dots, n+m\}$  avem  $c_k = \sum_{i+j=k} a_i \cdot b_j$ , deci notând

$$r = n - i, \quad s = m - j \text{ avem:}$$

$$c_{n+m-r} = \sum_{i+j=n+m-r} a_i \cdot b_j = \sum_{i+j=k} a_i \cdot b_j = c_k \text{ ceea ce arată că și}$$

polinomul produs este reciproc de speța I.

În mod similar se demonstrează:

**Lemma 2:** Produsul a două polinoame reciproce de speța II-a este un polinom reciproc de speța I.

**Lemma 3:** Produsul dintre un polinom reciproc de speța I și un polinom reciproc de speța II-a este un polinom reciproc de speța II-a.

Demonstrăm acum:

**Lemma 4:** Pentru fiecare  $n \in \mathbb{N}^*$ , există un singur subgrup cu  $n$  elemente al grupului  $(\mathbb{C}^*, \cdot)$  și anume grupul rădăcinilor de ordin  $n$  ale unității.   
 Demonstrație: Fie  $G$  un subgrup cu  $n$  elemente al grupului  $(\mathbb{C}^*, \cdot)$  și fie  $(\mathbb{U}_n, \cdot)$  grupul rădăcinilor unității de ordin  $n$ . Pentru orice  $x \in G$ , avem  $x^n = 1$ , deci  $x \in \mathbb{U}_n$ . Așadar  $G \subseteq \mathbb{U}_n$  și cum ambele grupuri au câte  $n$  elemente, rezultă că  $G = \mathbb{U}_n$ .

Pe baza acestei propoziții, trecem la soluția propoziției inițiale.   
 Conform lemei 4, rădăcinile polinomului vor fi rădăcini ale unității de ordin  $n$  și vom avea modulul egal cu 1.

Polinomul fiind cu coeficienți reali, va admite cu fiecare rădăcină complexă conjugată și conjugata acesteia și cu același ordin de multiplicitate. Putem presupune atunci că rădăcinile distincte ale polinomului  $P(x)$  sunt  $1, \alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_p, \bar{\alpha}_1, \bar{\alpha}_2, \dots, \bar{\alpha}_p$  cu ordinele de multiplicitate respective  $n_0, n_1, n_2, \dots, n_p, n_1, n_2, \dots, n_p$  ( $n_0 \leq 0, n_1, n_2, \dots, n_p \geq 0$ ). Polinomul se scrie atunci

$$P(x) = a_n (x - 1)^{n_0} \prod_{i=1}^p (x - \alpha_i)^{n_i} (x - \bar{\alpha}_i)^{n_i} \dots \prod_{i=1}^p (x - \alpha_i)^{n_i} (x - \bar{\alpha}_i)^{n_i}$$

Dacă  $\alpha_i = \cos \alpha_i + i \cdot \sin \alpha_i$ , atunci  $\bar{\alpha}_i = \cos \alpha_i - i \cdot \sin \alpha_i$  și deci  $(x - \alpha_i)(x - \bar{\alpha}_i) = x^2 - 2 \cdot \cos \alpha_i \cdot x + 1$ , care este un polinom reciproc de speța I. Conform lemei 1, polinomul  $(x - \alpha_i)(x - \bar{\alpha}_i)$  este reciproc de speța

I și  $\prod_{i=1}^p (x - \alpha_i)(x - \bar{\alpha}_i)$  este de asemenea un polinom reciproc de speța I.

Polinomul  $x + 1$  este reciproc de speța I și atunci  $(x + 1)^{n_0}$  este reciproc de speța I. Polinomul  $x - 1$  este reciproc de speța II și atunci conform lemei 2, rezultă că  $(x - 1)^{n_0}$  este un polinom reciproc de speța I când  $n_0$  este par, respectiv un polinom reciproc de speța II-a când  $n_0$  este impar.

În concluzie, polinomul  $P(x)$  este reciproc de speța I dacă  $n_0$  este par, respectiv reciproc de speța II-a când  $n_0$  este impar. Rezultă relația în tre coeficienți:  $a_n \cdot a_{n-k} = (-1)^{n-k} \cdot a_k$ , pentru  $k \in \{0, 1, 2, \dots, n\}$ .

Din soluția dată deducem că rezultatul este valabil și în cazul mai general când cerința asupra rădăcinilor polinomului este aceea de a avea modulul 1.

## BIBLIOGRAFIE

1. M. Becheanu și alții, Algebră pentru perfecționarea profesorilor, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
2. C. Năstăsescu și alții, Probleme de structură algebrică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1988
3. C. Năstăsescu și alții, Bazele algebrei, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1986

# PLATFORMA .NET ȘI AVANTAJELE LIMBAJULUI C#

Prof. Georgeta Nour  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

.NET este un cadru (Framework) de dezvoltare software unitară care permite realizarea, distribuția și rularea aplicațiilor desktop Windows și aplicațiilor WEB. Tehnologia .NET pune laolaltă mai multe tehnologii (ASP, XML, OOP, SOAP) și limbaje de programare (VB, C++, C#) asigurând, totodată, atât portabilitatea codului compilat între diferite calculatoare cu sistem Windows cât și reutilizarea codului în programe, indiferent de limbajul de programare utilizat.

.NET Framework este o componentă livrată împreună cu sistemul de operare Windows. De fapt, .NET 2.0 vine cu Windows Server 2003, se poate instala pe versiunile anterioare, până la Windows 98 inclusiv; .NET 3.0 vine instalat pe Windows Vista și poate fi instalat pe versiunile Windows XP cu SP2 și Windows Server 2003 cu minimum SP1.

**Componenta .NET Framework** stă la baza tehnologiei .NET, este ultima interfață între aplicațiile .NET și sistemul de operare și actualmente

**conține:**

- **Limbajele C#, VB.NET, C++ și J#.** Pentru a fi integrate în platforma .NET, toate aceste limbaje respectă niște specificații OOP numite Common Type System (CTS). Ele au ca elemente de bază: clase, interfețe, delegați, tipuri valorare și referință, iar ca mecanism: moștenire, polimorfism și tratarea excepțiilor.
  - **Platforma comună de executare a programelor** numită Common Language Runtime (CLR), utilizată de toate cele 4 limbaje.
  - **Ansamblul de biblioteci** necesare în realizarea aplicațiilor desktop sau Web, numit Framework Class Library (FCL).
- Când dezvoltăm aplicații .NET, putem utiliza:
- **Servere specializate** – un set de servere Enterprise .NET (din familia SQL Server 2000, Exchange 2000 etc.), care pun la dispoziție funcții de stocare a bazelor de date, e-mail, aplicații B2B (Business to Business – comerț electronic între partenerii unei afaceri).

➤ **Servicii Web** (în special comercial), utile în aplicații care necesită identificarea utilizatorilor (de exemplu, .NET Passport - un mod de autentificare folosind un singur nume și o parolă pentru toate site-urile vizitate)

➤ **Servicii incluse pentru dispozitive non-PC** (Pocket PC, Phone Edition, Smartphone, Tablet PC, Smart Display, Xbox set-top boxes, etc.)

În cadrul **platformei .NET Framework** este inclus un set de asamblaje .NET Framework Class Library (FCL), care conține câteva mii de definiții de tipuri, fiecare tip oferind o anumită funcționalitate. Pe scurt, componenta CLR și bibliotecă FCL permit realizatorilor de aplicații să construiască următoarele feluri de aplicații:

- **Servicii Web XML** Metode care pot fi accesate foarte ușor prin Internet, serviciile XML Web reprezintă, desigur, elementul esențial al inițiativii .NET a companiei Microsoft.

- **Web Forms** Sunt aplicații bazate pe limbajul HTML (situri Web). De regulă, aplicațiile Web Forms vor efectua interogări de bază de date și apelări ale serviciilor Web, vor combina și filtra informațiile returnate, pe care le vor prezenta apoi în cadrul unui browser, folosind o interfață bogată cu utilizatorul, bazată pe HTML. Aplicațiile Web Forms oferă un mediu de dezvoltare în stil Visual Basic și Visual InterDev pentru aplicațiile Web scrise în orice limbaj din componenta CLR.

- **Windows Forms** Sunt aplicații Windows GUI bogate. În loc de a utiliza o pagină Web Forms pentru a crea interfața UI a aplicației, se poate folosi funcționalitatea mai puternică, cu performanțe mai ridicate, oferită de substața de lucru Windows. Aplicațiile Windows Forms pot profita de controlul meniurilor și evenimentele declanșate de mouse și tastatură și pot trata direct cu sistemul de operare aflat la bază. Ca și aplicațiile Web Forms și acestea efectuează interogări ale bazelor de date și apelări ale serviciilor XML Web. Aplicațiile Windows Forms oferă un mediu de dezvoltare asemănător cu Visual Basic și pentru aplicațiile GUI scrise în orice limbaj CLR.

- **Aplicații Windows de consolă** Pentru aplicațiile cu cerințe UI foarte simple, o aplicație de consolă reprezintă o modalitate rapidă și facilă de a construi o aplicație. Compilatoarele, utilitățile și instrumentele sunt implementate, de regulă, ca aplicații de consolă.

- **Servicii Windows** Da, folosind platforma .NET Framework,

este posibil să se construiască aplicații de serviciu, controlabile prin intermediul facilității Windows Service Control Manager (SCM).

- **Biblioteca de componente** NET Framework permite construirea de componente (tipuri) autonome, care pot fi cu ușurință încorporate în oricare dintre tipurile de aplicații menționate mai sus.

C# este un limbaj de programare orientat obiect conceput de Microsoft și este implementat pe platforma .NET. Unul dintre principalele obiective ale Microsoft pentru C# este ca acesta să fie un suport puternic RAD (Rapid Application Development).

### Avantajele programării în C#:

- Funcționarea inter-platforme. Limbajele internet ar trebui să suporte prin definiție o funcționare inter-platforme. Deoarece ce internetul este o rețea de sisteme disparate, serviciile trebuie să funcționeze pe o gamă largă de hardware și software. În plus, software-ul orientat pe client ar trebui să ruleze pe mai multe tipuri de dispozitive, inclusiv PDA și telefoane mobile. O astfel de flexibilitate este o provocare pentru toate limbajele, cu excepția Java. VB produce doar aplicații Windows pentru mașini pasate pe Intel, Delphi și Delphi pentru Linux este disponibil de asemenea, dar nu oferă încă suport pentru aplicații internet. Nici VB și nici Delphi nu încheie o competiție pentru funcționarea independentă de platformă.
- Acces la resursele caracteristice platformei. Programatorii cer tot mai mult acces la resursele specifice platformei, spunând studiu Microsoft. Adesea este nevoie de astfel de acces pentru a scrie aplicații țintă puternice. Visual J++ oferă pro-gramatorilor acces la Windows API, ceea ce Java de obicei nu permite. În schimb, Java oferă funcționarea independentă de platformă prin definiție, cel mai mic număr comun standard implementat de orice mașină virtuală. Programatorii Java trebuie să codeze folosind acest standard mai puțin puternic, în loc să profite de serviciile mai puternice oferite doar de anumite platforme. Astfel, Java nu renunță să îndeplinească obiectivul de a da acces la resurse specifice platformei.
- Suport pentru platformele COM și .NET. Microsoft a hotărât ca suportul pentru COM și .NET este principalul obiectiv ce trebuie să-l îndeplinească C#. Nici un alt limbaj nu suportă

platforma. Net deoarec era încă în construcție. Spre deosebire de Net, COM există de ceva vreme, dar totuși dăce îl suporului unui limbaj puternic. Majoritatea limbajelor, încluzând C++ și Delphi, necesită ca programatorii să mai facă în plus o declarație IDL, o fabrică de clase și împachetări speciale pentru fiecare obiect COM (Component Object Model) creat.

- C# pune la dispoziție clase de atribuite care convertesc interfețe C# în interfețe COM. Atele convertesc clase C# în clase COM. Nu este nevoie de IDL (limbaj de definiție a interfeței) sau de vreo fabrică de clase pentru a face aceste conversii. Unii comentatori ai limbajului au declarat că toate clasele C# sunt obiecte COM. Acest lucru nu corespunde tocmai adevărului, orice clasă C# poate fi exprimată ca un obiect COM. Ală bibliotecă de atribuite oferită împreună cu compilatorul de C# împachetează clasele și funcțiile ca serviciu Web. Un serviciu Web este un modul software găzduit care poate fi chemat prin internet folosind un protocol precum SOAP. SOAP împachetează apelări de metode, împreună cu parametrii și valorile returnate de acestea, în pachete de date XML. Serviciile Web pot fi scrise în multe limbaje și ilvate pentru multe platforme software și hardware. Mai mult, mai multe servicii Web pot coopera și forma o întreagă aplicație Web. Folosind atribuitele corespunzătoare, un programator poate modifica cu ușurință orice clasă sau funcție C# într-un serviciu Web.

- C# asigură colectarea spațiului de memorie disponibil în stilul limbajului Java. Un dintr cele mai semnificative caracteristici RAD ale limbajului C# este colectarea spațiului disponibil în stilul limbajului Java. La intervalele arbitrate din timpul momentului execuției, toate obiectele care nu mai sunt referite sunt în mod automat șterse. Ușurând treaba programatorului de a elibera manual memoria, colectarea spațiului disponibil face generarea programelor mai ușoară și țărătoare.

- C# pune în aplicare un tip de sistem valorare/referință în stilul limbajelor Java/Delphi. Pentru a sprijini RAD, C# folosește în continuare pointerul de C, C++ în favoarea tipului de sistem valorare/referință Java și Delphi. În acest sistem, tipurile predefinite (intreg, real, string etc.) enumerările și structurile sunt toate tipuri de valoare. Operatorii de comparație copiază și verifică valoarea acestor tipuri de variabile. Interfe-

de clase și "delegare"-urile sunt toate tipuri de referințe. Operatorii de comparare copiază și verifică identitatea obiectelor la care se referă aceste tipuri de variabile. Acest tip de sistem este mult mai simplu decât pointerii din C++. Face mai ușoară folosirea obiectelor și elimină multe din erorile ce apar în C++.

În C# interfețele sunt declarate separat față de clase. C# de asemenea sprijină un model de interfață Delphi și Java, unde interfețele sunt declarate în mod independent de clase. Acesta este opusul modelului C++, unde interfețele sunt clase de pașă abstracte. Ambele interfețe și clase pot să moștenească în interfețele multiple. În timp ce clasele pot să moștenească clase singure de bază, interfețele nu pot să moștenească clase deloc. Acest model evită problemele multiplei moșteniri, în ca- re pot apărea conflicte. Învoia pentru mecanismele complexe de eliminare a virtuții este de exemplu moștenirea virtuală și eliminarea interfațelor simple și a #include și #using la mărirea vitezei de compilare.

Declarațiile și definițiile metodelor de clasă sunt combinate. C# simplifică dezvoltarea aplicațiilor prin combinarea declarațiilor și definițiilor de metodele clasei, așa cum face Java. Programatorii de C++ trebuie să mențină separat fișierele pentru declarații (fișierul antet) și definiții (fișierul de implementare), complicând dezvoltarea procesului software. Ușurând programatorul de încă nu task C# descoperă auto-mat relații între modulele sursei. Acolo unde C++ necesită #include (și Delphi "uses") C# nu are nevoie de nimic alți-oral pentru a localiza fișierele în ordine de sursă.

C# folosește referințele metodelor, numite "delegare", în loc de pointerii la metode. C# folosește referințele la metode pentru a conecta rețeaua de obiecte și metodele. Numite și "delegare", aceste metode sunt asemănătoare cu a tipurilor procedurale ale limbajului Delphi. Hejlsberg a prezentat acel mecanism în Visual J++ deși el nu este parte a limbajului Java. Referințele la metode sunt relativ asemănătoare cu pointerii la metode din C++, dar sunt de departe mult mai elegante și ușoare de folosit.



# PROGRAMAREA VIZUALĂ ÎN VISUAL BASIC

Prof. Maria PODBERESCHI  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Bine ați venit la Microsoft Visual Basic – cel mai rapid și ușor mod de a crea aplicații pentru sistemele de operare Windows. Programarea în Visual Basic vă permite să creați aplicații care utilizează utilizarea-UI (GUI – Graphical User Interface) și funcționarea condusă de evenimente (Event – Driven Application).

Visual Basic vă ajută să fiți mai productivi oferindu-vă unelte potrivite pentru diferite aspecte ale dezvoltării GUI. Puteți crea interfața grafică pentru aplicație desenând obiectele într-un mod grafic, apoi se stabilesc prioritățile acestor obiecte pentru a stabili aspectul și comportarea lor. Se stabilește apoi reacția acestei interfețe scriind codul care se execută ca răspuns la evenimentele ce apar în interfață.

**Cum funcționează o aplicație condusă de evenimente (Event – Driven Application)**

Un eveniment este o acțiune recunoscută de o formă sau de un control. Aplicațiile conduse de evenimente execută instrucțiunile Basic ca răspuns la un eveniment. Fiecare formă și control din Visual Basic au predefinite o mulțime de evenimente. Dacă unul dintre aceste evenimente apare, Visual Basic apelează procedura asociată evenimentului.

Chiar dacă obiectele din Visual Basic recunoaște automat o mulțime predefinită de evenimente, programatorul decide cum vor răspunde acestea la un anumit eveniment.

Multe obiecte recunosc același eveniment deși obiecte diferite pot executa proceduri diferite când apare evenimentul. De exemplu, când utilizatorul execută click în interiorul unei forme se execută procedura Form\_Click, iar când execută click pe un buton de comandă se execută procedura Command\_Click.

Ce se întâmplă într-o aplicație condusă de evenimente?

1. Aplicația pornește și forma principală este încărcată și afișată.
2. O formă sau un control recepționează un eveniment. Evenimentul poate fi provocat de utilizator (un Click), de sistemul de operare (un eveniment timer) sau indirect de o instrucțiune (evenimentul Load când aplicația încarcă o formă).

3. Dacă este definită o procedură corespunzătoare evenimentului, atunci ea se execută;
4. Aplicația așteaptă următorul eveniment.

### Condușă de evenimente vs. programare tradițională

Într-o aplicație tradițională sau „procedurală”, execuția începe cu prima linie a codului executabil și urmează un traseu definit prin aplicație, așteptând proceduri când este necesar.

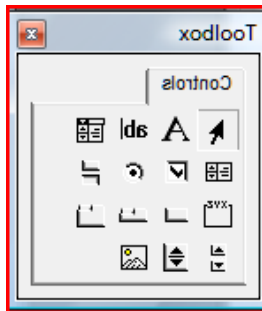
În aplicațiile conduse de evenimente, un eveniment produs de utilizator sau de sistem execută o procedură asociată evenimentului. Ordinea în care se execută procedurile depinde de evenimentele care apar, în ce ordine și cine le provoacă. Aceasta este esența unui GUI și a programării conduse de evenimente.

### Elementele de interfață ale programului Visual Basic

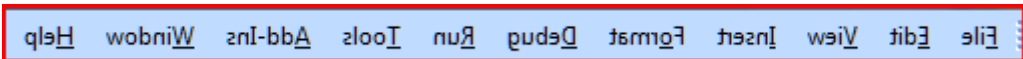
1. Bara de instrumente (Toolbar) asigură un acces rapid la comenzi cele mai folosite din mediul de programare.



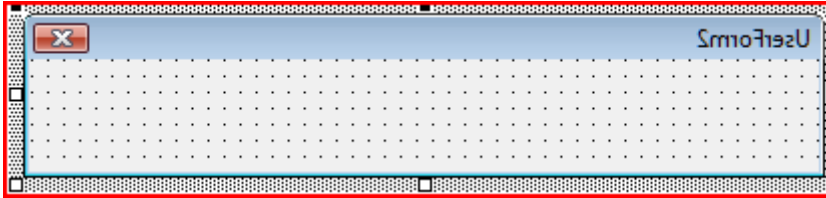
2. Cutia de instrumente ( Toolbox ) conține instrumentele care se utilizează în momentul proiectării aplicației pentru a insera controale ca: butoane de comandă, liste, etichete de formă.



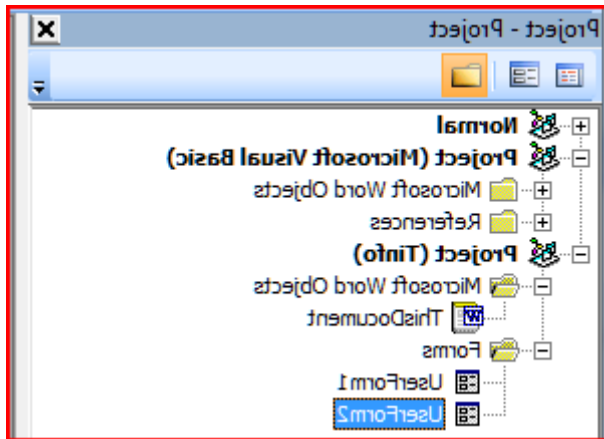
3. Bara de meniu (Menu Bar ) afișează comenzile de care se utilizează pentru a construi aplicația.



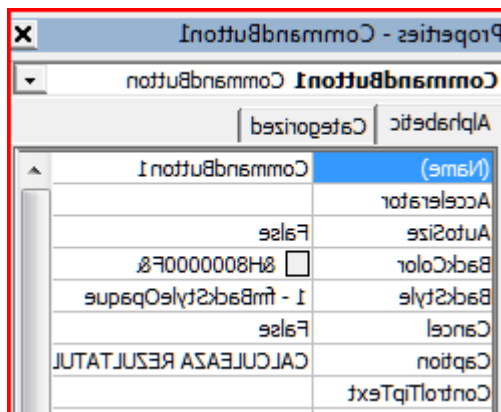
4. Forma ( Form ) reprezintă o fereastră care se folosește ca interfață a aplicației de care se adaugă controale, elemente grafice și imagini pentru a crea aspectul dorit.



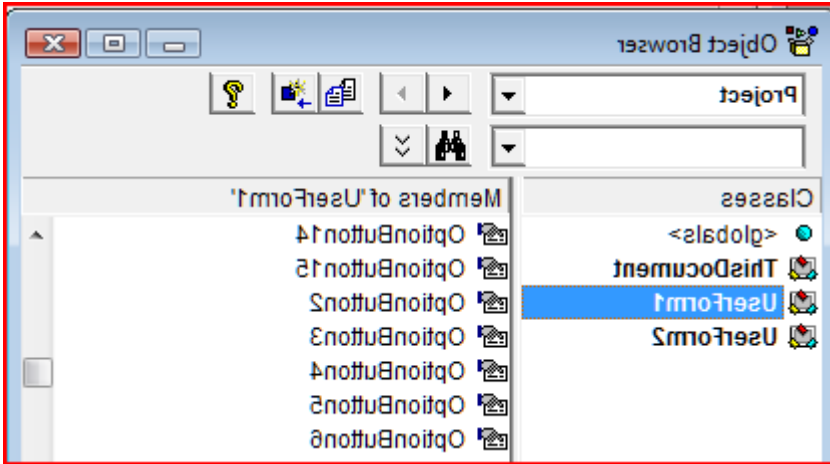
2. Ferestra proiectului (Project Window) afișează formele și modulele din proiectul curent. Un proiect este o colecție de fișiere folosită pentru a construi o aplicație.



3. Ferestra de proprietăți (Properties Window) conține proprietățile fișelor formelor sau a unui control selectat. O proprietate este o caracteristică a unui obiect ca: nume, titlu sau mărime.



7. Object Browser este disponibil în meniul View și afișează obiectele disponibile pentru proiectul curent și oferă o cale rapidă de a naviga prin codul aplicației. Se poate folosi Object Browser pentru a explora și alte aplicații, pentru a vedea ce metode și proprietăți sunt disponibile pentru obiectele acestor aplicații și pentru a copia cod în aplicația proprie.



### Prima aplicație realizată în Visual Basic

Se poate crea o interfață utilizator desenând într-o formă controlul ca: butane de comandă, cutii de text etc. Se stabilesc apoi proprietățile pentru formă pentru a specifica valori ca: nume, mărime, titlu etc. În final se scrie codul (instrucțiunile) care animază aplicația. Pașii de bază în crearea unei aplicații vă vor arăta principiile de bază pe care le veți aplica la fiecare aplicație pe care o creați.

### Pașii necesari în crearea unei aplicații Visual Basic

În crearea unei aplicații pentru Windows, în Visual Basic, se parcurg trei pași importanți:

1. Crearea interfeței;
2. Stabilirea proprietăților;
3. Scrierea codului (instrucțiunile);

#### 1. Crearea interfeței

Primul pas în construirea unei aplicații Visual Basic este de a crea o formă care este baza interfeței aplicației. Aceasta se realizează selectând UserForm din meniul View. Apoi se desenează obiectele pe forma respectivă, care vor alcătui interfața de forma creată. Pentru a desena un control utilizând cutia de obiecte ( Toolbox ) se procedează astfel :

- Se efectuează click pe obiectul pe care vrei să-l deșurui de formă;
- Se mută cursorul la forma de formă. Cursorul va lua forma unei cruci subțiri;
- Se plasează crucea în punctul în care vrei să fie colțul din stânga-sus al obiectului;
- Se trage (drag) până la mărimea pe care o dorești pentru obiectul selectat;
- Se eliberează butonul mouse-ului.

Un alt mod simplu de a desena un obiect de formă este de a face dublu click pe obiectul din Toolbox. Acesta va avea ca efect crearea unui obiect de o mărime implicită, situat în centrul formei, care apoi se poate muta și modifica.

## 2. Stabilirea proprietăților

Ună dintr-una din proprietățile obiectelor pe care tocmai le-ai creat. Fiecare proprietate are o modalitate ușoară de a efectua aceasta. Pentru a deschide ferestra de proprietăți, alegeți comanda Properties din meniul View sau apăsați butonul Properties din bara de instrumente sau folosiți meniul contextual al fiecărui obiect, care se opține apășând click dreapta când obiectul este selectat. Ferestra Properties are următoarele elemente:

- Object box – Este o listă ascunsă care conține numele obiectelor pentru care se pot stabili proprietățile. Apăsând pe săgeata din dreapta ei veți vedea lista cu obiectele din forma curentă.
- Lista de proprietăți – este coloana din stânga care conține toate proprietățile obiectului selectat. Valorile proprietăților pot fi stabilite sau selectate în coloana din dreapta ferestrei. Una dintre cele mai importante proprietăți este numele obiectului (Name) care reprezintă numele de identificare de către Visual Basic în cadrul aplicației. Când obiectul este creat, Visual Basic îi atribuie un nume în mod implicit. De exemplu cutiile de text vor fi numite TextBox1, TextBox2, ... în ordinea creării lor. Aceste nume implicite pot fi schimbate de către programator în ceva mai descriptiv. Există o convenție de numire a obiectelor. Astfel, obiectele de un anumit tip vor avea un prefix care să sugereze tipul lor, cum ar fi Form pentru forme, cmd pentru butoane de comandă, txt pentru cutii text etc., urmat de un nume semnificativ cum ar fi cmdOK, txtNamePrenume, etc.

### 3. Scrierea codului

Fereastra de cod – Code window – sau sursa aplicației este ferestra în care se scriu instrucțiunile Visual Basic pentru aplicație. Pentru a deschide Code window se efectuează dublu click pe formă sau pe controlul pentru care vreți să scrieți instrucțiunile sau din fereastra de proiect, selectați numele formei sau controlului, apoi se alege butonul View Code.

Code window include următoarele elemente

- O lista ascunsă cu numele obiectelor asociate formei;
- O lista ascunsă cu procedurile disponibile unui obiect selectat;
- O fereastră cu instrucțiunile unei proceduri sau a întregii aplicații, depinde dacă este marcată sau nu opțiunea Full Module View din Opțiuni al meniului Tools.

### Crearea procedurilor asociate evenimentelor.

Code din Visual Basic este împărțit în blocuri mici numite proceduri. O procedură asociată unui eveniment conține instrucțiunile ce vor fi executate când apare un eveniment, cum ar fi când utilizatorul face click pe un buton de comandă. Numele procedurii este format din numele de identificare a controlului urmat de linia de subliniere ( \_ ) și de numele evenimentului. De exemplu, numele procedurii ce se va executa la apariția evenimentului de click pe butonul cu numele cmdOK, va fi cmdOK\_Click.

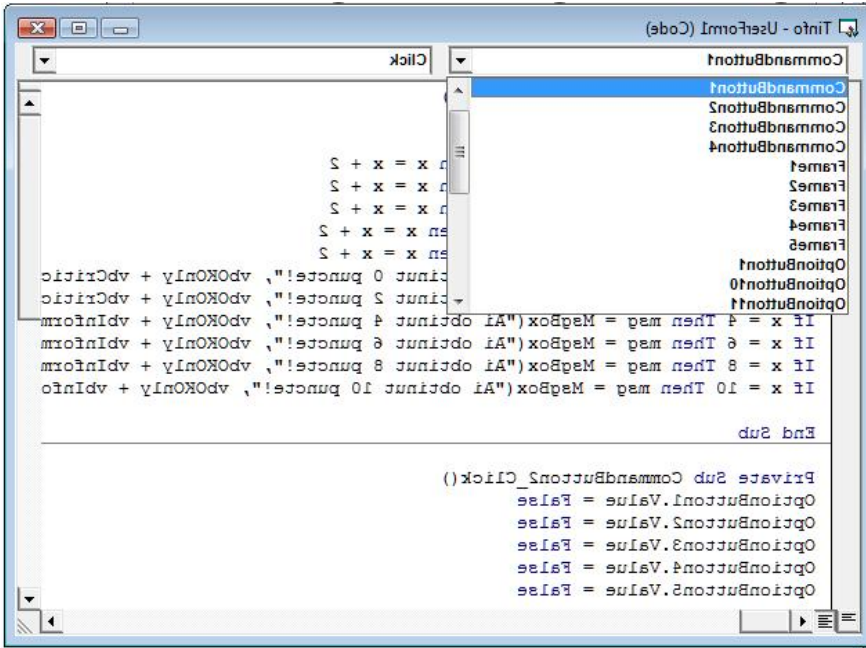
Pentru a crea procedurile asociate evenimentelor, efectuați următoarele:

1. Din lista ascunsă a numerelor de obiecte alegeți un obiect din forma activă. De exemplu cmdOK.
2. Din lista ascunsă cu numele procedurilor alegeți numele unui eveniment asociat obiectului respectiv, de exemplu Click.
3. Tastați instrucțiunile care vreți să fie executate la apariția evenimentului între liniile Sub cmdOK\_Click() și linia End Sub.

#### Exemplu :

```
Private Sub cmdOK_Click()  
    txtStatus.Text="Hello, World!"  
End Sub
```

În acest exemplu se realizează modificarea proprietății Text a cutiei de text cu numele de identificare txtStatus, ilustrând o altă modalitate de schimbă proprietățile unui obiect.



### Exemplele din documentația Visual Basic

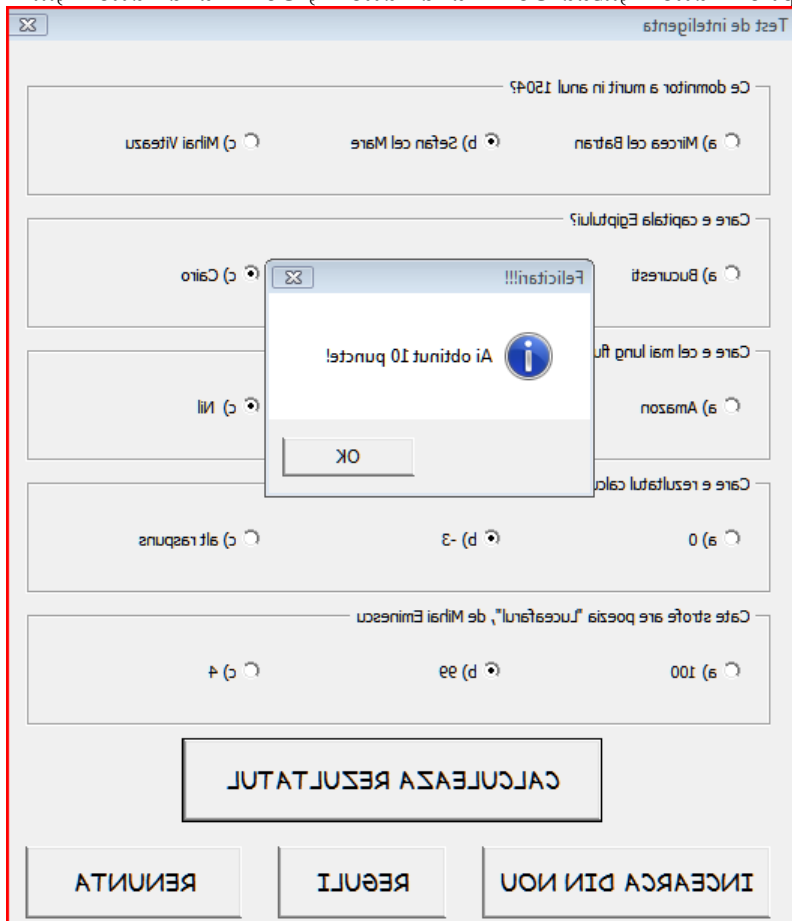
Documentația conține exemple de cod pe care le poți testa în Visual Basic. Aceste exemple sunt excelente pentru procesul de învățare. Ele pot fi copiate și incluse în aplicațiile proprii sau modificate dacă este necesar.

Pentru a copia un exemplu din Help urmați pașii următori:

1. Creați o nouă formă alegând Form din meniul Insert sau folosiți o formă existentă;
2. Apăsăți F1 ca să deschideți Help;
3. În Help căutați graphics, apoi mergeți la topicul FillColorProperty;
4. În fereastra FillColorProperty apăsați pe legătura Examples;
5. Alegeți butonul Copy;
6. Selectați subtitlul din exemplu;
7. Copiați-o în Clipboard;
8. Mergeți în forma creată și faceți dublu click în formă pentru a deschide fereastra de cod;
9. În lista ascunsă cu obiecte din fereastra de cod, selectați General;
10. Liniți subtitlul din Clipboard în secțiunea General;
11. Executați aplicația apăsaând F7 sau alegând Run din meniul Run;
12. Executați click în interiorul formei pentru a se executa codul.

## Aplicație

Prezentăm o aplicație realizată în Visual Basic pentru verificarea unor cunoștințe de cultură generală. Forma conține întrebările în titlurile cadrelor care conțin variantele de răspuns în titlurile (Caption) butoanelor radio. Calcularea punctajului obținut este realizată de procedura CommandButton1\_Click() care se execută la apariția evenimentului Click pe butonul cu titlul "CALCULEAZA REZULTATUL". Există posibilitatea ca utilizatorul să încerce din nou întregul test prin anularea răspunsurilor precedente cu instrucțiunea OptionButton1.Value = False pentru fiecare buton radio. Această anulare o realizează procedura CommandButton2\_Click() care se execută la evenimentul Click pe butonul cu titlul "INCERCA DIN NOU". Rezultatul este afișat într-o fereastră de mesaj. Observați în codul sursă numele obiectelor. Sunt numele implicite date de Visual Basic, adică OptionButton1, sau CommandButton1, CommandButton2...





**Private Sub CommandButton1\_Click()**

```
Dim x As Integer
Dim msg As Integer
If OptionButton2.Value = True Then x = x + 2
If OptionButton3.Value = True Then x = x + 2
If OptionButton4.Value = True Then x = x + 2
If OptionButton1.Value = True Then x = x + 2
If OptionButton14.Value = True Then x = x + 2
If x = 0 Then msg = MsgBox("Ai obtinut 0 puncte!", vbOKOnly + vbCritical, "Mai incerca")
If x = 2 Then msg = MsgBox("Ai obtinut 2 puncte!", vbOKOnly + vbCritical, "Se poate si mai bine")
If x = 4 Then msg = MsgBox("Ai obtinut 4 puncte!", vbOKOnly + vbInformation, "Dor stat?")
If x = 6 Then msg = MsgBox("Ai obtinut 6 puncte!", vbOKOnly + vbInformation, "Te surprizi!")
If x = 8 Then msg = MsgBox("Ai obtinut 8 puncte!", vbOKOnly + vbInformation, "Aproape perfect")
If x = 10 Then msg = MsgBox("Ai obtinut 10 puncte!", vbOKOnly + vbInformation, "Felicitari!!!")
```

**End Sub**

**Private Sub CommandButton2\_Click()**

```
OptionButton1.Value = False
OptionButton2.Value = False
OptionButton3.Value = False
OptionButton4.Value = False
OptionButton2.Value = False
OptionButton6.Value = False
OptionButton7.Value = False
OptionButton8.Value = False
OptionButton9.Value = False
OptionButton10.Value = False
OptionButton11.Value = False
OptionButton12.Value = False
OptionButton13.Value = False
OptionButton14.Value = False
OptionButton12.Value = False
```

**End Sub**

**Private Sub CommandButton3\_Click()**

```
Dim msg As Integer
msg = MsgBox("Acesta este un test de inteligenta. Tot ce trebuie
sa faci este sa alegi raspunsul corect. Daca esti sigur de raspunsul, apasa
CALCULEAZA REZULTATUL. Inmediat punctajul iti va aparea pe
ecran. Succes!", vbInformation + vbOKOnly, "REGULILE JOCULUI")
```

**End Sub**

**Private Sub CommandButton4\_Click()**

```
End
End Sub
```

# VITEZA LUMINII DEPĂȘITĂ?!

prof. Cornelia TĂBĂRNAC  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

Unele dintre întrebările la care oamenii au căutat un răspuns au fost „ce este lumina?” și „cât de rapidă este lumina?”. Aceste întrebări sunt atât de vechi încât nu se pot cuantifica toate încercările de a le da răspuns. Ultimele secole au adus așa cum era și firesc, odată cu dezvoltarea tehnicii și a științelor naturii, răspunsurile cele mai apropiate de adevăr.

Lumina a fost considerată:

- **stimulul** care acționând asupra retinei din ochi produce la omul senzația vizuală;
- **onda (radiație) electromagnetică**; pentru a fi percepută de om ea trebuie să aibă anumite caracteristici: frecvența trebuie să fie cuprinsă între limitele sensibilității vizuale ale receptorilor fotosensibili din retină, iar intensitatea trebuie să depășească pragul de sensibilitate la acestor; astfel se explică fenomenul undulato-rii cum ar fi interferența, difracția, polarizarea.
- **foton**: descoperirea efectului fotoelectric în 1887 de către Heinrich Rudolf Hertz, a dus la introducerea unei noi teorii care să justifice fenomenul, întrucât cea clasică era în contradicție cu rezultatele experimentale. În 1905, Albert Einstein explică legea efectului fotoelectric presupunând că lumina este alcătuită din particule (numite fotoni) și aplicând ipoteza lui Planck, conform căreia energia este cuantificată.
- **quasi-particulă - undă**: Louis de Broglie a extins teoria lui Einstein, susținând că orice particulă în mișcare are asociată o undă.

Viteza luminii în vid este o mărime constantă fizică universală: conform cunoștințelor pe care le avem în prezent, este viteza de propagare a luminii în vid perfect - îndepărtat de parameții fizici ai luminii (culoarea, intensitatea, direcția, polarizarea). Această caracteristică este proprie numai luminii din spectrul vizibil, ea este valabilă tuturor radiațiilor de natură electromagnetică cum sunt: undele radio, lumina infraroșie și ultravioletă, radiațiile X și gamma. Viteza luminii în vid, conform teoriei relativității restrânse a lui Einstein reprezintă valoarea limită a vitezei pe care o poate

stăruie în corp, indiferent de mediul în care se propagă. Valoarea sa este  
 egală în unități în sistemul internațional, este de  $299.792.458 \text{ m/s}$  (metri pe  
 secundă). Determinările experimentale de mare precizie au demonstrat stabili-  
 tatea foarte mare a valorii vitezei luminii în vid: măsurătorile de laborator au  
 arătat că variația vitezei de propagare pentru raze de lumină de culori  
 (lungimi de undă) diferite se încadrează într-o abatere de valori ce reprezintă  
 un nivel de 10<sup>-14</sup> parte din valoarea determinată.

Deși simbolul vitezei în fizică este „c”, de la cuvântul latin *celeritas* (viteză).  
 Folosește un simbol consacrat „c”, de la cuvântul latin *celeritas* (viteză).  
 Lumina se propagă cu viteză atât de mare încât nu permite evaluarea  
 sa pe cale obișnuită; de-a lungul istoriei au existat polemici inițiate și fi-  
 zice privind caracterul finit sau infinit al vitezei ei. Viteza de propagare  
 a luminii este de milioane de ori mai mare decât a sunetului, poate înconjură  
 Pământul de aproximativ 7 ori în decursul unei secunde, parcure distanța  
 de la Pământ la Lună în mai puțin de 1,3 secunde. Pentru a fi posibilă măsură-  
 țarea cu suficientă precizie a valorii vitezei luminii a fost nevoie de tehnici  
 speciale care au evoluat odată cu dezvoltarea fizicii.

Valoarea vitezei de propagare a luminii în orice mediu material trans-  
 parent este mai mică decât valoarea vitezei luminii în vid. Ea depinde de ca-  
 racteristicile electrice și magnetice ale mediului în care se deplasează și nu  
 se modifică pentru un mediu material transparent omogen și izotrop. La tre-  
 cerea luminii într-un mediu transparent omogen și izotrop într-un alt me-  
 diu are loc modificarea vitezei, concomitent cu schimbarea direcției de pro-  
 pagare, fenomen cunoscut în optica geometrică sub denumirea de refracție.

**Valoarea vitezei luminii în vid exprimată în diverse unități de măsură**

299.792.458	metri pe secundă
1.079.252.848	kilometri pe oră
≈ 384.400.000.000	mili pe oră
≈ 180.282.397.021	mili pe secundă

**Durata parcursului în vid a unor distanțe de către un semnal luminos**

3.000	Un metru
1.000	Un picior
3.000	Un km
2.4	O milă
0.13	Ungingimea ecuatorului Pământului
1.282	De la Pământ la Lună
8.28	De la Soare la Pământ
3.26	Un parsec
4. ani	De la Alpha Centauri la Pământ

100.000 de ani  
2,2 milioane de ani  
cel puțin 120 miliarde de  
ani

Dimensiunile galaxiei noastre  
De la galaxia Andromeda la Pământ  
De la un capăt la celălalt capăt al Universului

Comparația valorii cu o precizie atât de mare a ridicat problema redede-  
finitii etalonului pentru unitatea de lungime. Fizicianul maghiar Zoltán Bay  
propune în 1962 înlocuirea etalonului unității de lungime cu un etalon bazat  
pe definiția unității de timp și valoarea vitezei luminii. El a motivat propo-  
nerea pe baza studiilor sale legate de stabilitatea și precizia de măsurare a  
vitezei luminii. În anul 1983, al 17-lea Congres Internațional pentru Greutăți  
și Măsurători ținut la Paris, a adoptat o nouă definiție pentru metru și anume:

Metru este lungimea drumului parcurs de lumină în vid în timp de  
1/299 792 458 dintr-o secundă.

Lumina se propagă cu o viteză atât de mare încât nici o experiență  
obișnuită din viața de toate zilele nu sugerează ideea că semnalele luminoase  
se nu se propagă cu viteză infinită. Din cele mai vechi timpuri, intuitiv oas-  
menilor a conștientizat că lumina se propagă instantaneu. Totuși, odată cu  
dezvoltarea metodelor de măsurare și apariția unor noi modele ce descriu  
natura, în epoca renășterii se puneau tot mai frecvent întrebarea: „cât de re-  
de se propagă lumina?”.

Galileo Galilei a fost cel care a ridicat cel mai tranșant această pro-  
blemă, în prima jumătate a secolului al XVII-lea, a încercat să determine vi-  
teza luminii, în călătoriile sale de cercetare (în anul 1630), apoi a  
teoretizat problema metodei de determinare. În lucrarea sa fundamentala  
„Dialogo dei massimi sistemi del mondo” (Dialog despre cele două sisteme  
principale ale lumii), apărută pentru prima oară la Florența în anul 1632, și  
publicată și în mai târziu în Olanda, scria sub forma unui dialog imita-  
nd narativ între trei personaje fictive care se numesc Saverio, Salviati și Simplicio,  
descrie raționamentul său.

Galilei și un asistent al său au efectuat experimente descrise în „Dialogo  
despre cele două sisteme principale ale lumii”, după toate probabilitățile în  
anul 1620, undeva în apropierea Florenței. Experimentul a constat în urmă-  
toarea procedură: și asistentul său se afla la o oarecare distanță unul față  
de celălalt, în nopți. Fiecare avea o lanternă (un „felinar”) în mână care pu-  
tea fi acoperit cu ajutorul unui parasol acționat manual după voie. Galilei a  
putut experimenta debutând felinarul lui. Când lumina a ajuns la asistentul  
său, acesta a descoperit felinarul lui, lumina căruia a fost observată de către  
Galilei. Cunoșcând cu precizie distanța dintre cei doi, Galilei a încercat să  
măsoare timpul scurs între momentul descoperirii primului felinar și mo-  
mentul în care el a observat lumina celui de-al doilea felinar. Prin raportul

dintre dublul distanței dintre cei doi și acest interval de timp ar fi trebuit să găsească valoarea vitezei de propagare a luminii în aer. Rezultatul experienței a fost un eșec, din cauza faptului că Galilei nu a putut pune în evidență diferența de timp între cele două momente (timpul de reacție uman respectiv precizia ceasurilor optice fiind doar dintr-un motiv eșecului).

Există și informații conform cărora ideea acestui experiment i-a venit lui Galilei pe când era în arst la domiciliu, acesta nemăsurându-l face experimentul respectiv; ulterior raționamentul său fiind prelucrat și testat.

Câțiva ani mai târziu, astronomul danez Ole Rømer, burmăndu-se de reputația de excelent observator al cerului, a fost încurajat să studieze o cură de apă amoniac legată de luna lui Iupiter. În mod normal, orice lună ar trebui să se rotească perfect regulat în jurul lui Iupiter (la fel ca Luna noastră), însă nu și Io, ale cărei perioade erau ușor neregulate: uneori apărea din spațiile lui Iupiter cu câteva minute mai devtorm decât se prevedea, alteori cu câteva minute mai târziu. Nimic nu avea sens până când Rømer și-a dat seama că putea explica acest fenomen dacă viteza luminii era finită: Pământul și Iupiter se află câteodată de aceeași parte a Soarelui, o distanță relativ mică, însă uneori sunt de o parte și de alta a Soarelui, la o distanță mult mai mare. Când Pământul și Iupiter se află la distanța maximă, lumina trebuie să parcurgă 300.000.000 km în plus pentru a ajunge la noi. Logic, dacă viteza luminii ar avea o valoare finită, atunci i-ar lua mai mult timp pentru a străbate aceeași distanță suplimentară. Pe scurt, Rømer a susținut că aceste nerregulații nu se datorau lui Io, ci erau o iluzie provocată de valoarea finită a lui c. În urma a 3 ani de observații, Rømer a estimat că viteza luminii era de 190.000 km/s, însă împorant era faptul că se demonstrase finitudinea vitezei luminii. Ca o confirmare a teoriei sale, Ole Rømer a prezis că o eclipsă a lui Io din 9 noiembrie 1670 urma să aibă loc cu câteva minute mai târziu și chiar a fost: eclipsa a avut loc cu o întârziere de câteva minute.

Tabelul de mai jos conține un scurt istoric al teoriilor referitoare la viteza luminii.

Caracterul vitezei luminii	Autori	Anul (epoca)
finită	Empedocle	450 v. Chr.
infinită	Aristotel	350 v. Chr.
infinită	Heron din Alexandria	100
finită	Avicenna\Alhazen	1000
finită	Savans	1320
infinită	Johannes Kepler	1600

1620	René Descartes	infini
1620	Galileo Galilei	finit

În anul 2011 discuțiile despre viteza luminii au arătat din nou atenția întregii omeniri. De data aceasta nu s-a corectat valoarea vitezei luminii, ci au apărut rezultate ce contrazic teoria lui Einstein, conform căreia viteza maximă posibilă este viteza luminii în vid.

Experimentul OPERA (The Oscillation Project with Emulsion-Racking Apparatus), realizat în colaborare de către CERN Geneva și Laboratori Nazionali del Gran Sasso, a dus la rezultate uluitoare.

Echipa OPERA (Oscillation Project with Emulsion Racking Apparatus) de la laboratorul Gran Sasso din Italia a afirmat că particulele subatomice lansate de la CERN au călătorit cu  $40$  de nanosecunde mai repede decât viteza luminii. Viteza a fost confirmată în urma a  $12.000$  de experimente, iar oamenii de știință au încercat să se întredădacă teoria relativității formulată de Albert Einstein ar putea conține erori. Teoria spune că niciodată particula care are masă nu poate deghăși viteza luminii, celerul " $E=mc^2$ ", deoarece acest lucru ar presupune o cantitate infinită de energie.

Însă mai mulți oameni de știință au spus că viteza luminii nu a fost deghăștită, o cauză fiind poziția sateliților GPS; chiar echipa de cercetători admite că este posibil să se fi înregistrat erori la primul experiment și din cauza că împulsurile de neutriini trimise de la CERN la Gran Sasso erau prea lungi ca durată, astfel că sosirea lor exactă la  $730$  km, în Italia, a fost calculată cu erori. Echipa spune că la al doilea experiment au fost înălțurate pozițiile erori fiindcă împulsurile de neutriini au fost mai scurte ca durată și trimise la intervale ceva mai lungi, astfel că momentul exact al sosirii lor la Gran Sasso a putut fi calculat cu mai mare acuratețe.

Acum, noul test va fi examinat de comunitatea științifică și cei de la CERN spun că rezultatul de acum nu este unul definitiv până când experimente cu rezultate similare nu vor fi făcute și în alte locuri.

Experimentul a constat în următoarele: neutriinii produși la CERN au fost lanșați, parcurgând  $730$  km distanță, până la laboratorul Gran Sasso, fiind înregistrate momentele de plecare și de sosire. Anunțul că aceste particule au deghăștit viteza luminii a fost primit cu foarte mare scepticism de comunitatea oamenilor de știință. Chiar și membrii echipei OPERA au exprimat același îndoieli și au invitat cercetători independenți să analizeze rezultatele.

Au apărut, așa cum era și normal, și păreri contrazicătoare, inclusiv ale unei alte echipe de experimențatori, respectiv cei care lucrează la experimentul ICARUS (Imaging Cosmic And Rare Underground Signals), tot de

la Gran Sasso. Acesta nu a calculat direct viteza neutrinilor ci a studiat  
pierderile de energie pe traseul CERN – Gran Sasso, ținând că acestea  
corespund unor viteze mai mici decât de obicei.  
Dacă de această dată pare să fie doar la început. E nevoie de mai  
mult timp pentru a confirma sau nu depășirea vitezei luminii în vid. Așa că  
interbașă rămâne: este sau nu este ceea ce mare viteză ce poate fi atinsă?



## CENZURA COMUNISTĂ

prof. Marius TEPEȘ  
 Colegiul Național de Informatică  
 Piatra-Neamț

Schimbarile tin de firescul existentei, implică stere dintre cele mai di-  
 verses ale vieții sociale, piciviesc prjndecățiile, epatază fitele conformiste.  
 Mai mult decât atât, orice schimbare de paradigmat, fie că vorbim de sters  
 cunosșterii, de manifestările artistice sau de avastarurile politiceului, presupu-  
 ne, cel puțin la nivelul discursului, o tensiune în raportul dintre elementele  
 revoluționare și cele reacționare. Cees ce părea de la sine înțeles, ceea ce era  
 avlorizat pozitiv, în fine, situaăa într-o ordine acceptată și înfaptibilă, tot-  
 te acestea sunt puse sub semnul întrebării, relativizate, combătute, devenind  
 în mod normal, simpli termeni de comparație sau contrastanamente solide  
 într-o dezbateră liberă.

Lucrurile stau cu totul altele într-o societate totalitară, modelul social  
 și cultural anterior fiind demontat, urmăriindu-se încercarea lui cu un model  
 progresiv, care să creeze un om nou și un nou tip de morală. Re-  
 generării biblice a omului prin Hristos (Deci, dacă este cineva în Hristos,  
 este răpătură nouă; cele vechi au trecut, atât toate 2-a-mă înțeleg noi) i se subști-  
 tue o îndoctrinare agresivă, menită să elimine treptat până și cele mai fșagi-  
 le manifestări ale spiritului critic, astfel că formele de exprimare publică  
 sunt marcate de ideologia și de restricțiile impuse de cei care o ge-  
 nerază. Efectul a fost cu atât mai devastator cu cât, așa cum observă Mihai  
 Zamfir într-un subtitlu eseu de despre arta totalitară,<sup>1</sup> în timp ce tiranii de până la  
 1917 au încurajat discursul enciclistic la adresa propriei persoane, totalita-  
 rismele secolului albia încheiat și-au propus să exercite un control integral  
 asupra mediului cultural. Bunoară, într-o cuvântare din 1971 referitoare la  
 ameliorarea controlului ideologic, Nicolae Ceaușescu recomanda tocmai  
 scopurile cât mai eficiente a tuturor canalelor de diseminare a ideologiei  
 oficiale: Radiototeleviziunea trebuie să pună în centrul emisiunilor probleme-  
 le educației socialiste [...], pe acasă să fie picivie răă criare mora-  
 lărie retrograde, să fie promovate normele socialiste de conviețuire [...].  
 Filmul să devină un puternic mijloc de educație socialistă a maselor! [...] Pe  
 scena teatrelor noastre, a Operei trebuie să-și facă loc lucrări contempor-  
 ne cu caracter revoluționar, militant [...]. Casele de cultură, cluburile și că-

<sup>1</sup> Mihai Zamfir, Discursuri anilor '90, București, Editura Fundației Culturale Române, 1997

minile culturale trebuie să desfășoare o activitate cultural-artistică multilaterală, să cuprindă milioane de oameni, îndosorziți înțelesul, contribuind în mod activ la educația socială a maselor. [...] Cătrele și revizile trebuie deschidă larg paginile lor problemelor educației socialiste. [...] Ele trebuie să promoveze cu curaj experiența înaintată, să critice obiceiurile și moravurile înăpăoate.<sup>5</sup>

Puterea instalată la noi în anii de după al Doilea Război Mondial avea nevoie de o legitimitate imediată și pe termen nelimitat, păgăniile folosite în mod scop, în plan cultural, fiind litaratură de propagandă și cenzură. În mod necesar, existau dogme care trebuiau cunoscute și asimilate de gândirea corectă, dar exista și o altă litaratură în comun, care trebuia ocultată cu orice preț. Păvovarea imaginii unui sistem de tip totalitar nu e lipsită de riscurile ori-cărei potetmkiniașe, astfel că cenzura constituie, pe lângă o limitare a dreptului la înțormare și a libertății de exprimare, cea mai eficientă modalitate de netzire a mesajului propagandistic. De aceea, momentele de maximă dezvoltare în aplicarea cenzurii coincid cu marile acțiuni propagandistice și se identifiacă în regimurile totalitare. [...] Împinarea perfecă dintre cenzură și propagandă și-a găsit în România un spațiu prielnic nu atât datorită abilităților partidului, cât mai ales a sistemului de reprezentare pus la punct de instituțiile politice și de stat. Cu djutorul lui, Partidul unic a reușit să conștate șteră publică în profitul său, privând-o de orice manifestare ce nu avea amprenta cenzurii.<sup>6</sup>

Pe lângă nevoia legitimității noi ordini politice, litaratură de propagandă a încercat permanent să comezizeze o realitate mixtă și să inducă îndivizibilitatea ideilor ca sunt factori activi în edificarea celei mai bune lumi cu putință. Nu în ultimul rând, omniprezenta litaratură de propagandă a generat un cadru propice conștării axiologice, răsăfășării zilei neoposind să stămpînzeze mărețele realizări din înduzare și agriculțură, chiar și atunci când mixtura cotidiană le submina sistematic dombasicișmul textelor, totuși vănd drept unic scop dobândirea unui loc privilegiat în canonul oficial.

În ceea ce privește cenzura, această a funcționat ca un factor de control. Chiar dacă la un moment dat au fost vizibile semnele unei ameliorări climatului politic și cultural, iar demascată greseliile făcute în perioada comunismului dogmatic devenise o modă printre altele (A) dăvărare în marți-tărie tot felul de romane sau poeme care demascau abuzuri dintr-o perioadă

<sup>5</sup> Nicolae Ceaușescu, Expunere cu privire la Programul PCR pentru împutățirea activității științifice, apud Bogdan Ficeac, Cenzura comunistă și formarea „omului nou”, Bucuaresti, Editura Nemira, 1999, p. 16

<sup>6</sup> Marian Petcu, Puterea și cultura. O istorie a cenzurii, Iași, Editura Politom, 1999, pp. 17-

ma vechi sau nouă, semnate de autorii oficiali, bine plătiți pentru a crea dublitare, etichetate, comentarii, a căror recurgere în sistem într-o manieră publicitară, premizele de bază iri-dialectice<sup>4</sup>), regimul politic a continuat să monitorizeze starea culturii.

La asemenea nivel, mixta era parte dintr-o serie de probleme culturale și etnografice și a fost o consecință a schimbărilor în structura și în conținutul societății, a schimbărilor în conștiință și în comportament, a schimbărilor în nivelul de educație și în nivelul de cultură, a schimbărilor în nivelul de dezvoltare economică și în nivelul de dezvoltare științifică și tehnologică, a schimbărilor în nivelul de dezvoltare artistică și literară, în sfârșit, a schimbărilor în nivelul de dezvoltare științifică și tehnologică etc. [...] în termenii istorici, este mai puțin important faptul – faptul că în perioada respectivă, odată cu dezvoltarea și cu schimbările în societate, în cultura și în conștiința oamenilor și a națiunilor, a avut loc o schimbare în nivelul de dezvoltare științifică și tehnologică.

Amplolarea imboldului culturii și științei în România a fost o consecință a schimbărilor în societate și în conștiință, a schimbărilor în nivelul de dezvoltare economică și în nivelul de dezvoltare științifică și tehnologică, a schimbărilor în nivelul de dezvoltare artistică și literară, în sfârșit, a schimbărilor în nivelul de dezvoltare științifică și tehnologică etc. [...] în termenii istorici, este mai puțin important faptul – faptul că în perioada respectivă, odată cu dezvoltarea și cu schimbările în societate, în cultura și în conștiința oamenilor și a națiunilor, a avut loc o schimbare în nivelul de dezvoltare științifică și tehnologică.

Actul de la 23 august 1944 a fost un act de semnare a Convenției de armistițiu între guvernul român și guvernul Națiunilor Unite (12 septembrie 1944), una dintre consecințele fiind subordonarea întregii preese dispozițiilor Comisiei Aliate. Acțiunea de primă toamnă, un memoriu al Comisiei Române pentru Apărarea Armistițiului (23 ianuarie 1945) menționând faptul că ziarul și celelalte periodice au nevoie de autorizația de apariție a Comisiei Centrale a Presei, care era urmarea unei cereri făcute de către o comisie de funcționari la Direcția Presei din cadrul Ministerului Afacerilor Străine. Într-unul din 1945-1947 constituie un moment de tranziție, caracterizat prin o intensificare a acțiunilor de intimidare a presei tolerate, acțiuni care duc mai cu seamă de funcționarii sovietici. Anul 1948 marchează instituirea controlului total asupra statului și asupra activității editoriale prin naționalizarea

<sup>4</sup> Norman Manea, *Reflexivul cenzorului în Despre clovni: Dictatorul și Artistul*, ediția a II-a, Editura Polirom, 2002, p. 103

<sup>2</sup> Bogdan Ficeac, *Cenzura comunistă și formarea „omului nou”*, București, Editura Nemira, 1999, p. 11

editurilor, tipografiilor și a fabricilor de hârtie. Activitatea de editare a bibliotecilor de texte periculoase este precedată de apariția lucrării. Publicații interzise până la 1 mai 1948, lucrare editată de guvern: Cu volumul de față, accesați operațiune imprimă în caracter mai vast, lista publicațiilor interzise în diferitele limbi atingând cifra de cca. 8000 de titluri în care se cuprind și toate titlurile publicate anterior. Cele 8000 de titluri noi prezintă muncă de bună calitate și Control al direcției Litere din Ministerul Arelor și Informațiilor, în intervalul 1 decembrie 1947 – 1 mai 1948. Accesați operațiune de desînțecare a sectorului culturalului țării în țara noastră, deși a dus la formarea prezentului volum de propoziții destul de imprecizate, este de a fi terminată...

Delimitarea de trecut și actualizarea prestigului așezării de cultură care rezultaseră pactul faustic sunt două dintre motivele proliferării unor astfel de liste de parcurul întregii perioade comuniste. Astfel, numărul cărților și al periodicelor interzise ajunseser în 1987 la peste 40000 de unități, aflate la fondul 2 al Bibliotecii Centrale de Stat. În plus, fondurile publice de carte erau împărțite în trei secțiuni: Biblioteca interzisă, Biblioteca cumentară și Biblioteca liberă. Prima secțiune conținea cărțile care nu puteau fi consultate de nimeni fără aprobarea anumitor forți subterane, a doua secțiune putea fi consultată de personalul științific al Universității și de studenți cu recomandarea profesorilor respectivi, în timp ce ultima secțiune conținea cărțile accesibile publicului.

Dacă acesta era regimul lucrărilor de existență în bibliotecă, articolele și cărțile destinate publicații erau supuse unei cenzuri controlate de Direcția Generală a Presei și Tipăriturilor, care avea ca principala sarcină autorizarea oricărei tipărituri. În fapt, Decretul nr. 214 din mai 1949 care o legea rează svtrage fosta Direcție a Presei și Tipăriturilor (devenit Ministerul Artelelor), plasând-o strategic cu o denumire ușor schimbată, direct în subordinea Consiliului de Miniștri.<sup>6</sup>

Evoluția Direcției Presei trebuie raportată la pașii parcurși de însuși regimul politic dominant, etapele de liberalizare controlată alternând cu momentele de îndoctrinare agresivă. În anii '20, care coincid cu perioada comunistului dogmatic, Direcția Presei se bucură de un câmp de acțiune aproape nelimitat, vigilența factorului politic făcând necesară o permanență egândire a atribuțiilor acestei instituții. Liberalizarea ce urmează perioadei

<sup>6</sup> Publicații interzise. Suplimentul 1 mai – 1 noiembrie 1948 apud Marian Petcu, Puterea și cultura. O istorie a cenzurii, Iași, Editura Polirom, 1999, p. 166

<sup>7</sup> Ioana Măceș-Toma, Cenzura instituționalizată și încorporată. Regimul publicațiilor în România comunistă în Comunism și represiune în România. Istoria tematică a unui fenomen ciz național (volum coordonat de Roxandra Căseanu), Editura Polirom, Iași, 2006, p. 221

dejste are drept corespondent o relație relaxată a cenzurii, în timp ce stăru-  
 și-lui anilor '70 și decenul următor cunosc dispariția oficială a cenzurii (De-  
 cretul nr. 47227 decembrie 1977, la doi ani după ce Direcția Generală a  
 Presei și Tipăriturilor fusese reorganizată, devenind Comitetul pentru Presă  
 și Tipărituri), dar și perpetuarea atribuțiilor ei în doar prin intermediul Cen-  
 tralei Editoriale, ci și prin activitatea comitetelor locale de cultură și artă.  
 Creionul atmosferei din perioada în care luca la romanul *Picul negru*,  
 Norman Manea observă că la finele anilor '70 părăsură și decretul Preziden-  
 țial pentru desființarea Direcției Presei (Cenzura), una dintre puținele insti-  
 tuții eficiente ale sistemului. După trei decenii de totalitarism, autocenzura  
 și supraviețuirea reciprocă rămân să înlocuiască cenzorii profesionali-  
 zați. [...] Cenzura a fost întârziată prin fiștre intermediare. Peste ele veghea  
 Consiliul Cultural și Educației Socialiste (CCEȘ) cu non înființatul său Ser-  
 vicium de Lectură(ȘL). Operațiile de cenzurare s-au dublat, triplat, multipli-  
 versificat, purificarea textelor cuceră noi și absurde motivații.<sup>8</sup>

Pe spectivă a disacționică asupra evoluției cenzurii comuniste în spațiul  
 românesc rămân stăruie în absența unei succinate inventarieri a mecanismelor  
 lor cenzurii, una dintre tipologiile consacrate fiind cea propusă de Matei Că-  
 lineanu: precenzura (include atmosfera totală, presiunile create asupra unui  
 autor, autocenzura celui care ține câștigând corabă), cenzura propriu-zisă  
 și postcenzura. După postcenzură, Matei Călineanu vorbește și în textul ca-  
 re se referă la editarea a cărții *Viața și opiniile lui Zacharias Lichner*. Mi-era frică să mă recitesc – frică de confirmarea cu un text care  
 se voia subversiv, dar care fusese aprobat de cenzura comunistă [...] La  
 vremea ei – și chiar și acum, la o privire retrospectivă – către lumea aceea  
 dispărută – acasta să aprobare părea cu totul nevrozizantă: cum a putut o  
 cenzură comunistă să abstragă dintr-unul sau altul de cărți.<sup>9</sup>

Urmărirea relațiilor scriitorilor români cu cenzura comunistă, A  
 Marino pleacă de la premisa omniprezenței acestuia în spațiul cultur-  
 tal autohton de după 1945 și încearcă să identifice câteva situații tipice de  
 care se stabilează ascendenții în funcție de urmărirea de care se bucură:  
 narea unui pasaj sau a unui capitol, aplicarea unei cenzuri puține, respingere-  
 tea unor texte sau retragerea lor din circulație, interzicerea unei opere print-  
 ru caz de demascată publică, cenzurarea scriitorilor din exil, agraarea cen-  
 surii de la o ediție la alta a unei cărți, interzicerea totală a operei unui autor  
 după publicarea unui text considerat subversiv, cazul autorilor ale căror tex-  
 te sunt scrise în țară, dar sunt publicate în străinătate considerându-se că au

<sup>8</sup> Norman Manea, op. cit., pp. 103-104

<sup>9</sup> Matei Călineanu, *Viața și opiniile lui Zacharias Lichner*, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 1992, pp. 2-

un puternic mesaj anticommunist. În ultima dintre situațiile descrise, publica-  
rea textului în stăruință devine sinonimă cu pășirea fără de căte scriitor,  
și cum s-a întâmplat cu Paul Goma (Ozimat - 1971) sau Brjuj Nedelco-  
vici (Al doilea mesaj - 1982).

## DESPRE DESTIN LA MASA TĂCERII CU MARIN PEDA

prof. Carmen Zaharescu  
Colegiul Național de Informatică  
Piatra-Neamț

În opera predistă, supratema destinului joacă un rol aparte și de aceea ne propunem în aceste rânduri să delimităm câteva aspecte care ar putea să capteze atenția oricărui cititor – elev ce se află la etapa autocunoașterii. Creдем că se poate, metatotic vorbind, discuta despre un dialog între Om și Destin, care pune în lumină vechi întrebări ce au măcinat umanitatea încă din Antichitate. Este omul stăpân al propriei devenirii sau o instanță supremă îi prestabilște acțiunile? Dacă ar fi să prelungim aria metatotică, putem afirma că se produce o comunicare bilaterală în care partenerii dețin succesiv controlul. Se ține că dintotdeauna omul a încercat să-și deșășezeă limi-tele, provocând destinul. E un rol de emițător de care omul îi preia aproape-lucric, deoarece exact în momentul în care are convingeres că deține libe-lul arbitriului, atunc i intervine Fatima, care răstornă răpotul de tot. Poate cea mai relevantă demonstrație în acest sens este cea oferită de Oedip, care trăie în sens contrar înălțării a ceea ce a prezis Oracolul și tocmai de aceea ajunge să-și implinescă destinul, țargic, fără doar și poate.

Care este opinia scriitorului iulianesc? Putem găsi răspunsuri, apeland la un interviu virtual, așezându-ne la masa tăcerii și căutând printre rânduri-le romanelor acestuia. E, în altă ordine de idei, o cină de tăcere, pentru că tocmai acesta este răspunsul ne călăuzesc să înțelegem (profesor și elev) vizu-nea predistă asupra condiției umane. Avem de-a face cu aceeași vizuine an-tică? Parțial, da. Din toate romanele reiese ideea că în conființarea omului cu propriul destin apare acel *kyôka*, indierent de cât de subtilă este forma de manifestare. Dacă judecăm în particular romanule, se observă ideea că stă în *Moromeji*, cât și în *Cel mai iubit dintre pământeni*. Destinul este cel care are funcția emulării, asumându-și statul de ordonator al vieții perso-najelor. Pentru o bună parte din desășșurarea acțiunii oparelor, ambii prota-goniști trăiesc în viaa libertății date de spirit, au cutexanș de a reflecta în de-lung asupra tuturor aspectelor lumii, ceea ce le conferă o oarecare suprema-ție.

Dețin ei, însă, cu adevărat, libe-lul arbitriului? Sunt ei de miniași ai propriei existențe? Iată că în ambele cazuri Destinul vine să-și îngemănchez, tocmai când iuzia are consistența realității. Iatăși, în ambele cazuri se poate vorbi

despre un Destin general, care funcționează independent de personajele lui, te reber în această discuție, dar care intră în interacțiune cu acestea, determinându-le o schimbare de axa evoluției. Cu alte cuvinte, e vorba de Istoria totalitară – care se impune fără să ceară permisiunea cuiva și de manifestarea acesteia se grefează în ființa personală. Dacă Moartea este capătă alina unui „mohican”, în sensul de ultimă apărare de vehement al mentalităților tradiționale, Victor Petrii are încăpățănarea de a nu face compromisul cu Istoria, adică pactul metafizic și de aceea va fi greu lovit de ea: „Nu voi accepta nici un fel de compromis, pentru că nu mă recunosc angajat în nici un fel de proces.”<sup>1</sup> „Nu se poate încheia nici un pact cu nimănui, dom’ profesor, și de altfel un pact fizic care ne-ar țeri de primejdiile riscului, reber, n-ar priva și de bucuriile victoriei. Forța stă în noi înzine: bucurăm-nevom să trăim și semnat nu pact încă din tinerețe cu puterile spiritului, trebuie să recurgem la ele să recităm acest pact și să-l respectăm. Cultura e o făclie care arde! N-o aruncăm din mână și nu înviziți deștănații... în gândire a personajului li stăruia de o teatru de petoară, dar poate de aceea căderea e luciferică, cădere marcată de închiderea lui fără argumente precise care să aibă un suport real, deci Destinul, în artère-plan și regizează totul: „Zimții mișcarea de reber a unei abuzive fatalități.”<sup>2</sup>

De apreciat este faptul că nici după ce cunoaște mediile periferice ale Bucureștilui, Petrii nu își schimbă modul de a gândi, rămânând până la capăt un inadaptat social, dar constant cu sine însuși, ceea ce-i conferă o anumită simțăm.

Vorbam anterior de un destin general care intră în interacțiune cu unul particular, cel al personajului, și care funcționează și el chiar dacă alegerile în viață și le face singur, deliberat și asumate. E un tipic ce-l urmărește pe Victor Petrii în toate experiențele de iubire prin care trece. Deși trăirile sale sunt autentice, deși atenția îi este ascuțită, în sensul că se autostabilizează consecvent în relație cu temea iubită, există de fiecare dată ceva ce-i scapă ochului și care, fatalmente, îi aduce nemulțumirea sau poate, mai grav, sentimentul culpabilității. Totmai de aceea este de admirat tonusul de care îl are acest personaj, căci eșecurile în dragoste nu-l înving, ci dimpotrivă, îl revigorează, rămânând chiar și în final fidel ideii didactice că „Dacă dăruoste nu e nimic nu e...”<sup>3</sup>

Este un învins al destinului sau un învingător? Dacă este să asociem

<sup>1</sup> Marin Preda, *Cel mai iubit dintre pământeni*, București, Ed. „Biblioteca pentru Toți – Jurnal Național”, vol. I, p. 222.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pp. 218 – 219.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 388.



Având în vedere că scopul este să se realizeze o abordare de ansamblu a problemei, vom începe prin a analiza conceptul de „destin” în sensul său ontologic și epistemologic. În primul rând, trebuie să clarificăm termenul de „destin”. În literatura de specialitate, termenul este utilizat în diverse sensuri. Uneori se referă la o forță misterioasă care guvernează viața oamenilor, alteori la o serie de circumstanțe care influențează cursul evenimentelor. În acest text, vom utiliza termenul în sensul său ontologic, adică ca referință la o realitate care există independent de conștiința noastră și care poate fi percepută și înțelesă prin mijlocul rațiunii și al științei.

În cazul în care vorbim despre destin, trebuie să ne gândim la o realitate care este independentă de conștiința noastră și care poate fi percepută și înțelesă prin mijlocul rațiunii și al științei. Acest lucru este posibil deoarece, în ciuda faptului că destinul este un concept abstract, el poate fi abordat și înțeles prin intermediul unor metode științifice adecvate. Astfel, putem să analizăm impactul factorilor externi asupra cursului evenimentelor și să încercăm să identificăm modele care să ne ajute să înțelegem mai bine natura și mecanismul destinului.

De asemenea, trebuie să ne gândim la o realitate care este independentă de conștiința noastră și care poate fi percepută și înțelesă prin mijlocul rațiunii și al științei. Acest lucru este posibil deoarece, în ciuda faptului că destinul este un concept abstract, el poate fi abordat și înțeles prin intermediul unor metode științifice adecvate. Astfel, putem să analizăm impactul factorilor externi asupra cursului evenimentelor și să încercăm să identificăm modele care să ne ajute să înțelegem mai bine natura și mecanismul destinului.

De asemenea, trebuie să ne gândim la o realitate care este independentă de conștiința noastră și care poate fi percepută și înțelesă prin mijlocul rațiunii și al științei. Acest lucru este posibil deoarece, în ciuda faptului că destinul este un concept abstract, el poate fi abordat și înțeles prin intermediul unor metode științifice adecvate. Astfel, putem să analizăm impactul factorilor externi asupra cursului evenimentelor și să încercăm să identificăm modele care să ne ajute să înțelegem mai bine natura și mecanismul destinului.

Este în acest caz o sinteză a viziunii predistinate asupra Destinului. Prin urmare, Destinul este creatul tiparilor de la care te poți sustrage din când în când tocmai pentru a modela în funcție de propria concepție, iar după ce omul a căpătat această independență, se produce un fel de colaborare ta-

<sup>4</sup> Marin Preda, „Viața ca o povară”, Editura „Cartex Serv”, p. 11.

câtă între cei doi. Destinul, în cazul de față, are un rol protector, care, tot din când în când, vine și corectează anumite alegeri eronate ale omului. Deveni-rea artistice a lui Marin Preda îi dă dreptate acestei credințe pe care și-a în-sușit-o atunci când singur nu găsește calea spre împănire, intervenie ca o in-tervenție supărătoare cu prompitudine. Destinul, conștient prin prietenia cu Mi-ton Radu Paraschivescu cel care l-a descoperit și susținut, după multiple re-luzări din partea altor oameni ai literelor: „Debarate de a simți nevoia de a mă debarasa de cel care cu atâtă entuziasm mă descoperise, cum mi spusese Nichifor Crainic că trebuie să fac, adică de Mircea Parascchivescu, dimpo-triv, încercu să mă lege de el o prietenie fecundă, comunicativă și plină de afecțiune”.<sup>7</sup> Tocmai de această coloborare dintre om și Destin măcară Ma-rin Preda, când alege titlul romanului autobiografic *Viata ca o prada*: „De-zigur, viața nu e un cal mort, dar e pentru un scriitor tânăr, o pradă care nu cedază dacă nu îți dă unde 2-0 apuci”.<sup>8</sup> Deci nu este suficient ca destinul să-ți traseze coordonatele, este necesar să te implici conștient și asumat în propria devenire.

Astfel, revenind la începutul discuției, considerăm că folosirea termi-nului de „dialog” referitor la relația dintre Om și Destin nu este una greșită. Aceasta pare a fi în cele din urmă, vizuina predată. Fiecare din cei doi parteneri devin de rând emițător și receptor, deci comunicarea este dilata-tă în orice dintre situații, acela de a da viață unei existențe.

<sup>7</sup> Ibidem, p. 233.  
<sup>8</sup> Ibidem, p. 80.

**III**

**ANEXE**



## OAMENII ȘCOLII anul școlar 2011-2012

### I. PROFESORI

Director – Științe socio-umane	1. Neamtu Daniela
Director adjunct – Informatică	2. Diaconu Vasile
Științe socio-umane	3. Acobăniței C. Constantin
Informatică	4. Andone V. Elena
Chimie	5. Andrei P. Brîndușa
Limba și literatura română	6. Anghel C. Elena-Brîndușa
Limba franceză	7. Baluș V.V. Alina
Fizică	8. Bejan G. Diana Cristina
Religie	9. Berea V. Maria Antoneta
Informatică	10. Blaga A. Gabriela
Educație fizică și sport	11. Brînzei G. Florin
Religie	12. Bucur G. Victoria
Religie catolică	13. Călea A. Ierța
Fizică	14. Chertic N. Larus
Psiholog școlar	15. Chirîța I. Cerasela-Brîndușa
Limba engleză	16. Ciocan V. Ana-Raluca
Științe socio-umane	17. Ciurlea G. Ionuț-Octavian
Educație fizică și sport	18. Ciurlea V. Viorel
Limba franceză	19. Coțlăceanu C. Carmen-Elena
Limba și literatura română	20. Costan C. Iulia
Informatică	21. Costachevici S. Elena
Matematică	22. Cozma V. Luminița
Matematică	23. Dascălu V. Carmen-Liliana
Limba franceză	24. Ene M. Mihaela Raluca
Informatică	25. Ene S. Dumitru
Fizică	26. Florescu C. Carmen
Chimie	27. Fronea S. Mariana
Matematică	28. Gavril N. Ștefan
Chimie	29. Ghineț V. Mihaela
Biologie	30. Grigoriu E. Ioana-Tina
Chimie	31. Gușgan C. Tudorița
Chimie	32. Hoșea V. Ana Maria
Limba și literatura română	33. Hulpoi-Iacob I. Teodora
Istorie	34. Iftime Gh. Cristina
Matematică	35. Irimia V. Elena Genevoveva
Limba engleză	36. Irlau C. Alina
Limba engleză	37. Iriaru D. Claudia

Limba engleză	38. Iora I. Ionela Claudia
Educăție fizică și sport	39. Lazăr V. Vasile
Istorie	40. Costin N. Mihai
Muzică	41. Luca C. Cristina Elena
Desen	42. Luca C. Nicu Costel
Informatică	43. Mândru D. Marius
Informatică	44. Manolache V. Gheorghie
Informatică	45. Mititelu G. Ana Mirela
Limba germană	46. Mirza V. Elena
Matematică	47. Mormocea D. Dorina
Matematică	48. Nistor E.O. Sergiu-Mircea
Fizică	49. Niță N. Niculina
Informatică	50. Nou D. Georgeta
Informatică	51. Onofrei E. Daniel
Geografie	52. Pavăl V. Constantin
Informatică	53. Poberesch I. Maria
Limba franceză	54. Popovici N. Georgeta
Geografie	55. Preisler H. Jerald-Octav
Limba franceză	56. Proteasa V. Grația-Elena
Matematică	57. Roșu T. Elena
Educăție tehnologică	58. Sâmbulescu A. Loreana Irena
Biologie	59. Sauciu G. Nicoleta Alina
Fizică	60. Secară V. Cristinel
Limba engleză	61. Spătaru D. Iulița-Daniela
Limba engleză	62. Stan N. Elena-Brunșă
Fizică	63. Tâpînac G. Cornelia
Limba și literatura română	64. Țepeș M. Marius-Manole
Informatică	65. Ungureanu P. Florentina
Educăție fizică și sport	66. Voicod I. Mihaela-Angela
Limba și literatura română	67. Zăburescu N. Carmen-Mihaela

## II. PERSONAL DIDACTIC AUXILIAR ȘI NEBIDACTIC

Secretar șef	1. Pepene Elena Doina
Secretară	2. Toftan Georgeta
Bibliotecară	3. Moșă Maria Mirabela
Pedagog	4. Asavei Alexandrina
Pedagog	5. Boțu Elena
Pedagog	6. Irimia Ciprian
Pedagog	7. Timu Ionelia
Inginer de sistem	8. Dorobanțu Daniel
Informatician	9. Nechita Ovidiu
Laborant informatician	10. Manolache Luminița

Laborant informatician	Margăr Maria	11.
Laborant	Boț Ioana-Daniela	12.
Laborant	Cobrea Maria	13.
Laborant	Nacu Elena	14.
Tehnician	Panasinte Olga	15.
Supraveghetor noaptea	Avasilcăi Maria	16.
Supraveghetor noaptea	Horga Maria	17.
Administrator financiar-contabil șef	Cojoc Victoria	18.
Administrator financiar	Brăduțel Mirabela	19.
Administrator financiar	Minuț Daniela	20.
Îngrijitor	Amaliei Maria	21.
Îngrijitor	Beca Anca	22.
Îngrijitor	Boboc Maria	23.
Îngrijitor	Corușă Rodica	24.
Îngrijitor	Cozma Ramona-Aliina	25.
Îngrijitor	Crăescu Maria	26.
Îngrijitor	Lain Mariela	27.
Îngrijitor	Măruța Elena	28.
Îngrijitor	Romila Doina	29.
Îngrijitor	Rusu Mariana	30.
Îngrijitor	Scutu Rodica	31.
Îngrijitor	Zenica Elena	32.
Bucătar	Crăescu Elena	33.
Bucătar	Dobrea Mariana	34.
Bucătar	Nica Mihaela	35.
Bucătar	Ostășciuc Maria	36.
Bucătar	Trifescu Anişoara	37.
Conducător auto	Corușă Mihai	38.
Muncitor calificat electrician	Apetei Cristinel	39.
Muncitor calificat instalator	Batu Constantin	40.
Muncitor calificat	Negreanu Nicolae	41.
Muncitor calificat	Focșăneanu Constantin	42.
Șălăstareasă	Nicorescu Maria	43.
Paznic	Andrica Nicolae	44.
Paznic	Diaconu Radu	45.
Paznic	Vinca Vasile	46.

# ABSOŁWENŃI – PROMOCJA 2012

ГІМНАЗИУ - curs de zi

Clasa a VIII-a A

Diriginte: prof. Mariana Flores

Elevi:

1. Acosmei V. Petru
2. Arhip C. Patricia-Georgiana
3. Busuioc F. Florin-Flavius
4. Cătană G. Alexandru-George
5. Ciobotariu T.A. Diana-Ioana
6. Croitoru G. Alexandru-Robert
7. Dosoftei I. Ion-Răzvan
8. Enă I. Daniel-Cosmin
9. Focșă I. Yvona-Theodora
10. Gherasim C. Tudor-Matei
11. Ilie M. Andreea-Georgiana
12. Ismașă M. Lorena-Elena
13. Lungu Gh. Marian-Iustin
14. Măscin V. Roxana-Nicoleta
15. Mancaș C. Bianca-Andreea
16. Mișăilă V. George-Alexandru
17. Năjar E. Adam
18. Neagu C. Cristina-Luiza
19. Negură V. Mihai Alexandru
20. Ploșcaru V. Miruna
21. Semian I. Iustin
22. Șalaru N. Antonio-Nicolae
23. Tâmbulescu A. Vlad-Andrei
24. Ursache I. Teofil-Ilie
25. Zaharescu R. Mădălina-Ioana



**Clasa a VIII-a B**

**Diriginte:** prof. Tania Grigoriu

**Elvi:**

1. Barbu V. Maria-Cristiana
2. Chifu I. Oana-Georgiana
3. Covrig P. Alexandra-Rebecca
4. Crăciun V. Codrina-Iustina
5. Damian V. Vasilica-Larisa
6. Dimișcă G. Cosmin-Gabriel
7. Fechiță I. Ionuț
8. Ghiba F. Andrei
9. Hău N. Nicolae
10. Iliesi I. Ioan-Ștefan
11. Nicorescu V. Bogdan-Constantin
12. Păduraru M. Adelina-Ioana
13. Pătrașcu I. Maria-Antonea
14. Ploșcaru G. Ana Maria
15. Tamaș M. Cătălin-Andrei
16. Tănase Gh. Emanuel
17. Tănăsă S. Sorina Elena
18. Tudor G. Alexandru
19. Tulbure M. Paul-Daniel
20. Vință D. Marcel-Ionel

## LICEU – curs de zi

## Clasa a XII-a A

Diriginte: prof. Raluca Ene

Elevi:

1. Alinică Ș. Edith-Antonis
2. Amariei G. Georgiana-Bianca
3. Andronache C. Elena Vladina
4. Anița C. Alexandru-Florina
5. Bostan C. Alina-Lucia
6. Căescu R. Andreea-Cristina
7. Chiriloiu C. Constantin-Bogdan
8. Coardă C. Cristina
9. Constantin I. D. Dan-Alexandru
10. Cucurus G. Ioana
11. Deș A. Elis Anaș
12. Fătu C. Cezar-Codruț
13. Grigoroșoaei C. Mihaela-Alexandra
14. Leuștean I. Sergiu-Marian
15. Limboi D. N. Sergiu George
16. Lohin I. Francisc-Vlad
17. Lupuleasa D. V. Ionuț-Trian
18. Măneș C. Diana-Andreea-Cristina
19. Mandache P. Patricia-Raluca
20. Măreș Gh. Ioana
21. Mihăilă C. C. Cătălina-Elena
22. Mișuț I. Elena Isabela
23. Mototola G. Cosmina-Georgiana
24. Nistor G. Elena
25. Nițică I. Ștefan
26. Răceanu D. Paul-Alexandru
27. Sîrbu V. Vlad
28. Stoica A. Vlad-Antonio
29. Stolică D. Paul-Mihai
30. Stoia I. I. Ioana-Alexandra
31. Ungureanu M. Mădălina

**Clasa a XII-a B**

**Diriginte:** prof. Alina Șanciu

**Elevi:**

1. Agavriloaie T. Ioan Tudor
2. Andrei D. Olivia
3. Boboc C. Diana-Ioana
4. Botan G. Georgiana
5. Budu M. Raluca
6. Chiorescu G. Matei-Cristian
7. Ciubercă N. Elena Petronela
8. Covasa I. Lucian
9. Crăciun V. Sergiu
10. Cucuta H. Andra-Elena
11. Furtosă V. Matei
12. Gavriliș V. Ștefan
13. Goșman G. Georgiana
14. Gripcă N. Alexandru-Ioan
15. Ilea I. Dragos Ioan
16. Irimia M. Francesea
17. Marele F. Eddi Marian
18. Mitocaru M. Alexandru
19. Mîndriș B. Raluca
20. Mocanu G. Răzvan
21. Muraru C. Ionuț Cătălin
22. Neamtu E. Ioana
23. Nedelcu I. Elena Loreana
24. Panțiru D. Ioana-Alexandra
25. Ploscaru C. Georgiana
26. Stoian I. George Ionel
27. Șerban C. Anca Elena
28. Tărăboanță P. Alexandru
29. Vârșă C. Teodor
30. Vlădan D. Larisa Dumitrița

**Clasa a XII-a C**

**Diriginte:** prof. Dorina Morocogea

**Elvi:**

1. Agapi V. Petru
2. Alexandrescu V. Silvia
3. Asavei E. Sandra-Emilia
4. Asmarandei I. Iona-Diana
5. Balan G. Delia-Maria
6. Bisticianu V. Maria
7. Budai I.C. Ionuț-Andrei
8. Ciobanu M. Magda-Georgiana
9. Curcă V. Antoniu-Adrian
10. Doroftei Gh. Vasile
11. Geană P. Steliana
12. Iacob I. Cătălin Iulian
13. Jigănie C. Cătălina
14. Macovei I. Petrișor-Claudia
15. Muntean M. Maria
16. Neagu B. Anca
17. Neagu G. Gabriel
18. Rusu T. Gheorghică-Alin
19. Stan I. Violeta Adriana
20. Teacu I. Alexandru Ioan
21. Timofte M. Bogdan-Mihai

Class a XII-a D

Diriginte: prof. Elena Andone

Elvi:

1. Albu G. Lucian Mihail
2. Andrei R. Anca
3. Anghelina G. Raluca Georgiana
4. Angheluş A. Roxana-Elena
5. Arsasiei I. Denisa Iana
6. Burlacu A. Alexandru Constantin
7. Butuş C. Ştefan-Octavian
8. Ciurdea V. Diana Florentina
9. Creţu M. Paul-Alexandru
10. Dariu O. Bianca Alexandra
11. Dobosţiu D. Claudia Elena
12. Drăgăuşan D. Vlad
13. Filiorescu A. Petronela
14. Găbur C. Cristian
15. Hetea D. Alexandru
16. Humeş D. Lucian-Dumitru
17. Ioniţă E. Emilia Niculina
18. Marian G. Iana-Teodora
19. Murariu V. Andreea-Elena
20. Pahome V. Bianca-Ioana
21. Pal M. Diana-Cătălina
22. Pelin P. Andrei
23. Pitariu F. Cristina-Mihaela
24. Potopca O. Dan-Bogdan
25. Roman A. Andreea Iana
26. Timofte D. Florin
27. Timofte M. Elisei
28. Trăniceriu I. Ionel Bogdan
29. Ungurianu D. Constantin-Iulian

## Clasa a XII-a E

Diriginte: prof. Mihai Costin

Elevi:

1. Barcan C. Constantin
2. Chirilă V. Cătălin-Ioan
3. Cioinag E. Alexandru
4. Culbece V. Petru-Alin
5. Dascălu D. Georgiana-Ruxandra
6. Dogariu F. Elena-Cristina
7. Florea M. Cosmin
8. Ghersim N. Maria-Silvia
9. Herlea D. Vlăduț-Daniel
10. Ichim I. Andreas
11. Iliesei F. Iulian
12. Iosub C. Octavian Constantin
13. Ipanca I. Roxana
14. Lazăr C. Dragoș
15. Lazăr I. I. Andrei Petru
16. Luca N. Ștefan-Andrei
17. Matei C. N. Mario Robert
18. Moraru V. Georgiana-Dumitrița
19. Mustea I. Ioan Ștefan
20. Neula I. Ervin
21. Neguș C. Ionuț-Alexandru
22. Nistor I. Vlad
23. Pătrăcescu D. George-Daniel
24. Pîrjoleanu A. Alin Mihai
25. Tataru C. Mădălina-Elena
26. Toftan Ș. Emanuela-Elena
27. Ungureanu G. Bogdan-Nicolas
28. Ungureanu R. Petru Andrei
29. Văstaman V. Mihaela
30. Zvate V. Silviu-Vasilie

Clasa a XII-a E

Diriginte: prof. Vasile Iacă

Elevi:

1. Acozulescu R. Vlad
2. Aniculășei T.F. Diana Roxana
3. Apopei M. Ieremia Gheorghe
4. Asaftei C. Alexandra Cătălina
5. Bișoc V. Isabela Andreea
6. Cais D. Cătălina-Elena
7. Căzacu R. Ionela
8. Chirilă C. Vasile-Cristian
9. Ciocoiu T. Ana-Maria
10. Ciocanu G. Vlad-Catalin
11. Corbu A. Aida Petronela
12. Damian D. Vlad
13. Dandru I. Ana Maria
14. Dandru S. Adrian Florin
15. Giga C. Camelia Maria
16. Goga I. Maria Mădălina
17. Măgan M. Mihaela
18. Mățăș N. Liviu-Antonian
19. Miron C. Ana-Maria
20. Moraru A. Alexandru-Sebastian
21. Nistor C. Elena-Cristina
22. Păduraru M. Ștefan
23. Ștefăniș V. Andreea Ioanina
24. Teptian C. Petronela-Alexandra
25. Tololoș I. Ioan
26. Tomescu I. Filip-Sorin

## PLAN DE ȘCOLARIZARE 2012-2013

### ÎNVAȚĂMÂNT DE XI

#### GININAZIU:

- 2 clase a V-a;
- 2 clase a VI-a;
- 2 clase a VII-a;
- 2 clase a VIII-a.

#### LICEU:

- ❖ 2 clase a IX-a: filieră teoretică, profil real, specializarea matematică-informatică, intensiv informatică;
- ❖ 2 clase a X-a: filieră teoretică, profil real, specializarea matematică-informatică, intensiv informatică;
- ❖ 2 clase a XI-a: filieră teoretică, profil real, specializarea matematică-informatică, intensiv informatică;
- ❖ 2 clase a XII-a: filieră teoretică, profil real, specializarea matematică-informatică, intensiv informatică.



# PERFORMANȚE ȘCOLARE

## Etapa Internațională

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiul	Profesor îndrumător
1.	Tămbulescu Vlad Andrei	7	Informatică	27th Junior Balkan Olympiad in Informatics	Medalie de bronz	Manolache Gheorghe
2.	Clasa a VI-a A	6	Matematică	Mathematical sans frontiers Junior 2011 org. Academie de Științe	Premiu special	Cozma Luminița
3.	Clasa a X-a A	10	Matematică	Mathematical sans frontiers org. Academie de Științe	Premiu special	Gavril Ștefan
4.	Măzăreanu Andrei	9	Fizică	Festivalul internațional de fizică și matematică Kiev 2011	I	Secară Cristinel
5.	Boșca Eduard	9	Fizică	Festivalul internațional de fizică și matematică Kiev 2011	I	Secară Cristinel
6.	Măcărașu Ionuț	12	Informatică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică secțiunea informatică-proba Soft educațional/utilitar	I	Nour Georgeta
7.	Ploșcaru Georgiana	11		La izvoarele înțelepciunii – Nichita Zănescu	I	Zăbărescu Carmen
8.	Tămbulescu Vlad Andrei	7	Informatică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică secțiunea informatică - proba individuală	I	Manolache Gheorghe
9.	Clasa a IX-a A	9	Matematică	Mathematical sans frontiers org. Academie de Științe	II	Dasălu Carmen
10.	Grupul de dans popular "Mugurelul" CNI			Concursul internațional de interpretare muzicală și coregrafie "Emanuel Enescu"	II	Popovici Delia
11.	Apărătesei Flavia	12	Informatică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică-proba Soft educațional/utilitar	III	Andone Elena
12.	Băduț Vlad	12	Informatică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică-proba Soft educațional/utilitar	III	Nour Georgeta
13.	Clasa a XI-a B	11	Matematică	Ac. de Științe Mathematique sans frontiers org.	III	Gavril Ștefan

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiul	Profesor îndrumător
14.	Stoicnescu Paul	11	Matematică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică secțiunea matematică proba individuală	III	Nistor Zergiu
15.	Crăciun Zergiu	11	Matematică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică secțiunea matematică proba individuală	M	Gavril Țetan
16.	Levițchi Lia	9	Matematică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică secțiunea matematică proba individuală	M	Paica Mihăela
17.	Păduraru Adelina	7	Educație fizică	Festivalul internațional "Scut verde" - concurs padminton	M	Andrei Lăurenițiu
18.	Ungureanu Cătălin	12	Matematică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică secțiunea matematică proba individuală	M	Gavril Țetan
19.	Vlad Alina	12	Matematică	Festivalul Internațional de Matematică și Informatică secțiunea matematică proba individuală	M	Gavril Țetan

## Etapa Națională

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiul	Profesor îndrumător
1.	Țărniceanu Vlad Andrei	7	Informatică	Olimpiada Națională de Informatică	Medalie de argint	Manolache Gheorghe
2.	Grîu Hora Constantin	9	Limba engleză	Olimpiada națională de limba engleză Iași	Premiu special	Șpirău Leticia
3.	Neamtu Ioana	11	Istorie	Concursul "Istorie și societate în dimensiune vituală" București	Premiu special	Iftime Cristina
4.	Timofte Samuel	9	Geografie	Olimpiada Națională de geografie Timișoara	Mențiune specială	Petrescu Octav
5.	Alexandrescu Silvia Rusu Alina Teacu Alexandru Asavei Emilia	11	Proiecte	Concursul "MADE FOR EUROPE"	I	
6.	Asmarandei Ioana Iacob Cătălin Neagu Gabriel	11	Proiecte	Concursul "MADE FOR EUROPE"	I	
7.	Budăi Andrei Ionuț	11		Șimpozionul național "Auto tehnic 2010" Focșani	I	
8.	Colegiul Național de Informatică		Proiecte	Made for Europe	I	
9.	Dănilăscu Elena Iuliana	12	Chimie	Concursul de chimie "Magda Petrovanu"	I	Gurșan Tudorița
10.	Echipa "Descoperă Neamul prin tine(n)	11	Proiecte	Concursul "MADE FOR EUROPE"	I	

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiu	Profesor îndrumător
11.	Echipa "Șchiușă lunea cu un zâmbet"	11	Proiecte	Concursul "MADE FOR EUROPE "	I	
12.	Echipa site-ului "Flora"			Made for Europe	I	
13.	"Promovarea unui colț din Europa"		Proiecte	Concursul "MADE FOR EUROPE "	I	
14.	Motoșanu Mădălina Țană Liviu	12.10	Proiecte	Concursul "MADE FOR EUROPE "	I	
15.	Necăuț Ioana, Cucuruz Ioana, Telescu Victor	10.11		Made for Europe	I	
16.	Pali Cristian	12		Salonul național de creație și invenție pentru tineret 2010 secțiunea "Creație artistică"	I	
17.	Costan George Răzvan	9	TIC	Concursul național de informatică aplicată "INFO-PRATIC" ediția a VI a Statina	II	Măndru Mariana
18.	Ene Raluca		Limba franceză	Concursul național "Proiecte la natură" Craiova	II	Ene Raluca
19.	Lefchevici Gabriela	9	Chimia	Concursul de chimie "Măgda Petrovanu"	II	Petroșea Mariana
20.	Mărgineanu Ioana	12	Chimia	Concursul de chimie "Măgda Petrovanu"	II	Gușan Tudorța
21.	Mires Andrei	2	Matematică	Concurs național de Mată ediția a XIV a matematică I.univers	II	Roșu Elena
22.	Nechita Cosette Delia, Căia Loreda, Căia Raluca	10	Limba franceză	Concursul național "Proiecte la natură" Craiova	II	Ene Raluca
23.	Nițică Ștefan	11	Chimia	Concursul de chimie "Măgda Petrovanu"	II	Gușan Tudorța
24.	Preșter Raluca	10	Informatică	Concursul Național Acadnet - secțiunea calculatoare	II	Florentina Ungureanu
25.	Șalari Antonio	7	Chimia	Concursul de chimie "Măgda Petrovanu"	II	Gușan Tudorța
26.	Drob Eduard	2	Religie	Olimpiada de religie 2011	III	Betea Maria
27.	Petrișor Andrei	2	Matematică	Concurs național de Matematică I.univers Mată ediția a XIV a	III	Roșu Elena
28.	Popescu Andreea	12	Limba neoleasă	Olimpiada națională de limba neoleasă	III	Iamandi Șmaranda
29.	Abetei Vasile Alexandru	6	Matematică	Concursul Național de Matematică "Șperanțe" Comănești	M	Roșu Elena
30.	Gavrilescu Bianca	2	Matematică	Concursul Național de Matematică "Șperanțe" Comănești	M	Roșu Elena
31.	Gheșchi Tina	2	Matematică	Concursul Național de Matematică "Șperanțe" Comănești	M	Roșu Elena
32.	Hodrea Vlad Ionuț	2	Matematică	Concurs național de Matematică I.univers	M	Roșu Elena

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiul	Profesor îndrumător
33.	Levițchi Lia	9	Matematică	Concursul Național de Matematică "Șperanțe" Comănești	M	Roșu Elena
34.	Mirea Andrei	2	Matematică	Concursul Național de Matematică "Șperanțe" Comănești	M	Roșu Elena
35.	Păvăluț Diana	9	Matematică	Concursul Național de Matematică "Șperanțe" Comănești	M	Roșu Elena
36.	Preșter Raluca	10	TIC	Concursul național de informatică aplicată "INFO-PRACTIC" ediția a VI a Statului	M	Mîndruț Mariana
37.	Socea Eduard	9	TIC	Concursul național de informatică aplicată "INFO-PRACTIC" ediția a VI a Statului	M	Mîndruț Mariana
38.	Stolniceanu Paul	11	Matematică	Concursul Național de Matematică "Șperanțe" Comănești	M	Roșu Elena
39.	Șerban Anca	11	Limba română	Concursul național de teste școlare pentru creșterea literară - proză	M	Zărescu Carmen
40.	Tămbulescu Vlad Andrei	7	Informatică	Olimpiada Națională de Informatică	M	Manolache Gheorghe
41.	Telescu Victor	10	Matematică	Concursul Național de Matematică "Șperanțe" Comănești	M	Roșu Elena

### Etapa Interjudețeană

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiul	Profesor îndrumător
1.	Măhăleanu Alexandra	2	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	Audience choice award	Șbătaru Leticia
2.	Popăda Ana Maria	2	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	Audience choice award	Șbătaru Leticia
3.	Gheorghiu Dragoș	6	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	Honorable mention	Șbătaru Leticia
4.	Opres Mihaela	9	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	Honorable mention	Șbătaru Leticia
5.	Roman Popovici Vlad	10	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	Honorable mention	Șbătaru Leticia
6.	Roman Popovici Vlad	10	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	Honorable mention	Șbătaru Leticia
7.	Tămbulescu Vlad Andrei	7	Informatică	Primăvara micilor informaticieni - Dej	I	Manolache Gheorghe
8.	Guță Horea Constantin	9	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	I Prize	Șbătaru Leticia

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiul	Profesor îndrumător
9.	Popăda Ana Maria	2	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	I Prize	Șbărlaru Leciția
10.	Ștolnicaru Paul	11	Matematică	Concursul de matematică "Memorialul Alexandru Cojocaru" Roman	II	Nistor Sergiu
11.	Șalariu Antonio	7	Chimia	Concursul național de chimie ChimXpert	II	Fronea Mariana
12.	Gânga Tudor Adrian	9	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	II Prize	Șbărlaru Leciția
13.	Gânga Tudor Adrian	9	Limba engleză	National Public Speaking Competition 17th edition 2011	II Prize	Șbărlaru Leciția
14.	Măhăleanu Alexandru	2	Limba engleză	Competition 17th edition 2011	II Prize	Șbărlaru Leciția
12.	Ababei Ana Maria	10	Chimia	Concursul național de chimie ChimXpert	Mențiune specială	Guzgan Tudoița
16.	Croitoru Robert	7	Chimia	Concursul național de chimie ChimXpert	Mențiune specială	Fronea Mariana
17.	Mustea Elena	10	Chimia	Concursul național de chimie ChimXpert	Mențiune specială	Fronea Mariana

## Etapa Județeană

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiul	Profesor îndrumător
1.	Blaga Iustina	6	Matematică Limba română	Concursul Național Interdisciplinar " + - Poezie "	Premiu special	Hulpoi Teodora Paica Mihaela
2.	Măță Valentin	10	Chimia	Zina mondială a apei 22 martie 2011	Premiu special	Fronea Mariana
3.	Colegiul Național de Informatică		Proiecte	Concursul național de proiecte finanțate prin produse finale ale proiectelor comunitare "Made for Europe" 2011- proiectul "Schimbă lumea cu un zâmbet"	Premiu de popularitate	
4.	Amănu Rareș	9	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	I	Ene Dumitru
2.	Astancăi Larisa Lămițic Iasbea	9	Chimia	Sesiunea de comunicări "Chimia prieten sau dușman"	I	Fronea Mariana
6.	Bîndilă Dragoș	7	Educație fizică	ONSȘ BADMINTON	I	Andrei I. Amenițiu
7.	Cioinas Mădălina	12	Economie	Olimpiada Județeană de Economie	I	Nesamtu Daniela
8.	Colegiul Național de Informatică		Proiecte	Concursul național de proiecte finanțate ale proiectelor comunitare "Made for Europe" 2011- proiectul "Schimbă lumea cu un zâmbet"	I	

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premii	Profesor îndrumător
9.	Colégiul Național de Informatică		Proiecte	Concursul național de proiecte finale ale proiectelor finanțate prin programe comunitare "Made for Europe" 2011-2013 "Proiectul "Promovarea unui colț din Europa"	I	
10.	Colégiul Național de Informatică		Proiecte	Concursul național de proiecte finale ale proiectelor finanțate prin programe comunitare "Made for Europe" 2011-2013 "Proiectul "Descoperă Neaștul prin timpul"	I	
11.	Colégiul Național de Informatică		Proiecte	Concursul național de proiecte finale ale proiectelor finanțate prin programe comunitare "Made for Europe" 2011-2013 "Proiectul "Flora in the 21 st century"	I	
12.	Colégiul Național de Informatică		Educație fizică	Olimpiada națională a sportului școlar - baschet băieți licee	I	Almășanu Iany, Vasile
13.	Colégiul Național de Informatică		Educație fizică	Olimpiada națională a sportului școlar - volei băieți licee	I	Almășanu Iany
14.	Colégiul Național de Informatică		Educație fizică	Olimpiada națională a sportului școlar - volei fete licee	I	Almășanu Iany
15.	Crăciun Ștefan	11	Matematică	Olimpiada Județeană de matematică 2011	I	Gavril Ștefan
16.	Gheșici Tina	2	Matematică	Limba română "Interdisciplinar" +- "Poezie"	I	Țepeș Marina, Roșu Elena
17.	Iliesi Ștefan	7	Educație fizică	Olimpiada națională a sportului școlar - tenis de masă băieți gimnaziu	I	Andrei Iarunțiu
18.	Miron Ana Maria	11	Limba română	Concursul "Anonimul" ed. II "Poezie"	I	Hulpoi-Iacob Teodora
19.	Negru Gabriel	11	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	I	Andone Elena
20.	Neaștu Ioana	11	Istorie	Concursul național "Istorie și societate în dimensiune virtuală"	I	Ilime Cristina
21.	Negru Mihai Alexandru	7	Limba germană	Olimpiada Județeană de Limba Germană	I	Mirea Elena
22.	Păduraru Adelina	7	Educație fizică	ONSȘ BADMINTON	I	Andrei Iarunțiu
23.	Ploșcaru Georgiana	11	Limba română	Olimpiada de Limbă, Comunicare și Literatură Română "George Călinescu"	I	Țăbărescu Carmen
24.	Revista Infobols			Concursul de reviste școlare	I	
25.	Țăbărescu Vlad Andrei	7	Informatică	Urmasii lui Moisi - Iași 2011-2012	I	Manolache Gheorghe
26.	Vasilin Tudor Alexandru	10	Logică	Olimpiada Județeană de	I	Neaștu Daniela

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiu	Profesor îndrumător
27.	Alinca Antonia		Biologie	Olimpiada Județeană	II	Zsuzsanna Alina
28.	Bășu Vlad	12	Socio-umane	Concursul național "Istorie și societate în dimensiune virtuală" secțiunea Științe socio-umane	II	Nora Georgeta Nora Daniela
29.	Bășu Vlad	12	Informatică	Concursul de informatică aplicată	II	Nora Georgeta
30.	Băga Gabriela		Biologie	Olimpiada Județeană	II	Zsuzsanna Alina
31.	Bogdan Șavin Alexie Bogdan Șavin Alexie	9	Concursuri școlare	Concursul Școlar Județean "Șpune NU presiunii grupului!"	II	Cosachevici Elena
32.	Coligiu Național de Informatică		Educație fizică	Olimpiada națională a sportului școlar - pasarelă fete licee	II	Alășșanu Iany, Laszăr Vasile
33.	Coligiu Național de Informatică - clasele XI - XII fete	11, 12	Educație fizică	Concursul "Coșul de Aur"	II	Laszăr Vasile
34.	Craținic Iustina	7	Educație fizică	ONSȘ BADMINTON	II	Andrei Iarunțiu
35.	Cucuruz Ioana	11	Limba română	Olimpiada de Limbă, Comunicare și Literatură Română "George Călinescu"	II	Costan Lulia
36.	Dimișcă Vlad	2	Limba română Matematică	Concursul Național Interdisciplinar " +- Poezie "	II	Costan Lulia Paica Mihaela
37.	Gavrilescu Bianca	2	Limba română Matematică	Concursul Național Interdisciplinar " +- Poezie "	II	Tepeș Marius Rozu Elena
38.	Gheorghiu Dorotea	6	Fizică	Olimpiada Județeană de Fizică	II	Tăbărnac Cristina
39.	Guțu Horea Constantin	9	Limba engleză	Olimpiada Județeană de Limba Engleză	II	Șpătaru Leticia
40.	Ioan Cristina	10	Fizică	Olimpiada Județeană de Fizică	II	Chetic Larus
41.	Limpoi Ștegin George	11	Istorie	Olimpiada Județeană de istorie	II	Loștu Mihai
42.	Mărcășu Ionuț	12	Istorie	Concursul național "Istorie și societate în dimensiune virtuală"	II	Loștu Mihai
43.	Păduraru Adelina	7	Educație fizică	Olimpiada națională a sportului școlar - badminton fete gimnaziu	II	Andrei Iarunțiu
44.	Preșler Raluca	10	Informatică	Concursul de informatică aplicată	II	Unghereanu Florentina
45.	Timofte Bogdan	11	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	II	Andone Elena
46.	Vasilin Tudor Alexandru	10	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	II	Unghereanu Florentina
47.	Văcin Ștefan	6	Limba română Matematică	Concursul Național Interdisciplinar " +- Poezie "	II	Tepeș Marius Cosma Luminița
48.	Andrei Carina	2	Limba română Matematică	Concursul Național Interdisciplinar " +- Poezie "	III	Tepeș Marius Rozu Elena

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiu	Profesor îndrumător
49.	Andrei Olivia	11	Fizică	Olimpiada Județeană de Fizică	III	Bela Diana
50.	Barbu Florina	9	Fizică	Olimpiada Județeană de Fizică	III	Secară Cristina
51.	Bărbieru Gabriela	10	Logică	Olimpiada Județeană de Logică, Argumentare și Comunicare	III	Neamtu Daniela
52.	Căescu Andreea Cristina	11	Limba română	Olimpiada de Limbă Comunicare și Literatură Română "George Călinescu"	III	Costan Lulia
53.	Ciocoiu Larisa	11	Limba română	Concursul "Anonimul" ediția a II-a, secțiunea proză	III	Anghel Brândușa
54.	Colectiv Național de Informatică - clasele IX - X etc	9-10	Educație fizică	Concursul "Coșul de Aur"	III	Lazăr Vasile
55.	Crațnic Iustina	7	Educație fizică	Olimpiada națională a sportului școlar - badminton țete gimnaziu	III	Andrei Iureniș
56.	Cucuruz Ioana		Biologie	Olimpiada Județeană	III	Zăncuț Alina
57.	Echipa Șantierii Pricobuți		Biologie	Concursul „Șantierii Pricobuți”	III	Zăncuț Alina
58.	Ghinea Vlad Ioan	9	Limba engleză	Olimpiada Județeană de Limba Engleză	III	Șbăran Iulița
59.	Huluba Rareș	6	Fizică	Olimpiada Județeană de Fizică	III	Țăbăncă Cristina
60.	Husaru Doră		Biologie	Olimpiada Județeană	III	Zăncuț Alina
61.	Măzăreanu Andrei	9	TIC	Concursul de informatică aplicată	III	Mîndru Mariana
62.	Mirea Andrei	2	Matematică	Olimpiada Județeană de Matematică 2011	III	Roșu Elena
63.	Mirea Andrei	2	Limba română, Matematică	Concursul Național Interdisciplinar " + - Poezie "	III	Țepeș Marina, Roșu Elena
64.	Neamtu Ioana	11	Economie	Olimpiada Județeană de Economie	III	Neamtu Daniela
65.	Petrișor Andrei	2	Matematică	Olimpiada Județeană de Matematică 2011	III	Roșu Elena
66.	Popescu Larisa, Șbăncă Larisa	12	Chimie	Ședința de comunicări "Chimia prieten sau dușman"	III	Guzgan Tudoița
67.	Preșler Raluca	10	Limba română	Olimpiada de Limbă Comunicare și Literatură Română "George Călinescu"	III	Țepeș Marina
68.	Radu Barb Claudiu, Nicolae	2	Limba română, Matematică	Concursul Național Interdisciplinar " + - Poezie "	III	Costan Lulia, Păica Mihăela
69.	Stoianeanu Paul	11	Matematică	Olimpiada Județeană de Matematică 2011	III	Nistor Ștegin
70.	Ștechie Lorena	9	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	III	Ene Dumitru
71.	Telega Victor	10	Matematică	Olimpiada Județeană de Matematică 2011	III	Gavril Ștefan
72.	Tudor Alexandru	7	Educație fizică	ONSȘ BADMINTON	III	Andrei Iureniș
73.	Vîncianu Marina Vasile	12	Istorie	Olimpiada Județeană de	III	Costan Mihai



Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiu	Profesor îndrumător
74.	Afloriei Alexandra Ștefania	9	Limba engleză	Olimpiada Județeană de Limba Engleză	M	Jinara Claudia
75.	Aposton Adrian	10	Informatică	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana
76.	Barbu Florina	9	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	M	Ene Dumitru
77.	Barcan Virgil	10	Fizica	Olimpiada Județeană de Fizică	M	Florescu Carmen
78.	Cherlic Bianca Ionela	9	Istorie	Olimpiada Județeană de Istorie	M	Costin Mihail
79.	Ciortan Dragoș	10	TIC	Concursul de informatică aplicată	M	Unghureanu Florentina
80.	Cortiu Aida	11	Economie	Olimpiada Județeană de Economie	M	Neamtu Daniela
81.	Costan George Răzvan	9	TIC	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana
82.	Crăiniceanu Cătălin	9	Informatică	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana
83.	Croitoru Robert	7	Limba germană	Olimpiada Județeană de Limba Germană	M	Mitrea Elena
84.	Dăbuleșanu Vlad	10	Fizica	Olimpiada Județeană de Fizică	M	Florescu Carmen
85.	Filip Vasile	2	Limba română, Matematică	Concursul Național Interdisciplinar " + - Poezie "	M	Țepeș Marina Roșu Elena
86.	Gavrilescu Bianca	2	Limba română	Olimpiada de Limbă Comunicare și Literatură Română "Ionel Teodorescu"	M	Țepeș Marina
87.	Gavrilescu Daniel	9	TIC	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana
88.	Gheșnici Tina	2	Limba română	Olimpiada de Limbă Comunicare și Literatură Română "Ionel Teodorescu"	M	Țepeș Marina
89.	Ghinea Vlad Ioan	9	TIC	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana
90.	Gîrboșă Ștefina	9	TIC	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana
91.	Huluba Rareș	6	Matematică	Olimpiada Județeană de Matematică 2011	M	Cozma Luminița
92.	Ismailu Lorena Elena	7	Limba germană	Olimpiada Județeană de Limba Germană	M	Mitrea Elena
93.	Măcovoi Daniel	10	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	M	Ene Dumitru
94.	Mancaș Diana	11	Limba română	Olimpiada de Limbă Comunicare și Literatură Română "George Călinescu"	M	Costin Iulia
95.	Mancaș Diana	11	Istorie	Olimpiada Județeană de Istorie	M	Costin Mihail
96.	Mândriță Raluca, Țărăboiană Raluca	11	Chimia	Știința de comunicare "Chimia prieten sau dușman"	M	Guzsán Tudorita
97.	Măzăreanu Andrei	9	Fizica	Olimpiada Județeană de Fizică	M	Secară Cristina
98.	Meliă Cosmin	10	TIC	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiu	Profesor îndrumător
99.	Mihăeș Andrei, Șubăț Adrian	9	Chimia	Sesiunea de comunicări "Chimia prieten sau dușman"	M	Florea Mariana
100.	Mihăilescu Cristian	12	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	M	Nora Georgeta
101.	Mirea Andrei	2	Matematică	Concursul de matematică "De la A.L.F. la OMEGA". P.Neamț	M	Roșu Elena
102.	Mureș Elena	10	Chimia	Olimpiada Județeană de chimie	M	Guzgan Tudorița
103.	Mureș Elena	10	Limba franceză	Olimpiada Județeană de Limba franceză	M	Ene Raluca
104.	Necula Adrian	9	Limba franceză	Olimpiada Județeană de limba franceză	M	Ene Raluca
105.	Nițică Ștefan	11	Chimia	Olimpiada Județeană de chimie	M	Guzgan Tudorița
106.	Popescu Andreia	12	Limba neoleună	Olimpiada Județeană de limba neoleună	M	Iamandi Ștefana
107.	Roman Andreia Laura	11	Fizica	Olimpiada Județeană de Fizică	M	Florescu Carmen
108.	Șemian Iustin	7	Limba germană	Olimpiada Județeană de Limba Germană	M	Mirea Elena
109.	Șoceă Eduard	9	Informatică	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana
110.	Șoceă Eduard	9	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	M	Ene Dumitru
111.	Tănăsescu Iulian	10	Informatică	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana
112.	Tăsiță Lămița	9	Matematică	Olimpiada Județeană de matematică 2011	M	Roșu Elena
113.	Tăsiță Lămița	9	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	M	Ene Dumitru
114.	Turbure Paul	7	Limba germană	Olimpiada Județeană de Limba Germană	M	Mirea Elena
115.	Venturine Iustian	6	Matematică	Concursul de matematică "De la A.L.F. la OMEGA". P.Neamț	M	Cozma Luminița
116.	Vrabie Oana	10	Fizica	Olimpiada Județeană de Fizică	M	Chetic Laura
117.	Zăburescu Mădălina	7	Limba germană	Olimpiada Județeană de Limba Germană	M	Mirea Elena
118.	Zăiț Teodor	9	Informatică	Olimpiada Județeană de Informatică	M	Ene Dumitru
119.	Zăpor Ionel	9	Informatică	Concursul de informatică aplicată	M	Mindru Mariana

**Etapă Locală**

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiu	Profesor îndrumător
1.	Bîndilă Dragoș	7	Educație fizică	Concurs BADMINTON în cadrul Zilelor Colegiului Național de Informatică	I	Andrei Lăscuțiu
2.	Iliesi Ștefan	7	Educație fizică	Concurs TENIS DE MASĂ în cadrul Zilelor	I	Andrei Lăscuțiu

Nr. crt.	Numele și prenumele elevului	Clasa	Disciplina	Concursul	Premiu	Profesor îndrumător
3.	Păduraru Adelina	7	Educație fizică	Concurs BADMINTON în cadrul Zilelor Colegii Naționale de Informatică	I	Andrei Lăunțiu
4.	Ploscaru Georgiana	10	Limba română	Concurs de creație „Eminescu în cea mai trăiește” – secțiunea poezie	I	Zărescu Carmen
5.	Trușe Alexandru	8	Educație fizică	Concurs ȘAH în cadrul Zilelor Colegii Naționale de Informatică	I	Andrei Lăunțiu
6.	Zărescu Mădălina	7	Educație fizică	Concurs ȘAH în cadrul Zilelor Colegii Naționale de Informatică	I	Andrei Lăunțiu
7.	Crăciun Iustina	7	Educație fizică	Concurs BADMINTON în cadrul Zilelor Colegii Naționale de Informatică	II	Andrei Lăunțiu
8.	Platon Ștefan	7	Educație fizică	Concurs TENIS DE MASĂ în cadrul Zilelor Colegii Naționale de Informatică	II	Andrei Lăunțiu
9.	Semian Iustiu	7	Educație fizică	Concurs ȘAH în cadrul Zilelor Colegii Naționale de Informatică	II	Andrei Lăunțiu
10.	Terente Maria	9	Limba română	Concurs de creație „Eminescu în cea mai trăiește” – secțiunea poezie	II	Tebeș Marin
11.	Colegiul Național de Informatică echipa țete		Educație fizică	Memorialul "Valmir I. Iacu"	III	Almășanu Iany
12.	Feceria Ionuț	7	Educație fizică	Concurs TENIS DE MASĂ în cadrul Zilelor Colegii Naționale de Informatică	III	Andrei Lăunțiu
13.	Ciocoin Larisa	10	Limba română	Concurs de creație „Eminescu în cea mai trăiește” – secțiunea poezie	M	Brițușă Anghel

## **IMPORTANT!**

apariție.  
personalități citate, responsabilitatea juridică le  
lui. De asemenea, în cazul unor agenții de presă și  
dica pentru conținutul articolului apariție autoru-  
-Potrivit art. 206 CP, responsabilitatea juri-