COLEGIUL TEHNIC NR. 2 TÂRGU JIU

112...

NATURA!

Revistă Şcolară

Anul II, Nr. 12, Noiembrie - Ianuarie 2013

ISSN 2067 3329

ECHIPA DE REDACŢIE:

✧ Prof. Băbeanu Teodora – redactor şef

✧Prof. Mergea Teodor
✧Prof. Bîzocu Codruţa
✧Prof. Ursu Gabriela
✧Prof. Vîlceanu Aurelia
✧Prof. Bengescu Otilia
✧Prof. Contraș Elena
✧Prof. Uscătescu Ramona
✧Prof. Ionescu Gabriela
✧Bibl. Zestroiu Simona

La realizarea acestui număr au participat elevii:

☆ Budei Roxana
☆ Partenie Georgiana
☆ Grama Bianca
☆ Andronescu Andreea
☆ Popescu Lucian Ioan
☆ Galbenu Iolanda

Cuprins

I. ACTIVITĂŢI EDUCATIVE ÎN COLEGIUL NOSTRU,

Mergea Teodor, Bîzocu Codruta ……pag. 4

II. SĂRBĂTORI DE SUFLET ÎN IANUARIE…….....pag. 10

Mihai Eminescu şi primul său exeget - Titu Maiorescu, Ionescu Gabriela……..pag. 11

Caragiale, spectacolul adresat eternităţii, Băbeanu Teodora……..……..pag. 13

III. ŞCOALĂ, ELEVI, PROFESORI

O şcoală europeană gorjeană sprijină voluntariatul!, Popescu Henrieta Luiza…….. pag. 15

Proiectul - metodă de evaluare interdisciplinară, Suciu Monica..... pag. 16

Parteneriat Educaţional Şcoală – Familie, Chitigiu Elena-Loredana…….…….. pag. 18

Comunicarea, Chitigiu Elena-Loredana…….. pag. 20

Portret de dascăl …….. pag. 22

Partenie Elena Georgiana, Bogdan Maria Emanuela……..... pag. 22

Popescu Lucian Ion, Galbenu Iolanda……...pag. 23

Budei Roxana…….....pag. 24

Cu gândul la noul liceu …… pag. 25

Grama Bianca, Andronescu Andreea……pag. 25

Partenie Elena Georgiana……...pag. 26

IV. EDUCAŢIA ÎN CONTEXT EUROPEAN

ECDL – Permisul european de conducere a computerului, Moianu Mădălin……pag. 27

Pledoarie pentru... meserie, Vîlceanu Aurelia, Popescu Elena……..pag. 29

Study on Vocabulary Learning Strategies in ESL and EFL, Contraş Elena……...pag. 30

Etude sur les problèmes posés par l'enseignement du vocabulaire en classe de langue étrangère, Contraş Elena……...pag. 35

La didactique de l'argumentation – Etude, Bengescu Otilia.....pag. 39

Le jardin, un monument vivant – Etude didactique, Bengescu Otilia.....pag. 42

Textul literar în procesul de învăţământ, Onea Emilia Tatiana.....pag. 46

Studiu metodic asupra problemelor de bacalaureat, Doandeş Daniel …….....pag. 47

V. TAINE ALE NATURII

Despre gheaţă şi gheţari, Zestroiu Simona…….. pag. 52

Apa - factor de mediu şi resursă regenerabilă, Uscătescu Maria Ramona…….... pag. 54

Biomasa – sursă regenerabilă de energie, Uscătescu Maria Ramona, Bîzocu Codruţa…….pag. 56

Curiozităţi despre mediu, Andronescu Andreea ……..……pag. 57

Curiozităţi despre poluare, Budei Roxana ...…….pag. 58

Dezvoltare durabilă, Calotă Roxana, Costoiu Georgiana……pag. 59

VI. MĂRUNTELE CONDEIE

Război, Budei Roxana ……..pag. 60

Şi totuşi..., Budei Roxana……. pag. 60

VII. ÎN AŞTEPTAREA PRIMĂVERII…

1 mars qui s'approche…, Bistreanu Eliana.....pag. 61

ACTIVITĂŢI EDUCATIVE ÎN COLEGIUL NOSTRU

Noiembrie – decembrie 2012

Director prof. Mergea Teodor,
Director adj. prof. Bîzocu Codruţa

RESPONSABIL ACTIVITATI: Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg-Jiu
PARTENERI: Casa Corpului Didactic Gorj, Colegiul Economic „Virgil Madgearu" Tg-Jiu, Şcoala Generală „Pompiliu Marcea" Tg-Jiu, Comitetul Reprezentativ al Părinţilor
DOMENIU: educaţie nonformală, voluntariat
GRUP TINTA: elevii claselor IX- XIII ai colegiului, părinţi, comunitatea locală
DURATA ACTIVITATII*: 28 noiembrie – 17 decembrie 2012*
Implementarea programului are la bază importanţa pe care o au activităţile extracurriculare şi extraşcolare în educaţia copiilor şi necesitatea desfăşurării acestora în cadrul şcolii. Aceste activităţi adâncesc şi întregesc procesul de predare-învăţare, oferind posibilităţi suplimentare de acţiune şi manifestare, de îmbogăţire a cunoştinţelor şi consolidare a convingerilor, de exersare a conduitei, de cunoaştere nemijlocită a realităţii, stimulează spiritul de iniţiativă, dispun de încărcătura afectivă mai puternică, creează oportunităţi de organizare judicioasă şi atractivă a timpului liber.

OBIECTIVE SPECIFICE VIZATE

- Formarea la elevi a atitudinilor pozitive, de petrecere a timpului liber în mod util, eficient şi plăcut;
- Dezvoltarea la elevi a capacităţilor de a aprecia şi gusta frumosul;
- Formarea şi dezvoltarea la elevi a capacităţilor, competenţelor şi deprinderilor practice;
- Crearea de structuri şi mecanisme care stimulează participarea elevilor la activităţi de creaţie şi dezvoltarea creativităţii;
- Dezvoltarea capacităţilor de comunicare şi prelucrare a informaţiilor, a spiritului de iniţiativă;
- Dezvoltarea de atitudini şi comportamente sociale.

PREGĂTIREA ACTIVITĂŢII

În vederea bunei desfăşurări a activităţii, s-au realizat următoarele demersuri:
a) stabilirea unei proceduri de lucru în şedinţele de lucru ale echipei de organizare, distribuirea responsabilităţilor;
b***) stabilirea formatului, a perioadei şi a locului de desfăşurare a activităţilor;***
c) monitorizarea pregătirilor şi recomandări în vederea unei bune desfăşurări a activităţilor;
Coordonarea echipei de organizare a fost realizată de conducerea şcolii; comunicarea a fost directă sau prin intermediul Internetului.
d) achiziţionarea materialelor necesare - s-au utilizat fonduri din sponsorizări, fonduri colectate de Comitetul Reprezentativ al părinţilor, cu sprijinul Consiliului Reprezentativ al Elevilor. Pentru tombolă au fost donate obiecte de către elevi şi cadre didactice.
e) mediatizarea activităţilor au fost realizate afişe şi programul activităţilor, care au fost postate în şcoală, pe panourile dedicate activităţilor educative şi pe site-ul şcolii; părinţii au fost invitaţi prin intermediul profesorilor diriginţi;

DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢILOR

1. Sub Semnul Unităţii Culturale A Românilor

Concurs ***Istoria văzută prin ochi de copil***

Coordonatori: Mergea Teodor, Băbeanu Teodora, Zestroiu Simona, Diaconescu Mirela, Purdescu Elena

Perioada de desfăşurare: 28 noiembrie 2012

Partener: Casa Corpului Didactic Gorj

Scop: promovarea interesului pentru studiul istoriei în cadrul colegiului;
oportunităţi de afirmare a elevilor prin activităţi extraşcolare.

Descrierea activităţii:

Tematica concursului a fost reprezentată de istoria evenimentelor de la 1 Decembrie 1918 fiind realizat un set de 15 întrebări de către profesorii coordonatori şi o prezentare ppt a celor mai importante evenimente sociale - politice şi culturale care au condus la realizarea Marii Uniri de la 1918, începând cu perioada geto-dacilor. La concurs au participat elevii de la clasa a X-a E (2 echipe) şi de la clasa a XI a C (1 echipă), fiecare echipă fiind formată din câte 3 elevi. Locul I a fost câştigat de elevii clasei a XI- a C

Chiar dacă la final s-a stabilit şi un clasament, la evenimentele noastre toţi participanţii sunt câştigători. Elevii au dobândit noi experienţe, cunoştinţe şi noutăţi, premii simbolice şi diplome, dar şi noi prieteni, o echipă mai unită şi multe perspective şi posibilităţi de continuitate a unor activităţi plăcute şi educative. La finalul activităţii elevii şi profesorii au participat la o masă tradiţională de 1 Decembrie, pregătită chiar de către profesorii coordonatori.

2. E Scris Pe Tricolor Unire – activitate cultural artistică

Coordonatori: Mustăţea Doina, Mergea Victoria

Perioada de desfăşurare: 29 noiembrie 2012

Obiective:

- dezvoltarea cunoştinţelor de istorie ale elevilor;
- promovarea interesului pentru studiul istoriei,
- dezvoltarea sentimentului de mândrie patriotică

Activitatea a avut ca tematică istoricul evenimentelor care au condus la realizarea Unirii de la 1 Decembrie 1918. Elevii de la clasele a X-a F şi a XI-a E au participat la un eveniment care a constat în:

- Vizionarea unui film artistic pe tematica Unirii de la 1 Decembrie 1918;
- Prezentarea evenimentelor istorice: prezentare ppt, discurs urmat de dezbatere interactivă;
- Recitarea de poezii patriotice;
- Intonarea de cântece dedicate evenimentului.

Evenimentul s-a finalizat prin deschiderea expoziţiei de desene pe tema unirii, expoziţie amenajată în holul şcolii cu lucrări de creaţie plastică ale elevilor, lucrări realizate în perioada premergătoare evenimentului. Cele mai bune lucrări au fost selectate şi premiate cu diplome.

3. Ziua Porţilor Deschise

Coordonatori: Mergea Teodor, Bîzocu Codruţa
Perioada de desfăşurare: 3-14 decembrie

Colegiul a primit vizita elevilor şi cadrelor didactice de la Şcoala Generală „Pompiliu Marcea", de la Colegiul Economic „Virgil Madgearu", a părinţilor. Activitatea a avut ca scop vizitarea şcolii, prezentarea bazei materiale a acesteia, prezentarea celor mai recente realizări (premii la concursuri şi olimpiade, proiecte cu finanţare externă, proiecte educaţionale, activităţi de voluntariat, amenajările şi dotările cele mai recente din clădirea şcolii, căminul internat, cantină), dar şi organizarea şi stabilirea planului de acţiune pentru viitoarele activităţi realizate în parteneriat.

4. Confecţionare Ornamente Pentru Brad - activitate S.N.A.C.

Coordonatori: Diaconescu Mirela, membrii SNAC
Perioada de desfăşurare: 3-14 decembrie
Obiective:

- sensibilizarea elevilor şi profesori din unităţile de învăţământ cu privire la situaţia dificilă în care se află copiii de la CSCCH Tg-Jiu;
- consolidarea abilităţilor elevilor de a trăi împreună cu ceilalţi într-o societate unită şi solidară în care contează valenţele umanitare, implicarea, angajamentul, responsabilitatea;
- stimularea dialogului si a respectului;
- deschiderea unei perspective pozitive de relaţionare.

Descrierea activităţii:

Activitatea s-a derulat sub egida Strategiei Naţionale de Acţiune Comunitară SNAC şi a implicat elevii şi profesorii din echipa de voluntariat a colegiului. Au fost realizate ornamente specifice perioadei de sărbători, obiecte ce au fost comercializate în cadrul instituţiei, prin realizarea de expoziţii cu vânzare. Banii strânşi au fost donaţi ca acţiune de voluntariat în vederea achiziţionării de cadouri de sărbători pentru copiii de la CSCCH Tg.Jiu.

5. Daruri De Moş Nicolae

Coordonatori: Diaconescu Mirela, membrii SNAC
Perioada de desfăşurare: 5 decembrie

Activitatea a fost inclusă în programul anual de activităţi al şcolii desfăşurat sub egida SNAC şi a constat în realizarea de către echipa de voluntariat a şcolii de obiecte şi simboluri specifice sărbătorii de Moş Nicolae. Obiectele au fost realizate în cadrul atelierelor de creaţie organizate în incinta bibliotecii colegiului. Obiectele şi decoraţiunile realizate au fost expuse într-o expoziţie cu vânzare, în holul şcolii în data de 6 decembrie, banii încasaţi urmând a fi utilizaţi în scop umanitar.

6. A venit Moş Nicolae - Seara distractivă

Coordonatori: Diaconescu Mirela, Purdescu Elena
Perioada de desfăşurare: 6 decembrie

Activitatea s-a desfăşurat în seara zilei de 6 Decembrie în holul căminului internat şi a avut ca grup ţintă elevii care locuiesc la internatul colegiului. Elevii au participat alături de cele două doamne pedagog şi de cadrele didactice invitate la o seară distractivă unde au dansat, au cântat, iar la final au fost răsplătiţi de *Moş Nicolae* cu sandviciuri şi dulciuri realizate chiar de cadrele didactice la cantina şcolii.

7. Colinde şi colindători – Obiceiuri şi tradiţii

Coordonatori: Diaconescu Mirela, Zestroiu Simona, Ursu Gabriela, Băbeanu Teodora, Bistreanu Eliana, Purdescu Elena
Perioada de desfăşurare: 11 decembrie
Activitatea ***Colinde şi colindători*** este prima activitate din cadrul Proiectului educaţional ***Pe urmele timpului în Nordul Olteniei***, proiect propus pentru avizare în calendarul MECTS 2012 – 2013 şi urmăreşte fidel obiectivele propuse în cadrul acestui proiect. Tematica activităţii este una culturală, urmărind familiarizarea elevilor cu obiceiurile şi tradiţiile locale, dezvoltarea identităţii culturale, a sentimentului de apartenenţă şi de mândrie pentru locurile în care trăiesc, respectul pentru valorile locale şi naţionale.

Grupul ţintă a fost constituit din elevii de la clasele X E, X F şi XI C. Activitatea a constat în:

1. Prezentarea obiceiurilor specifice sărbătorilor de iarnă din zona Gorj, localităţile Stăneşti, Aninoasa, Baia de Fier (prezentare ppt);

2. Prezentarea unui program artistic de către elevi, cu obiceiuri de iarnă din Gorj: piţărăii, colinde tradiţionale întâlnite în Oltenia, Steaua, Sorcova, Capra;
3. Răsplătirea colindătorilor, conform tradiţiei, cu colaci, mere şi nuci;
4. Prezentarea programului artistic la instituţiile locale din Tg. Jiu: Primăria Tg. Jiu, Consiliul Judeţean, Inspectoratul Judeţean de Poliţie Gorj, Inspectoratul Şcolar Judeţean Gorj, prilej cu care colindătorii noştri au fost apreciaţi pentru modul în care s-au prezentat.

8. Serbările iernii

Perioada de desfăşurare: 13 decembrie

• Program artistic oferit de echipe de elevi din cadrul colegiului, în parteneriat cu Colegiul Economic „Virgil Madgearu” Tg. Jiu

- **Grup de colindători -** coordonator: Diaconiţa Costel
- **Christmas songs -** coordonator: Nica Ramona, Contraş Elena
- **Piesă de teatru:** Băbeanu Teodora, Bengescu Otilia
- **Suită de dansuri populare -** coordonator: Iovanov Valeria
- **Program artistic oferit de Colegiul Economic „Virgil Madgearu”** - coordonator: Duţescu Mirela
- **Program artistic oferit de elevii de la Şcoala Generală „Pompiliu Marcea” Tg. Jiu**
- **Tombolă**
- **Momente surpriză** - Moş Crăciun a oferit cadouri celor mai buni elevi ai colegiului, elevilor fără absenţe în anul şcolar 2012-2013 – semestrul I, elevilor care au organizat spectacolul şi elevilor care s-au făcut remarcaţi pentru diferite activităţi în anul şcolar 2012-2013 (realizarea site-ului şcolii, activităţi extracurriculare). Au fost oferite diplome de merit pentru organizatorii spectacolului: elevul Cobzaru Mădălin, clasa a XII-a D, cei doi prezentatori ai spectacolului, Toma Doiniţa, clasa a XII-a D şi Tobescu Silviu, clasa a XII-a E, precum şi un premiu şi o diplomă de merit pentru elevul Militaru Andrei, care a realizat şi întreţine site-ul colegiului.

• Concurs pe perechi cu premii - CRAIUL ŞI CRĂIASA ZĂPEZII

A participat un număr de cinci perechi, fiind premiate trei dintre acestea. Ca şi în anul trecut, concursul s-a bucurat de un real succes, fapt dovedit de numărul mare de spectatori şi de modul în care s-au comportat aceştia. Spectacolul s-a desfăşurat în sala de sport a colegiului, aceasta fiind amenajată special pentru acest eveniment.

Au fost implicaţi în spectacol aproximativ 100 de elevi şi invitaţi de la şcolile partenere şi aproape 300 de spectatori. Spectacolul s-a desfăşurat conform programului. Elevii au prezentat un program variat, conţinând colinde, scenete, dansuri etc., într-un decor viu colorat, în jurul bradului frumos împodobit şi a lui Moş Crăciun care a urmărit întreg spectacolul şi i-a premiat pe cei mai buni elevi ai liceului. Sala a fost plină de spectatori entuziasmaţi de atmosfera creată de elevi. Din ecourile pe care programul le-a avut, considerăm că activitatea a fost apreciată şi au fost atinse obiectivele.

Serbarea de Crăciun ne-a oferit tuturor, elevi, profesori, invitaţi, clipe de destindere, încredere, voie bună, iar unora dintre elevi posibilitatea unei afirmări şi recunoaştere a aptitudinilor.

9. Dar din suflet-vizită la CSCCH Tg. Jiu

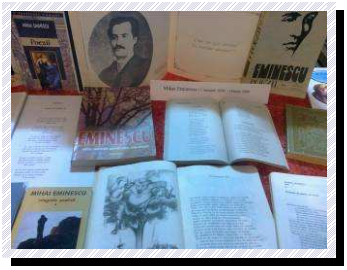
Coordonatori: Diaconescu Mirela, echipa de voluntariat
Perioada de desfăşurare: 17 decembrie

Din fondurile strânse prin organizarea expoziţiilor cu vânzare ale produselor realizate în atelierele de creaţie de către echipa de voluntariat a şcolii s-au realizat 40 de cadouri pentru copiii instituţionalizaţi la CSCCH Tg. Jiu. Echipa SNAC, alături de Moş Crăciun a făcut o vizită şi a împărţit daruri copiilor din centru.

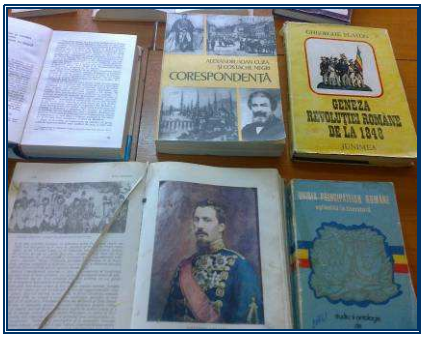
SĂRBĂTORI DE SUFLET ÎN IANUARIE

Pentru noi românii, începutul de an stă sub semnul binecuvântării clasicilor literaturii noastre şi cel a Micii Uniri. Simple date din calendar, 15 ianuarie, 24 ianuarie, 30 ianuarie, sunt pentru noi sărbători de suflet. Elevi şi profesori am reînviat pentru câteva clipe emoţia începutului de drum, fie că e vorba de un destin personal, fie că e vorba de un destin naţional.

Activitatea din 15 ianuarie, „Eminescu în durată eternă", l-a celebrat pe Mihai Eminescu, poetul naţional. Elevii au prezentat materiale legate de viaţa şi activitatea poetului, au subliniat importanţa lui Eminescu în evoluţia literaturii române şi universale, au recitat poezii.



Cei 154 ani de la Unirea Principatelor Române au fost marcaţi printr-o serie de activităţi cultural-artistice. Prezentarea unor materiale realizate în Power Point a fost urmată de recitarea unor poezii dedicate Unirii şi de interpretarea anecdotei „Moş Ion Roată şi unirea", de Ion Creangă.



La 30 ianuarie 1852 românii au fost binecuvântaţi cu un prunc ce va purta în viaţă şi în operă masca umorului – Ioan Luca Caragiale. Elevii colegiului nostru au reînviat spiritul caragialian punând în scenă una dintre schiţele autorului – „Un pedagog de şcoală nouă". În cadrul bibliotecii liceului s-a organizat o expoziţie de carte şi o expoziţie de creaţii plastice ale elevilor, ilustrând scene semnificative din opera lui Caragiale.

MIHAI EMINESCU ŞI PRIMUL SĂU EXEGET - TITU MAIORESCU

Prof. Gabriela Ionescu, Colegiul Tehnic Nr.2

Despre Eminescu s-au spus cele mai frumoase cuvinte ale limbii române, însă ori de câte ori erudiţii noştri au încercat să-i încadreze creaţia într-o formulă estetică, aceasta s-a sustras oricărei etichetări, rămânând mereu o realitate artistică străbătând timpul fără a-şi pierde vreun pic din strălucire sau din pluralismul semnificaţiilor.

Prin apariţia lui Eminescu în rândul scriitorilor români literatura noastră a fost binecuvântată cu un model al creatorului de geniu la nivelul căruia nici un alt scriitor autohton nu s-a putut încă ridica, iar opera sa face parte dintre acele puţine creaţii alese care sunt actuale indiferent de veacul în care au fost citite: *„Eminescu e poetul de-acum şi de-aici, transgresând veacul său şi trăind într-o perpetuă actualitate, cel care ţine încă marea lecţie de poetică a literaturii române, în lumina lui înălţându-se şi Blaga, şi Bacovia, şi Barbu, şi Arghezi, şi Nichita Stănescu şi aproape toţi ceilalţi care se înscriu în sistemul de valori*"[1].

Valoarea poetului de la Ipoteşti a fost recunoscută efectiv şi a fost adusă la cunoştinţă tuturor pentru întâia oară de către liderul intelectualităţii junimiste, Titu Maiorescu, care se apleacă asupra creaţiilor eminesciene descoperind în ele primul element de speranţă legitimă pentru viitor, într-o perioadă în care criticul junimist se simţea sufocat de neadevăr şi identifica forme fără fond în tot şi în toate.

În studiul critic *„Direcţia nouă în poezia şi proza română"* din 1872, Maiorescu, cel dintâi, îl aşează pe poetul de doar 22 de ani în rândul marilor scriitori români ai momentului, analizându-i sincer poeziile în care observă *„farmecul limbajului (semnul celor aleşi), o concepţie înaltă şi, pe lângă aceste (lucru rar între ai noştri), iubirea şi înţelegerea artei antice*."[2] Maiorescu supune analizei critice trei dintre poeziile lui Mihai Eminescu: *Venere şi Madonă*, *Epigonii* şi *Mortua Est*.

Criticul consideră comparaţia din *Veneră şi Madonă* originală, plină de efect, dar puţin prea calculată şi cam confuză. În *Epigonii* apreciază antiteza dintre poeţii vechi şi epigoni foarte exagerată, deoarece Maiorescu ştie că Mumulean, Cichindeal, Prale, Daniil, Beldiman, Sihleanu, Donici n-au scris chiar într-o limbă ca un fagure de miere", pierzând din vedere efectul artistic prin care poetul a reliefat contrastul dintre trecutul luminat de credinţa şi prezentul sceptic şi înjosit, împotriva căruia se ridica sarcasmul satirei. În schimb, în cea de-a treia poezia analizată, Maiorescu descoperă mânuirea artistică a limbajului şi uşurinţa versificării, considerând *Mortua Est* *„cea mai bună din cele trei poezii ale d-lui Eminescu*."

Demersul critic realizat de Titu Maiorescu are meritul de a-i recunoaşte tânărului poet, pe atunci nu foarte cunoscut, talentul şi de a-l promova, deşi în analiza sa nu ridică totul la superlativ (cum se va întâmpla în cele mai multe dintre exegezele ulterioare, mai ales după trecerea poetului în nefiinţă), realizând o analiză cât se poate de echilibrată: *„Cu totul osebit în felul său, om al timpului modern, deocamdată blazat în cuget, iubitor de antiteze cam exagerate, reflexiv mai peste marginile iertate, până acum aşa de puţin format încât ne vine greu să-l citim îndată după Alexandri, dar, în fine, poet, poet în toată puterea cuvântului este d.Mihail Eminescu.*"[3] Însă scrierea care face din Titu Maiorescu primul exeget, dar şi primul portretist al lui Mihai Eminescu este cunoscuta cercetare critică din 1889 intitulată *„Eminescu şi poeziile lui*" în care criticul cercetează cele două aspecte ale personalităţii creatoare a poetului: viaţa şi opera. În puţine pagini, dar încărcate de substanţă, Maiorescu surprinde magistral aspectele esenţiale ale vieţii şi operei marelui poet.

Studiul este structurat, aşadar, în două părţi: cea dintâi clarifică aspecte esenţiale ale vieţii lui Eminescu, iar cea de-a doua parte ia în considerare aspecte fundamentale ale creaţiei.

---

[1] Nicolae I. Nicolae, ***Poetul Naţional***, în *Sinteze de Literatură Română*, Bucureşti, 1987, p.64
[2] Titu Maiorescu, ***Direcţia nouă în poezia şi proza română***, în *Opere*, vol.I *Critice*, Bucureşti, Ed.Univers Enciclopedic, 2005, p.172
[3] Ibidem, p.172

În debutul acestui studiu critic, Maiorescu îşi argumentează demersul: „*Tânăra generaţie română se află astăzi sub influenţa operei poetice a lui Eminescu. Se cuvine dar să ne dăm seama de partea caracteristică a acestei opere şi să încercăm totdeodată a fixa individualitatea omului care a personificat în sine cu atâta strălucire ultima fază a poeziei române din zilele noastre*."[4]

Aplecându-se, aşadar, mai întâi asupra personalităţii poetului, criticul realizează un portret spiritual fără seamăn al poetului, identificându-i trăsăturile caracteristice esenţiale precum: „*o aşa de covârşitoare inteligenţă, o memorie căreia nimic din cele ce-şi întipărise vreodată nu-i mai scăpa, indulgenţă miloasă pentru nimicurile lumeşti, simplicitate încântătoare în toate raporturile sale omeneşti , înălţime de vederi, senătate abstractă, limpezimea spiritului, bogăţie de idei, inteligenţă excepţională, geniu cuprins de lumea ideală pentru care orice coborâre în lumea convenţională era o supărare şi o nepotrivire firească*". Pe lângă clarificarea echivocului ce plana în jurul naşterii poetului, stabilind ca dată exactă a apariţiei acestuia pe lume ziua de 15 ianuarie 1850, iar ca loc Botoşanii, Maiorescu se consideră dator să lămurească faptul că nebunia ce a dus la moartea lui Eminescu a fost o fatalitate ereditară şi nu avea nimic de-a face cu lipsurile materiale, după cum afirmau unele din vocile vremii: "*Vreun premiu academic pentru poeziile lui Eminescu […]? Dar Eminescu ar fi întâmpinat o asemenea propunere cu un râs homeric sau, după dispoziţia momentului, cu acel surâs de indulgenţă miloasă ce-l avea pentru nimicurile lumeşti*."[5] Iar când însuşi regina României, care îi admira poeziile a propus să-i ofere o distincţie, o decoraţie, Eminescu s-a opus cu energie, moment care-l determină pe Maiorescu să-l aprecieze şi admire încă o dată: „*Rege el însuşi al cugetării omeneşti, care alt rege ar fi putut să-l distingă*?"[6]

Criticul constată că biografia lui Eminescu se apropie de cea a geniului romantic: inteligent, visător, însetat de cunoaştere, dar nefericit în plan uman, neînţeles de societate. Cât despre pesimismul eminescian susţine ipoteza conform căreia acesta era nativ, ţinând deci de structura interioară a poetului, nu unul dobândit ca urmare a sărăciei în care a trăit, a mizeriei şi a lipsurilor cu care s-a confruntat. După ce exclude factorul material ca generator al pesimismului, arătă că, oricând şi oriunde ar fi trăit Eminescu, din opera sa ar fi răzbit acelaşi pesimism, aceeaşi dezamăgire. Pesimismul eminescian nu este unul egoist, în lirica sa, Eminescu nu-şi plânge propriile neîmpliniri, ci unul metafizic, izvorât din conştientizarea nedreptăţilor sociale, politice, dar mai ales din conştientizarea tragismului condiţiei umane. Contactul cu filosofia lui Schopenhauer a alimentat acest pesimism nativ, corespunzând perfect structurii sufleteşti a lui Eminescu.

În cea de-a doua parte a studiului, Maiorescu analizează creaţia poetului, pe care o pune în relaţie cu personalitatea acestuia şi este din nou cel dintâi care remarcă un aspect esenţial cu privire la poetul nostru nepereche: „*Eminescu este un om al timpului modern, cultura lui individuală stă la nivelul culturii europene de azi*."[7] Criticul supune analizei câteva dintre poeziile eminesciene reprezentative care-i pun în valoare genialitatea, comentându-le sub aspectul limbajului şi al conţinutului de idei, socotit novator în literatura română a momentului. Maiorescu afirmă că ceea ce individualizează opera lui Eminescu în raport cu opera scriitorilor dinaintea sa şi o face inconfundabilă este bogăţia ideilor filosofice şi frumuseţea limbajului, „semnul celor aleşi", poetul alegându-şi întotdeauna cele mai potrivite cuvinte pentru a-şi exprima exact ideile. Remarcă multitudinea de idei filosofice, religioase, ştiinţifice, mitologice care se regăsesc la Eminescu, şi le explică prin cultura excepţională a acestuia. Evidenţiază talentul excepţional dovedit în mânuirea limbii, concretizat în alegerea cuvintelor celor mai potrivite pentru exprimarea ideilor.

Articolul lui Titu Maiorescu despre marele poet trebuie şi acum preţuit ca un exemplu de „portretistică morală" pentru că a identificat în mod desăvârşit trăsături caracteristice esenţiale atât ale creatorului Eminescu cât şi ale creaţiei sale, aşezându-l pe poet la locul cuvenit în ierarhia panoramicului literaturii române.

---

[4] Titu Maiorescu, ***Eminescu şi poeziile lui***, în *Opere*, vol.I *Critice*, Bucureşti, Ed.Univers Enciclopedic, 2005, p.627
[5] Ibidem, p.630
[6] Ibidem
[7] Ibidem, p.634

CARAGIALE, SPECTACOLUL ADRESAT ETERNITĂŢII

Prof. Băbeanu Teodora, Colegiul Tehnic Nr. 2

Ioan Luca Caragiale a purtat în viaţă, ca şi în operă, masca umorului, dar în intimitate ştia să se abandoneze firii lui profunde interioare, de regulă stăpânită de dârza voinţă a impenetrabilităţii. Aşezate la un loc mărturiile despre Caragiale scot în evidenţă trăsătura dominantă: înţelegerea vieţii ca un spectacol continuu, conceput, regizat şi jucat de el însuşi.

Îi plăcea să îi privească pe cei din jurul său, să îi cerceteze, să surprindă figuri, gesturi, atitudini, felul deosebit de a fi, îi plăcea să însceneze farse şi să le stimuleze desfăşurarea. Discuţiile erau pentru el adevărate spectacole, căci le adapta rolurilor pe care voia să le joace, măştile variate prinzându-l cu uşurinţă. Putea fi un aristocrat cu maniere nobiliare sau un simplu precupeţ, trist sau comic, superstiţios, mistic.

Contemporanii şi-au mărturisit admiraţia pentru darul actoricesc cu care era înzestrat scriitorul, ivirea lui între cunoscuţi era semnalul declanşării spectacolului. Prezenţa fizică în mijlocul contemporanilor era astfel pătrunsă de atmosfera creaţiei, iar spaţiul ficţiunii e legat de manifestările curente ale creatorului. Caragiale ca existenţă umană şi creaţie este spectacolul adresat eternităţii.

***

O ipostază semnificativă a scriitorului I.L.Caragiale este cea de prozator care poate aborda şi feţele tragicului sau meandrele psihicului omenesc, investigând psihologia umană. Personajele tip din teatru sunt înlocuite în nuvele cu personaje individualizate, cazuri clinice, o lume bolnavă, îndurerată, alteori dereglată într-un spectacol al existenţei aflat la limita dintre tragic şi grotesc sau macabru.

Nuvela „Două loturi” aparţine sferei „comicului metafizic”. Critica a impus, în esenţă, ideea omului inocent, strivit de un destin malign, iar viziunea aceasta seamănă cu o sentinţă caragialiană, de substanţă tragică, scoasă parcă din replicile – epilog ale tragediilor greceşti: „ce nu poate trăi, dacă n-a avut norocul să nu se nască, tot mai are noroc să moară!”. Între Lefter Popescu şi transcendenţă există o relaţie reciproc ironică. De la început, eroul este conştient că nu poate depăşi graniţele implacabile ale soartei sale, că e nevoit să-şi poarte, până la sfârşit, crucea ghinionului său absolut. De aceea, în faţa oricărui contra-argument, el râde „pesimist”, plin de o „ironie acră”: „Ţi-ai găsit! Eu şi noroc!”

Lefter Popescu ştie prea bine că nu are noroc şi parcă tocmai pentru a-şi certifica acest lucru face o ultimă şi pilduitoare tentativă, încercând să joace la loterie cu bani împrumutaţi, speculând aşadar norocul altuia. În cele din urmă, ceea ce este şansă pentru oricine altcineva pentru Lefter nu este decât ghinion.

În *„Două loturi”* avem de a face cu o situaţie dublu-ironică, fiindcă micul funcţionar primeşte din partea transcendenţei un răspuns pe potrivă, conform aceluiaşi mecanism. Dacă destinul îi infirmă aparent ghinionul, e de fapt numai pentru a i-l confirma. Dacă îi acordă, o clipă, calitatea de mare favorit al şansei e numai pentru că în clipa următoare să i-o retragă. La început, personajul se comportă cum nu se poate mai firesc. În resemnarea lui lucidă, el nu vrea să ştie nici în ce zi are loc tragerea la loterii şi nici nu-l interesează numerele câştigătoare.

Îndată ce devine obiect al ironiei destinului pe care el însuşi l-a provocat, atitudinea personajului se schimbă brusc. Auzind „bătând cineva tare grăbit la geamlâcul d-afară", el şi „sare să deschidă", lăsându-se, de la început, purtat „ca o furtună" de entuziasmul amicului său. Această culme a norocului nu-l pune însă nici un moment pe gânduri; prea impulsiv, prea nestăpânit, Lefter nu mai are vreme să reflecteze, nicio suspiciune neavând aşadar răgaz să se nască în mintea lui. Astfel ironia destinului îl surprinde pe picior greşit. Într-adevăr, întreţinându-i, pe de o parte, mirajul câştigului, iar pe de altă parte punându-i în gardă împotriva pericolului credulităţii, destinul lansează continuu semnale ironice, pe care eroul fie că nu le pricepe deloc, fie că le înţelege greşit.

Şocul trecerii de la nefericire la fericire e prea violent însă pentru Lefter Popescu. Extrem de revelator este comportamentul general al eroului, care are toate aparenţele unui ***erou tragic***. Marea lui vină provine din lipsa de măsură, din abandonul personajului în faţa furiei sale iraţionale. De altfel, domnul Lefter reprezintă un adevărat agent patogen, care scoate din ţâţâni mica lui lume înconjurătoare. Contaminarea este generală. Găsind miraculoasele bilete, eroul răstoarnă imprudent orice ierarhie axiologică, făcând, idolatru, elogiul iresponsabil al ***hazardului***: „Toţi zeii! toţi au murit! toţi mor! numai ***norocul*** trăieşte şi va trăi alături cu vremea, nemuritoare ca şi el..."

„Două loturi" stă sub semnul sarcastic al lui ***„viceversa"***. „Cum aude cuvântul viceversa, domnul Lefter se face vânăt ca ficatul şi se ridică izbucnind cu o volubilitate supremă:
– Viceversa! Nu se poate, domnule! Peste poate! Viceversa! Asta-i şarlatanie, mă-nţelegi!" (CARAGIALE, 1984: 159).

Lefter are la una dintre loterii tocmai numărul câştigător la cealaltă, şi viceversa. Sunt momente în care personajul pare dus, peste voia lui de forţa limbajului, al cărui înţeles logic contează mai puţin decât puterea de revelaţie şi explozie emoţională. Tensiunea maximă caută eliberarea, catharsis-ul, prin forţa cuvântului. Succesiunea de scene dramatice pe care personajele de aici le execută în stil de ***marionete tragi-comice*** ne arată faţa gravă, neliniştitoare a nuvelei. Substratul comic al nuvelei există, nealterat, numai că principala lui funcţie este că, odată cu veselia cititorului, să se insinueze ecoul grav al unor semnificaţii neliniştitoare, vaste şi profunde.

Bibliografie:

Caragiale, I. L., *Nuvele, povestiri, amintiri*, Editura Facla, Timişoara, 1984
Fanache, V., *Caragiale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002
Gafiţa, M., *Faţa neconoscută...* , Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1974
Manolescu, Florin, *Caragiale şi Caragiale. Jocuri cu mai multe strategii*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1983
Tomuş, M., *Opera lui I.L.Caragiale*, Editura Minerva, 1977

ŞCOALĂ, ELEVI, PROFESORI

O ŞCOALĂ EUROPEANĂ GORJEANĂ SPRIJINĂ VOLUNTARIATUL !

Colegiul Tehnic Nr. 2 din Tg. Jiu este una din puţinele şcoli din România care a fost desemnată de două ori, consecutiv, ***„Şcoală europeană”*** de către Ministerul Educaţiei Naţionale.

Munca depusă de elevi şi cadrele didactice, pentru dobândirea acestui titlu atât de râvnit în lumea şcolară, a fost liantul constituirii unei echipe intergeneraţionale de voluntari.

Experienţa şi seriozitatea echipei de voluntari de la Colegiul Tehnic Nr. 2 a determinat ***ASOCIAŢIA “EDUCAŢIA DE – A LUNGUL ÎNTREGII VIEŢI” (AELIV)*** să solicite sprijinul aceste echipe, la implementarea proiectului ***Aging With Active Knowledge and Experienc / AWAKE.*** Asociaţia este parteneră într-un proiect Grundtvig Parteneriat pentru Învăţare cu ID / naţional: GRU – 11- P – LP – 130 - GJ – PL şi ID / proiect: 2011-1-PL1-GRU06-19982 5. Proiectului AWAKE vizează: *angajarea cât mai eficientă a adulţilor 50+ în activităţi educaţionale”, „animarea nevoii de învăţare în rândul persoanelor în vârstă”, „promovarea voluntariatului în rândul persoanelor 50+”, etc.*

AELIV s-a angajat, prin Formularul de candidatură, să deruleze gratuit, pentru adulţii 50+ din zone defavorizate din Gorj, un program educaţional (în sistem nonformal şi informal) de iniţiere în IT, constituit din 3 module: *instruire în comunicarea prin internet; iniţiere în căutarea unei baze de date cu ajutorul internetului; utilizarea internetului în rezolvarea problemelor administrative personale.* Astfel, în anul 2012, 47 adulţi 50+ au beneficiat de programul de iniţiere în IT (10 în sistem nonformal şi 37 în sistem informal). 83% din beneficiarii programului educaţional au fost interesaţi să comunice sau să se informeze prin internet şi 17% au fost interesaţi să-şi păstreze locul de muncă sau să-şi găsească un loc de muncă.

Pentru derularea programului educaţional de iniţiere în IT, în sistem informal a adulţilor 50+, AELIV a fost sprijinită de voluntarii Colegiului Tehnic Nr.2 din Tg. Jiu. Un număr de treisprezece traineri de la Colegiul Tehnic Nr. 2 (din care trei sunt adulţi 50+) au asigurat pregătirea a 37 de adulţi 50+. Programele educaţionale s-au derulat: la traineri acasă, la beneficiari acasă sau la Colegiul Tehnic Nr. 2 (pentru salariaţii acestuia).

Programul educaţional pentru adulţii 50+ a fost finalizat în decembrie 2012. La sfârşitul programului, toţi beneficiarii programului au completat un chestionar de satisfacţie. În urma interpretării chestionarelor de satisfacţie, am constatat că toţi beneficiarii apreciază în mod pozitiv prestaţia trainerilor/voluntarilor de la Colegiul Tehnic Nr.2 din Tg. Jiu.

Popescu Henrieta Luiza
Preşedinte Asociaţia „Educaţia de a Lungul Întregii Vieţi”

awake

Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

Asociaţia "Educaţia de a lungul întregii vieţi"

PROIECTUL - METODĂ DE EVALUARE INTERDISCIPLINARĂ

Prof. Monica Suciu, Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg. Jiu

Metoda proiectului este o metodă alternativă de învăţare/evaluare care poate să fie folosită cu succes la toate lecţiile, indiferent de obiectul de studiu. Mai mult decât atât, prin utilizarea acestei metode la clasă, se va asigura principiul interdisciplinarităţii, deoarece, pentru realizarea lui, elevii utilizează competenţe dobândite la mai multe discipline.

Proiectul este o metodă activ participativă, este un produs al imaginaţiei elevilor, care presupune transferul de cunoştinţe, deprinderi, capacităţi, facilitând abordările interdisciplinare şi consolidarea abilităţilor sociale ale elevului.

Câteva dintre beneficiile învăţării obţinute prin metoda proiectului sunt:

- Învăţarea bazată pe proiect are **relevanţă** deoarece îi implică pe elevi în proiecte complexe şi reale unde dezvoltă şi aplică abilităţi şi cunoştinţe. Conţinutul învăţării este plin de înţelesuri, deoarece este bazat pe o învăţare reală, iar elevii îşi pot privi munca într-un mod interesant.
- Învăţarea bazată pe proiect este **provocatoare** pentru că îi încurajează pe elevi să rezolve probleme complexe şi autentice. Ei cercetează, interpretează şi sintetizează informaţia într-un mod cât mai relevant.
- Învăţarea bazată pe elevi este **autentică** pentru că implică elevii în învăţarea informaţiei într-un mod asemănător adulţilor.
- Promovează învăţarea prin **colaborare**, învăţarea reciprocă, un tip de învăţare eficient, elevii au oportunitatea de a fi în centrul propriei învăţări, de a alege, de a lucra împreună cu colegii.
- **Motivează** dorinţa copiilor de a cunoaşte, de a şti cât mai mult, de a pune în practică, de a se simţi valoroşi.

Metoda proiect este o metodă de învăţare în care profesorul îşi schimbă rolul în comparaţie cu metodele tradiţionale: profesorul încetează să mai fie un transmiţător de cunoştinţe şi devine un facilitator, un designer al învăţării, un sfătuitor/consilier în procesul instructiv. În cadrul metodei proiect profesorul provoacă, organizează şi stimulează situaţiile de învăţare. Elevii sunt conduşi către autoînvăţare şi sunt motivaţi să planifice independent şi colectiv, precum şi să implementeze şi să evalueze procesul de învăţare.

Profesorii care doresc să folosească metoda proiectului la clasă s-ar putea să fie nevoiţi să adopte noi strategii de instruire pentru a avea rezultate. Majoritatea cadrelor didactice nu au fost învăţate să-şi asume rolul de ghid sau facilitator şi să predea în acest mod.

Metodele de instruire directă care se bazează pe manuale, expuneri şi evaluări tradiţionale nu funcţionează prea bine în cadrul unui proces de instruire deschis, interdisciplinar, caracteristic învăţării pe bază de proiecte. Profesorii mai degrabă „antrenează” şi „modelează” şi vorbesc mai puţin. Ei trebuie să fie pregătiţi pentru a accepta „abaterile de la direcţie” care pot interveni pe parcursul desfăşurării unui proiect. Profesorii se pot afla în situaţia de a învăţa ei înşişi alături de elevi pe măsură ce proiectul se desfăşoară.

Paşi în realizarea proiectului:

Etapele metodei proiect	Acţiuni
1. INFORMAREA **Elevii** îşi colectează şi analizează informaţia necesară planificării şi realizării sarcinilor	▪ compilarea informaţiei necesare ▪ motivare la nivel înalt ▪ familiarizarea elevilor cu metoda proiect ▪ încurajarea lucrului în echipă
2. PLANIFICAREA **Elevii** îşi pregătesc planul de acţiune pe care îl vor utiliza în îndeplinirea sarcinilor	▪ organizarea la nivel individual ▪ integrarea intra şi intergrupuri
3. DECIZIA **Elevii**, cu ajutorul **profesorului**, definesc diferite componente ale planului de acţiune. **Profesorul** poate prezenta sarcinile specifice, în scopul de a dovedi dacă elevii şi-au dobândit toate cunoştinţele necesare	▪ implicarea profesorului şi a membrilor grupului la decizia colectivă ▪ învăţarea evaluării problemelor ▪ proces de comunicare
4. IMPLEMENTAREA **Elevii** îşi asumă sarcinile **independent**, în acord cu planul de acţiune stabilit.	▪ activităţi bazate pe experienţă şi investigare ▪ proces de feed-back ▪ activităţi conduse independent
5. CONTROLUL **Elevii** îşi evaluează ei înşişi rezultatele.	▪ faza de autocontrol
6. EVALUAREA **Elevii** şi **profesorul** evaluează în comun procesul şi rezultatele obţinute. Pot fi generate noi obiective şi sarcini.	▪ discutarea colectivă a rezultatelor ▪ mecanisme flexibile şi deschise ▪ participarea întregului grup

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Iaşi, Ed. Polirom, 1996
2. Bocoş, M., (2002), *Instruire interactivă*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
3. Bocoş, M., (2001), *Curriculumul şcolar. Conţinutul învăţământului*, în Pedagogia. Suporturi pentru formarea profesorilor, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
4. Creţu, C., (1998), *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Ed. Polirom, Iaşi
5. Chiş, V., (2001), *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
6. Ionescu, M., (2000) *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

PARTENERIAT EDUCAŢIONAL ŞCOALĂ-FAMILIE

Prof. Chitigiu Elena-Loredana
Şcoala Gimnazială ,,Pompiliu Marcea" Tg-Jiu

Argument

A lucra în învăţământ este o mare responsabilitate. Puţini sunt cei din afara sistemului care înţeleg câte eforturi fac cadrele didactice, nu doar în clasă, dar şi în afara orelor de program. Evoluţia rapidă a vieţii sociale de astăzi, modificarea statutului familiei, atribuţiile crescute ale femeii fac ca rolul şcolii să fie pregnant nu numai în ceea ce priveşte educaţia copiilor ci şi a părinţilor. Şcoala, ca parte de legătură cu familia, are şi menirea de a asigura părinţilor asistenţă de specialitate informându-i asupra etapelor de evoluţie a copiilor, venind în sprijinul celor ce întâmpină dificultăţi în înţelegerea rolului de părinţi şi în îndeplinirea cu succes a educării propriilor copii. Pentru copil, familia concentrează primul său univers afectiv şi social. Trăsăturile şi coordonatele personalităţii se cristalizează în raport cu modelul şi natura situaţională trăită în mod direct, nemijlocit, de copil, în mediul familial, iar atitudinile părinţilor au consecinţe durabile asupra personalităţii în formare a acestuia. În familie se constituie sentimentul de apartenenţă socială, pentru că familia este în primul rând o instituţie socială fundamentală, un grup social în care membrii sunt legaţi prin anumite relaţii biologice, dar şi psiho-morale economice şi juridice, răspunzând unul pentru altul în faţa societăţii. Relaţia educativă părinte–copil este direct influenţată de pretenţiile manifestate faţă de copii; acestea nu trebuie să îi plaseze pe copii într-un rol cu prea multe constrângeri şi foarte puţine situaţii de a se desfăşura liber, activ, opţional, cu iniţiative proprii. Consider că activitatea educativă din familie ar trebui să urmărească într-o mai mare măsură adaptarea şi totodată raţionalizarea exigenţelor, a cerinţelor familiale la posibilităţile de înţelegere a copiilor. În acest context, se justifică crearea unui parteneriat şcoală-familie în dorinţa de a sprijini dezvoltarea relaţiilor de comunicare şi afective dintre aceştia, valorile morale şi modelele de comportament social cu impact asupra socializării copiilor.

Scop: Prin aceste activităţi se urmăreşte dezvoltarea la părinţi a abilităţilor de a interacţiona şi empatiza cu proprii copii. Activităţile presupun şi implicarea părinţilor în cunoaşterea politicilor promovate de şcoală.

Obiective generale:

- Implicarea în cunoaşterea politicilor promovate de şcoală;
- Conştientizarea progresului sau eşecului copilului de către adult, a schimbărilor survenite în evoluţia lui, nevoile, încrederea în forţele proprii;
- Îmbunătăţirea abilităţilor de consiliere şi relaţionare cu familia.

Obiective de referinţă:

O1- Dezvoltarea la părinţi a unor abilităţi de bază de care au nevoie pentru a influenţa pozitiv comportamentul copiilor;

O2- Identificarea aspectelor funcţionale şi disfuncţionale în relaţia dintre părinţi şi copii;

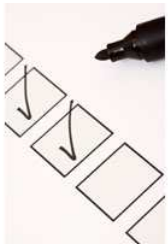
O3- Creşterea gradului de implicare a părinţilor în toate activităţile şcolare şi extraşcolare;

O4- Descoperirea de către părinţi a tipului de părinte pe care îl reprezintă, autocunoaşterea.

Impactul implementării proiectului asupra grupului

- Părinţii vor ştii ce, cum, când să facă în educarea copiilor;
- Va spori încrederea în ceea ce face şcoala;
- Va creşte prestigiul şcolii în comunitate.

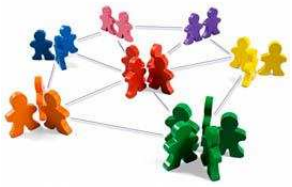
Evaluarea proiectului se va realiza prin intermediul următoarelor mijloace:
- chestionare;
- fişe de observaţie;
- fişe de evaluare;
- produse realizate în atelierele/grupele de lucru;
- proiectarea activităţii în echipă.



Planul de activităţi

Nr crt	Obiective de referinţă	Activităţi	Metode/forme de activitate	Mijloace de instruire/materiale de învăţare
1	O1 – Dezvoltarea la părinţi a unor abilităţi de bază de care au nevoie pentru a influienţa pozitiv comportamentul copiilor	Activitatea „ Fii un model pentru copilul tău” Se propune părinţilor să desfăşoare activităţi în care să-i implice pe copii, unde ei pot să fie un exemplu de urmat pentru copilul lor.	- expunere - dezbatere - exerciţii aplicative - joc de rol	- echipament IT (computer, videoproiector) - coli flipchart - CD cu prezentări power point
2	O2 – Identificarea aspectelor funcţionale şi disfuncţionale în relaţia dintre părinte copil	Activitatea „ Iubeşte-ţi şi acceptă-ţi copilul aşa cum este!” - Discuţii pentru soluţionarea conflictelor dintre părinţi şi copii. - Încurajarea părinţilor de a recunoaşte problemele pe care le au cu copiii.	- expunere - dezbatere - exerciţii aplicative - joc de rol - studiu de caz	- echipament IT (computer, videoproiector) - flipchart - CD cu prezentări power point - fişe de documentare - fişe de lucru
3	O3 – Creşterea gradului de implicare a părinţilor în toate activităţile şcolare şi extraşcolare.	Activitate „Implică-te în viaţa copilului tău!” Se propune părinţilor să realizeze activităţi zilnice cu copiii lor, să îi stimuleze, să îi întrebe, să se joace cu ei, să le afle bucuriile şi tristeţiile, să participe la activităţile de la şcoală, să-i cunoască evoluţia sa şcolară.	- expunere - dezbatere - exerciţii aplicative - studiu de caz	- echipament IT (computer, videoproiector) - flipchart - CD cu prezentări power point
4	O4 – Descoperirea de către părinţi a tipului de părinţi pe care îl reprezintă; autocunoaşterea.	Activitatea „Cum să devi un părinte aproape perfect” Li se propune părinţilor să asigure o autoritate optimă, fără exagerări şi fără a fi supraprotectivi; să ofere copiilor dragoste şi să fie sensibili la nevoile acestora; să comunice liber cu copiii; să nu acorde pedepse dure; să glumească cu copiii.	-chestionar -autoapreciere	- fişe de lucru - fişe de documentare - proiecte -fişă de autoevaluare

COMUNICAREA EFICIENTĂ



Prof. consilier Elena-Loredana Chitigiu
Şcoala Gimnazială ,,Pompiliu Marcea" Tg-Jiu

Comunicarea reprezintă schimbul de mesaje între cel puţin două persoane, din care una emite (exprimă) o informaţie şi cealaltă o recepţionează (înţelege), cu condiţia ca partenerii să cunoască codul (să cunoască aceeaşi limbă). Instrumentul comunicării este limba. Limbajul corpului (mesaje transmise prin tonalitatea vocii, expresia feţei, poziţia corpului, gesturi, etc) reprezintă, de asemenea, o parte importantă a comunicării.

O bună comunicare presupune combinarea armonioasă a limbajului verbal (mesaje transmise oral, scris şi citit) cu cel nonverbal (exprimat prin semne, gesturi, desene). Comunicarea se realizează pe trei niveluri – dintre care, cel logic (cel al cuvintelor), reprezintă doar 7% din totalul actului de comunicare, 38% are loc la nivel paraverbal (ton, volum, viteză de rostire) şi 55% la nivel nonverbal (expresia facială, poziţia, mişcarea etc). Prin comunicare ne exprimăm gândurile, sentimentele, dorinţele, intenţiile, experienţele trăite, primim şi oferim informaţii. Din dinamica acestor schimburi, prin învăţare, omul se construieşte pe sine ca personalitate. Capacitatea de a comunica reprezintă o premisă a procesului de construire a relaţiilor interpersonale şi de integrare socială. Mulţi oameni consideră procesul comunicării ca fiind un proces simplu, deoarece la majoritatea persoanelor el decurge uşor. Dacă ne gândim totuşi ce anume reprezintă comunicarea, vom fi surprinşi de cât de complex este acest proces în realitate.

Comunicarea, înseamnă a spune celor din jur cine eşti, ce vrei, pentru ce doreşti un anumit lucru şi care sunt mijloacele pe care le vei folosi pentru a-ţi atinge ţelurile. În acest sens, a comunica înseamnă şi a tăcea, a aştepta răspunsul, reacţia celui căruia ai vrut să-l anunţi că exişti şi chiar vrei să-i spui ceva. Comunicarea educaţională sau pedagogică este cea care mijloceşte fenomenul educaţional în ansamblul său, indiferent de conţinuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicaţi. *Comunicarea didactică* este baza procesului de predare-învăţare a cunoştinţelor în cadru instituţionalizat al şcolii şi între parteneri cu roluri determinate: profesor, elevi. În şcoală se formează viitorul cetăţean, iar ceea ce dobândeşte, vede şi învaţă copilul în anii de şcoală îi va rămâne întipărit în minte toată viaţa. Prima cheie pusă în discuţie în legătura dintre elev şi educator este comunicarea.

A fi profesor înseamnă nu doar a dispune de cunoştinţe ştiinţifice de specialitate, ci a avea şi capacitatea de a le transpune didactic. Este important ca în comunicarea cu elevul, profesorul să respecte câteva condiţii: să utilizeze un limbaj accesibil elevilor, să transmită mesaje clare, care să nu poată fi interpretate, să manifeste încredere vizavi de elev, în măsura posibilităţilor, să comunice cu toţi elevii acordându-le atenţie, să antreneze, să stimuleze elevul în a-şi exprima opiniile, indiferent că sunt sau nu corecte şi cel mai important, să obţină feed-back. În situaţiile şcolare de instruire, sursele comunicării pot fi: mesajul didactic şi educaţional al profesorului, manualul şcolar, reviste, cărţi, atlase, hărţi, materiale didactice, filme şi diafilme didactice, video-text, videodisc, lecţii televizate sau radio-difuzate etc.

Profesorul trebuie să ştie să asculte. Elevul conştientizează dacă partenerul lui de comunicare doar pare că-l ascultă şi atunci refuză să mai comunice. În relaţia de comunicare, profesorul trebuie să creeze o situaţie favorabilă exprimării elevului care să nu se simtă judecat sau manipulat prin întrebări. A şti să asculţi este o ştiinţă. Din ce în ce mai mult observăm în relaţiile cu ceilalţi că foarte puţini oameni ştiu să asculte. Chiar dacă dau această impresie, tot limbajul trupului lor atestă că de fapt informaţia nu ajunge la ei.

Absenţa comunicării rezultă şi din absenţa ascultării reale a interlocutorului. În comunicarea didactică trebuie să fim concişi, precişi şi expresivi, în acelaşi timp pentru a facilita transferul, dar şi înţelegerea mesajului transmis. Toate informaţiile pe care le transmitem trebuie adaptate scopului şi obiectivelor didactice, precum şi nivelului intelectual al cursanţilor**.** În comunicarea dintre profesor şi elev o importanţă deosebită îl are limbajul trupului, comunicarea nonverbală, care trebuie să fie în concordanţă cu mesajele verbale. Când ceea ce spunem nu este in concordanţă cu ceea ce facem, elevul va crede ceea ce vede, adică semnalele nonverbale ale corpului nostru. Contactul vizual este deosebit de important. Este esenţial să privim elevul în timp ce acesta comunică cu noi. Astfel, va vedea că-l ascultăm. Însă de multe ori, mai ales în cazul persoanelor timide, o privire prea insistentă, poate inhiba.

Cele trei tipuri de comunicare (verbală, nonverbală şi paraverbală) pot aduce succesul unei relaţii didactice. Blocarea comunicării prin relaţii reci, conduce la scăderea randamentului comunicării şi, implicit, al celui şcolar. Evident că ideal, aşa ar trebui să se desfăşoare comunicarea între elev şi educator. Dar, profesorul este om, este supus unui cumul de factori care acţionează asupra lui, generând stres şi atunci acest lucru se reflectă în relaţia lui cu elevul. Comunicarea devine, de multe ori ineficientă. Informaţiile nu sunt receptate de elev sau sunt recepţionate greşit, elevul se simte neimportant, inutil.

Sistemul actual de învăţământ se confruntă cu mari carenţe şi una dintre ele este, cred, comunicarea ineficientă între părinţi-elevi, elevi-elevi, elevi-profesori, profesori-părinţi, profesori-minister. Din păcate, noi oamenii, nu mai ştim să comunicăm unii cu alţii. Consider că acordând cu toţii o mai mare atenţie relaţiilor de comunicare între noi, ascultându-l cu adevărat pe interlocutor, recepţionând cu adevărat ceea ce ni se comunică, colaborând, putem crea, la nivel familial, de grup, sau la locul de muncă o lume mai bună.

Referinţe bibliografice:

C.Cucoş, Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002
P.Zemor, Comunicarea publică, Editura Institutul European, Iaşi, 2003

PORTRET DE DASCĂL

Este greu să defineşti idealul, cu atât mai puţin să defineşti omul ideal, indiferent de meseria pe care acesta şi-a ales-o. Ce înţeleg eu prin profesorul ideal? Sunt în clasa a IX-a şi am întâlnit mulţi profesori, fiecare cu felul său de a fi. Oare ce cred cei care sunt duri şi exigenţi cu elevii? Cred că prin asta poate un copil să îl simpatizeze sau să îi mai placă să înveţe la materia pe care acesta o predă? Nu, elevii învaţă doar de frica de a nu rămâne corigenţi. Un profesor trebuie să fie deschis şi apropiat faţă de elevi şi să îi înţeleagă. Consider că un profesor ideal nu este acela care dă numai nota 10 şi copiii nu înţeleg nimic, trebuie să le explice în aşa fel încât elevii să înţeleagă lecţia din clasă. Profesorul poate să se facă plăcut cu uşurinţă dacă are un suflet bun şi dacă îşi doreşte cu adevărat să le fie elevilor apropiat.

Partenie Elena Georgiana, clasa a IX-a A

Doamna noastră a fost alături de noi întotdeauna. Ea ne-a învăţat şi ne-a deschis prima dată abecedarul. Era micuţă de statură, cu păr negru şi creţ, avea un suflet mare, a fost întâi o mamă şi după aceea învăţătoare. Întotdeauna era alături de noi şi ne-a îndrumat pe drumul cel bun, dându-ne încredere deplină. Când ne vorbea avea o sclipire în ochi şi vocea ei caldă ne îmbrăţişa sufletele şi ne umplea de căldură. A fost alături de mine şi ea mi-a pus pentru prima dată stiloul în mână şi mi-a dezlegat tainele citirii. Ştia ce înseamnă viaţa şi cum e să treci prin ea, de aceea avea chipul pătruns de greutăţile vieţii şi mâinile îmbătrânite de trecerea anilor. De fiecare dată când aveam ora de muzică o aşteptam cu bucurie pentru că doamna avea o voce parcă de înger, o voce caldă pe care nu o găseşti decât la o mamă.

Aşa era doamna noastră învăţătoare pe care o port cu drag în suflet şi mereu va avea un loc în inima mea.

Bogdan Maria Emanuela, clasa a IX-a A

Pot spune despre un profesor că este perfect dacă ştie, în primul rând, să ţină în frâu toată clasa, să atragă interesul elevilor prin felul lui de a preda.

Trebuie să ştie cum să-i facă pe elevi să înţeleagă şi să le insufle pasiune pentru obiectul pe care îl predă, sau cel puţin curiozitatea de a învăţa şi afla mai multe.

Un profesor ideal trebuie să fie prieten cu elevii, să nu se comporte ca un „superior", să ştie cum să le vorbească de aproape.

Să nu uităm că un bun profesor trebuie să aprecieze adevărata valoare a elevului, să nu cedeze „văicărelilor" elevilor, dar să nu facă exces de autoritate, să nu se consume pentru toate greşelile elevilor, dar nu trebuie să reacţioneze la supărare cu stiloul în catalog.

Un lucru este singur: pe drumul acesta, pasiunea contează foarte mult!

Popescu Lucian Ion, clasa a IX-a A

Din ce în ce mai mulţi copii şi tineri din ziua de azi îşi pun o singură întrebare: „Cine este profesorul? Ce reprezintă el?"

Profesorul este persoana care te ajută să descoperi tainele ascunse în inima cărţilor, te învaţă alfabetul şi te ajută să înveţi, să citeşti şi să scrii. Acum, ajunsă în liceu, privesc şcoala cu alţi ochi. Eu, una, am avut norocul să întâlnesc numai oameni cu o bună pregătire pedagogică, care m-a făcut să vin la şcoală din plăcere, nu din obligaţie.

Pentru mine profesorul ideal ar trebui să fie o persoană apropiată de elevii săi, să le insufle curiozitatea de a citi şi a descoperi tainele filelor de carte, să le capteze atenţia, sa fie răbdător cu elevii, să aibă simţul umorului să fie inteligent.

Profesorul ideal ar trebui să ştie să se aproprie de elevi, să-i înţeleagă şi să-i ajute atunci când au nevoie.

Mai exista azi, în zilele noastre, un profesor ideal?

Categoric da!

Galbenu Iolanda, clasa a IX-a A

Profesor drag

De mică, am fost o persoană norocoasă. Cum mi-am dat seama de asta? Încă din clasa I, din prima zi de şcoală, când în timp ce priveam sala de clasă speriată din bancă, m-a cuprins plânsul, spunându-mi în gând „vreau acasă", cineva a fost acolo pentru mine. Când plângeam ferită de ochii colegilor necunoscuţi, i-am auzit glasul, era atât de calmă în privire şi atât de emoţionată în glas. Atenţia fiindu-mi acaparată de ea, am încetat din plâns, doar ochii roşii şi umflaţi rămânându-mi ca dovadă a tristeţii. Nu îmi amintesc acum sigur ce fel de insigne purtam pe uniformele alb-albastre, şi acum mă întreb, cum ne alinta datorită acestora, albinuţe sau furnicuţe, deşi faptul că nu reuşesc să îmi amintesc, continui să preţuiesc memoriile rămase. Era o femeie mică de statură, firavă, părul scurt, nici până la baza gâtului, de un negru ce mă fascina. De fiecare dată când o vedeam, nu îi lipseau eşarfa învelită în jurul umerilor şi braţelor, iar din piept, broşa de bun gust. Am iubit-o, nu ca pe o mamă, căci mama îmi e una singură, am iubit-o ca pe o călăuză a primilor mei ani de şcoala, era gata să mă mângâie, cât şi să mă certe în orice moment. Îi mulţumesc.

O dată despărţită de doamna învăţătoare, o altă femeie m-a întâmpinat. Mi s-a prezentat ca fiind doamna Dirigintă, scriu cu „D" mare deoarece o stimez într-atât. Era ceva nou pentru mine, ochii ce mă induceau în eroare, cu expresivitatea lor în absenţa zâmbetului. Era şi este o femeie dură, strictă şi totuşi atât de iubitoare. Era gata să îmi asculte problemele în orice moment, era gata să ţipe la mine pentru că făceam gălăgie, în secunda următoare, şi mereu zâmbea după ce vedea că ne-a speriat puţin. Era o femeie înaltă, frumoasă, cu părul atât de creţ încât nu îmi dădeam seama cum îl pieptăna. Râsul ei era nemaipomenit, uşor de distins, dar totuşi nu exagerat. Îi iubeam stricteţea din privire şi dulceaţa zâmbetului, şi ea, m-a călăuzit pentru trei ani, căci din păcate, în ultimul meu an în acea şcoală, dirigintele ne-a fost schimbat, scriu cu „d" mic acum, mă uimesc singură cu câtă degajare fac aceste lucruri fără să le gândesc măcar. Îi mulţumesc din suflet şi dânsei.

Iar acum, în prezent, o altă doamnă incredibilă mi s-a arătat, diferită de celelalte două la rândul lor diferite una faţă de alta. E glumeaţă, iubitoare până la cer şi protectivă mai sus de Rai. Diferite şi totuşi au trei lucruri în comun, sunt stricte când vor, iubitoare mereu şi al treilea lucru ar fi că le iubesc. Deşi nici măcar un an nu este de când ne-am cunoscut şi nu am atât de multe de spus despre dânsa, mai este timp. Este o doamna de statură medie, roşcata şi cu ochii blânzi cum nu am mai văzut. Stau şi zâmbesc gândindu-mă de câte ori a izbit nervoasă cu catalogul de catedră spunându-mi să îmi astup urechile, când eram prea gălăgioşi. Trecând de la o idee la alta, în capul meu e linişte abia acum, scriind fără a vrea să dau formă la ceva măreţ, doar împărtăşindu-i foii de hârtie gândurile mele, chiar şi acum, ele nefiind lângă mine, îmi dau inspiraţie, mă ajuta fără a şti.

Le mulţumesc.

Budei Roxana, clasa a IX-a A

CU GÂNDUL LA NOUL LICEU

Dragă Alexandra,

Îți trimit această scrisoare pentru că îmi este foarte dor de tine şi nu am mai vorbit de când am început şcoala.

Țin să te anunț că la liceu totul este bine, mă înțeleg foarte bine cu colegii, dar şi cu domnii profesori, în special cu doamna dirigintă care predă modul şi doamna profesoară de limba română. M-am adaptat destul de bine la liceu, aşa că îți propun cu mare încredere Colegiul Tehnic Nr. 2, pentru că ai ce învăța de aici şi vom fi împreună următorii ani.

Aştept răspunsul tău, să-mi povesteşti ce ai mai făcut şi ce alegere vei face în privința liceului.

Cu drag prietena ta,
Bianca

Grama Bianca Mădălina, clasa a IX-a A

Draga mea prietenă, Alina

Am multe să-ți povestesc, dar sper că ne vom întâlni cât mai curând. În toamnă îmi era teamă de începerea şcolii, nu ştiam cum va fi la liceu, cum vor fi noii mei colegi, cum vor fi noii mei dascăli. Teama s-a transformat, zi de zi, în bucurie.

Am trecut cu brio primul semestru şi nu am întâmpinat dificultați, chiar m-am apropiat foarte mult de doamna dirigintă. Este o persoană calmă cu un caracter deosebit. Atunci când am o problemă mă înțelege şi mă ajută. Am o dirigintă şi o profesoară, în acelaşi tip, foarte bună şi sunt mulțumită.

Îmi este dor de tine şi aştept să-mi dai veşti despre şcoala ta, despre felul în care te înțelegi cu colegii şi despre profesorii tăi. Sper ca şi tu să ai un diriginte bun!

Cu drag, Andreea

Andronescu Andreea, clasa a IX-a A

Dragă Maria,

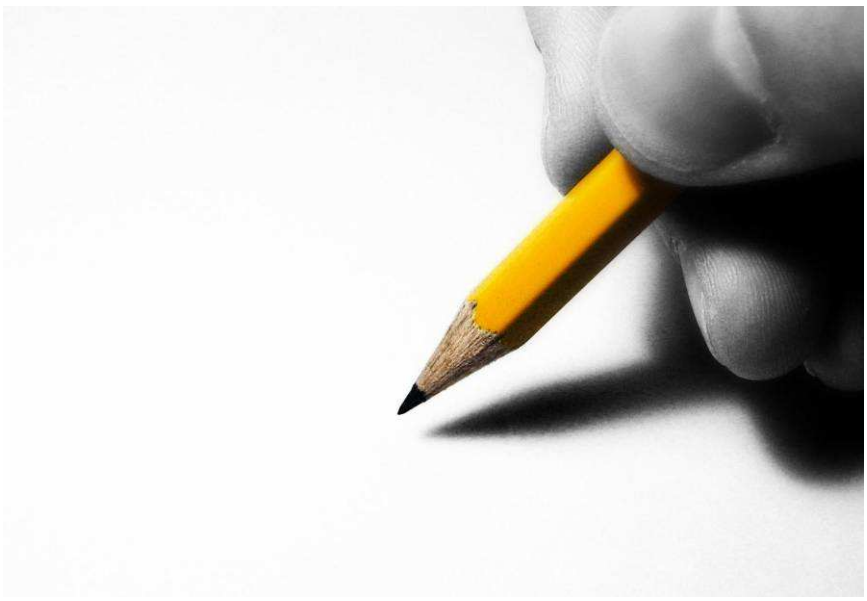
Doresc să îți transmit în primul rând salutări ție și familiei tale. Nu ti-am mai scris de o perioadă bună de timp, deoarece am fost foarte preocupată cu adaptarea la liceu.

Vreau să îți spun că a te adapta la liceu nu este așa ușor precum pare. Într-un liceu cunoşti alți profesori, mai buni sau mai puțin buni,alți colegi, unii cu defecte, alții cu multe calități. Eu am intrat la Colegiul Tehnic Nr.2, la profilul protecția mediului. Nu a fost ceea ce mi-am dorit cu adevărat, după cum bine şti asta. Cu toate astea, cu trecerea primului semestru m-am adaptat foarte bine aici. Sunt unii profesori exigenți şi puțin duri, dar sunt şi profesori cu suflet bun, de exemplu avem o doamnă profesoară care prin felul ei de a fi, ştie cum să se facă plăcută ușor de către elevi. Mie îmi place materia pe care o predă dânsa şi modul în care predă.

Voi încheia şi aştept să-mi spui şi tu cum te descurci în noua ta şcoală.

Cu mult drag,
Elena

Partenie Elena Georgiana, clasa a IX-a A



COLEGIUL TEHNIC NR. 2 TG-JIU – CENTRU DE TESTARE ACREDITAT ECDL
– Permisul european de conducere a computerului -

Permisul european de conducere a computerului (ECDL – European Computer Driving Licence) este cel mai răspândit standard de certificare a abilităţilor de utilizare a computerului, recunoscut la nivel internaţional.

Permisul ECDL este folosit şi recunoscut în 148 de ţări de către companii de renume, în administraţie sau de instituţii de învăţământ de prestigiu. În afara Europei, programul este denumit International Computer Driving Licence (ICDL).

Valabilitatea Permisului ECDL

Permisul ECDL obţinut în România este valabil în oricare dintre cele 148 de ţări din întreaga lume în care este recunoscut standardul ECDL/ICDL. Permisul ECDL nu are limită de valabilitate în timp, competenţele digitale fiind certificate pe viaţă, în conformitate cu programele analitice aferente fiecărui modul, aflate în vigoare la momentul susţinerii examinării.

Cui se adresează certificările ECDL?

Certificările ECDL se adresează oricărei persoane care are nevoie şi doreşte să îşi certifice la standard recunoscut internaţional abilităţile de utilizare a computerului. Nu există limită de vârstă pentru înscrierea în programul de certificare ECDL. **Tinerii**, **elevii**, **studenţii**, **funcţionarii publici** sau **angajaţii în companii** îşi pot dovedi abilităţile IT prin intermediul certificărilor ECDL.

Avantaje ECDL

- **Elevii** care deţin Permisul ECDL îşi pot echivala examenul de Competenţe digitale din cadrul Examenului de **Bacalaureat** Naţional.

Începând cu anul şcolar 2009 – 2010 toţi elevii care deţin Permisul ECDL îşi pot echivala proba de Competenţe digitale din cadrul Examenului de Bacalaureat Naţional.

Nivelul de competenţă digitală pe diploma de bacalaureat va fi:

- „utilizator de nivel mediu”, pentru candidaţii care au obţinut Permisul ECDL Start;
- „utilizator experimentat”, pentru candidaţii care au obţinut Permisul ECDL Complet;

Programa pentru obţinerea Permisului ECDL corespunde materiei pe care elevii de liceu o parcurg în cadrul orelor de TIC din **programa şcolară pentru clasele a IX-a şi a X-a**.

Astfel, liceenii pot să se pregătească chiar în cadrul orelor de la şcoală pentru obţinerea unei certificări cu recunoaştere internaţională. Având deja Permisul ECDL, elevii pot solicita în clasa a XII-a echivalarea probei de competenţe digitale de la Bacalaureat.

- **Studenţii** îşi pot echivala diverse cursuri de informatică sau birotică cu Permisul ECDL la anumite universităţi.

În România, până în prezent au fost acreditate ca centre de testare ECDL universităţi precum: SNSPA Bucureşti, ASE Bucureşti – CDIMM, Universitatea Politehnică Bucureşti, Universitatea „Gheorghe Asachi” Iaşi, Universitatea de Vest „Vasile Goldiş” Arad, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iaşi, Universitatea Bucureşti - Departamentul de Învăţământ la Distanţă – CREDIS. De-a lungul timpului, o serie de universităţi au echivalat diverse cursuri de informatică sau birotică cu Permisul ECDL: ex. Facultatea de Economie şi Administrarea Afacerilor din cadrul Universităţii „Alexandru Ioan Cuza” Iaşi echivalează proba de laborator a cursului Tehnologii Informaţionale pentru Afaceri (An I, sem I) cu Permisul ECDL Complet.

112… NATURA!

Studenţii care deţin Permisul ECDL Complet obţin automat nota 10 la proba de laborator a cursului Tehnologii Informaţionale pentru Afaceri (An I, sem I), fără a mai susţine examenul.

- **Cadrele didactice** din învăţământul preuniversitar care deţin Permisul ECDL pot beneficia de credite profesionale transferabile.
- ECDL deschide noi oportunităţi pentru a obţine o **bursă în străinătate**.
- Un **CV este 100% complet** cu ECDL

Permisul ECDL deschide noi oportunităţi pentru a obţine **un loc de muncă mai bun**, îmbunătăţeşte perspectivele de **promovare în carieră** şi scade probabilitatea de a pierde o ofertă de serviciu.

Permisul ECDL START/COMPLET

Permisul ECDL Complet indică faptul că deţinătorul a trecut un test teoretic care evaluează conceptele de bază ale Tehnologiei Informaţiei şi şase teste practice care evaluează competenţele de bază ale deţinătorului în utilizarea unui computer personal şi în folosirea unor aplicaţii ale calculatorului întâlnite în activităţile curente, parcurgând modulele: Concepte generale ale Tehnologiei Informaţiilor (M1), Utilizarea computerului şi organizarea fişierelor (M2), Editare de text (M3), Calcul tabelar (M4), Baze de date (M5), Prezentări (M6), Informaţie şi Comunicare (M7) . După parcurgerea a 4 module (Utilizarea computerului şi organizarea fişierelor –M2, Editare de text – M3, Informaţie şi Comunicare – M7, iar al patrulea ales de candidat în funcţie de necesităţile acestuia) se obţine **Permisul ECDL Start**.

Testarea ECDL Start şi ECDL Complet

Testare: automată online; Aplicaţii: Microsoft Office 2003, 2007 şi 2010; Programă analitică: 5.0; Număr examene: 4 (ECDL Start) şi 7 (ECDL Complet); Durată examen: 45 min; Procent promovare: 75%; Simulări online disponibile; Afişare pe loc a rezultatelor obţinute la simulare şi la testare.

Programele analitice ECDL aferente fiecărui tip de certificare ECDL sunt disponibile pe www.ecdl.ro

Durata obținerii certificării

Perioada de obţinere a unei certificări ECDL depinde de tipul de certificare ales, de nivelul de competenţă al fiecărui candidat şi de nevoia de a urma sau nu cursuri în vederea susţinerii acestor examene.

Vă puteţi înscrie în orice moment în programul de certificare ECDL.

Candidaţii nu au obligaţia de a urma un curs de pregătire înainte de a se înscrie în programul de certificare ECDL şi de a susţine examenele.

Alegeţi certificarea ECDL de care aveţi nevoie şi intraţi în programul internaţional de certificare a competenţelor digitale!

Coordonator centru,
Informatician Mădălin Moianu

PLEDOARIE PENTRU... MESERIE

Vîlceanu Aurelia
Popescu Elena
Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg. Jiu

Întrebaţi, de curiozitate, un elev ce va face când va termina şcoala. Nu va şti ce să răspundă. În ziua de azi, numai cine nu vrea ori nu are suficienţi bani nu urmează cursurile unei facultăţi. E un lucru bun că tinerii nu se limitează la studiile liceale. Problema apare, însă, în momentul în care studenţii de ieri devin absolvenţi cu diplomă şi, în acelaşi timp, tineri care nu ştiu ce cale să urmeze în continuare, dar care visează să ocupe posturi sigure, bine plătite. Visele lor le sunt, însă, sfărâmate când vine vorba de ceea ce ştiu să facă, de experienţa pe care o au în domeniile unde speră să activeze. Şi nu se limitează totul la atât... Iar dacă ar exista experienţă şi dorinţă de muncă, ofertele de pe piaţa forţei de muncă nu vin în sprijinul tinerilor.

Se caută... cei care ştiu o meserie.

Cine nu a avut nevoie vreodată de serviciile unui instalator, electrician, tâmplar, mecanic auto, zugrav, croitor sau de ale altor meseriaşi şi cât de greu sunt de găsit adevăraţi profesionişti în ultima perioadă?

Liceele tehnologice au avantajul de a forma astfel de profesionişti. Elevul va învăţa, va lucra şi va acumula experienţă directă pe maşinile, utilajele şi echipamentele unor angajatori care activează în mediul economic actual. Elevul va avea şansa să acumuleze experienţa practică fără de care nu poate îmbrăţişa o meserie sau o carieră, iar pe de altă parte, îl va apropia de lumea reală, prin drepturile şi responsabilităţile asumate, prin pregătirea în grupe de lucru, sub supravegherea unui tutore de practică.

Creşterea şanselor de acces pe piaţa muncii se face prin perfecţionare profesională, printr-o pregătire foarte bună, specializare într-o meserie şi formare profesională continuă. Numai un nivel ridicat de competenţă te poate ajuta să îţi găseşti şi să îţi păstrezi un loc de muncă; a deveni „indispensabil”, greu de înlocuit pentru angajatorul tău poate fi premisa siguranţei locului de muncă, pe termen lung.

STUDY ON VOCABULARY LEARNING STRATEGIES IN ESL AND EFL

by Contraş Elena-Marinela

SUMMARY

I. Introduction
II. Theoretical background
- **Defining a word**
- **Vocabulary learning and teaching**
- **Language learning strategies**

III. Vocabulary learning strategies
IV. Conclusion

Introduction

English is the language most widely learned, read, and spoken the world has ever known. Besides, English plays a vital role in economic progress, modern technology as well as the Internet and The World Wide Web. Lexical knowledge is also considered an important part of the foundation of learning English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL). Mastering a new word certainly involves such abilities as form recognition (pronunciation, spelling, derivations) and knowing its dictionary meaning. Knowledge of its specific grammatical properties, however, as well as the ability to use the word appropriately in certain contexts, and its functions, are all part of mastery process. McCarthy explained that "vocabulary forms the biggest part of the meaning of any language, and vocabulary is the biggest problem for most learners". Second/foreign language acquisition depends crucially on the development of a strong vocabulary. Vocabulary learning strategies are a part of language learning strategies which are receiving more attention since the late 1970s and their investigation has advanced our understanding of the processes learners use to develop their skills in a second or foreign language.

Theoretical background

Defining a word

It is important first to discuss the theoretical background relevant to the present study. In the following sections the field of vocabulary is examined from different perspectives. The first section investigates the definitions of a word and what is included in knowing a word. The second section concentrates on vocabulary learning and teaching and the last one focuses on learning strategies.
Defining the concept of a word is rather difficult to explain and there are several different views concerning what a word really is. Another essential perspective of language and language learning is the characteristics which are associated with knowing a word. The definition of a word and the characteristics included in knowing a word are discussed in the following chapters in order to gain a holistic view of the complex linguistic item known as a word. In fact, defining the concept of a word is important since it is one of the key terms of the present study. Singleton emphasises that words have a rather privileged status in the popular understanding of what a language is since they are vital to linguistic communication. Indeed, without vocabulary there is no tool to communicate and everybody realises it. However, different people see words and vocabulary differently and therefore defining a word has its problems. Singleton states that even though the word is central to understanding a language, one is unable to find a simple definition of the concept of a word since there are several scholars who have worked on finding an accurate definition for describing a word. Singleton clarifies his view by continuing that what is meant by the term word will depend on the level of abstraction at which the speaker/writer is operating, the linguistic levels being discussed and even the semantic content of the situation. From an orthographic point of view, word is any sequence of letters bounded together as seen in written language (Carter).

However, Singleton criticises this view since it only applies to languages which operate with writing systems similar to Roman or Cyrillic alphabet. He mentions that phonetic characterisations of the word are difficult since individual words rarely stand out as distinct units in ordinary flow of speech. However, he continues that in phonological terms the characterisation is easier since, for example, in certain languages, such as English, words usually have only one stressed syllable. However, there can also be two types of stress, primary stress and secondary stress. On the other hand, according to him, there can be some logical phenomenon in the language which helps to describe the concept of a word. Carter offers a slightly different view for the definition of a word in comparison to Singleton. Carter points out that in some sense, everyone knows what a word is. He argues that the most accurate definition of a word would be to describe it as the minimum meaningful unit in a language. In this sense, a word is a word which can stand on its own as a reply to any question or statement.

According to Carter, in spoken language words have additional characteristics, for example, word stress. He continues that sometimes words have been defined to have only one stressed syllable. However, some words (e.g. *because*) do not convey meaning or convey it vaguely and some words do not have a stressed syllable (e.g. *but, by*). In addition, some words even consist of two orthographic units (e.g. *bus conductor*) even though the meaning refers to one meaningful unit which consists of two different parts. Words can also have different forms but the forms are not necessarily seen as different words. Furthermore, words can have similar forms but convey different meanings. In addition, idioms cause more confusion in the definition of a word since they function as separate entities even though they consist of several words.

Carter summarises that orthographic, phonological, grammatical and semantic properties of a word are best captured using the term lexical item since it overcomes some problems which the term word encounters. Sometimes the term vocabulary item is used instead of lexical item. Lexemes are the basic contrasting units in a language. For example, when looking up words in a dictionary, one is often looking for lexemes instead of words. For instance, different tenses of a verb are actually lexemes, different wordforms.

Vocabulary learning and teaching

Vocabulary learning and teaching are important factors in second language learning and foreign language learning. Achieving communicative competence in second language can be enhanced by developing vocabulary learning and teaching. Similarly, problems in vocabulary learning and teaching can have serious negative effects on learner's success in second language learning. The aspects of vocabulary learning and vocabulary teaching will be discussed in the following sections.

There are four language skills: listening, reading, speaking and writing. The main objective of language learning has usually been seen as achieving communicative competence. Vocabulary is a part of every language skill and therefore improving vocabulary learning and teaching will contribute reaching the goal of communicative competence. Even though some people think vocabulary learning is easy and some people disagree with the fact it is obvious that language learners often have serious problem remembering the large amounts of vocabulary necessary to achieve fluency in a foreign language. The understanding of a language diminishes significantly if one fourth of content words (nouns, verbs, adjectives and adverbs) are unfamiliar to the reader. Vocabulary can never be mastered fully, the expansion and elaboration of it extends across a lifetime since words represent complex and often multiple meanings. In fact, not even native speakers know all the words of their mother tongue or can use them appropriately. Besides, individuals have different sets of vocabulary and they use them for different purposes. For example, oral and printed languages often use different vocabulary and a failure in distinguishing the proper vocabulary for the occasion can lead to misunderstandings. It is useful to make a distinction between direct and indirect vocabulary learning.

Direct vocabulary learning is a situation in which learners do exercises and activities, such as wordbuilding exercises and vocabulary games, focused on the vocabulary. However, in indirect vocabulary learning the learner's attention is focused on some other feature which usually is the message conveyed.

There are several features which have an affect on vocabulary learning and can make learning a word difficult. Carter and McCarthy point out that learning vocabulary effectively is closely bound up with a teacher's understanding and learner's perception of the difficulties of words and therefore the role of the teacher must be taken into account also in vocabulary learning. Carter and McCarthy continue that the difficulty of a word may result from several reasons and due to the vast number of possible reasons and the complexity of the learning process these reasons have been hard to classify appropriately.

Nation mentions three different factors which have influence on making a word difficult to learn. The first is the learner's previous experience of English and their mother tongue since one's first language affects the second language vocabulary acquisition and usually borrowing and interference between first and second language vocabulary occurs. For example, learning the function and meaning of a word can be difficult since words rarely correspond exactly to a word of another language. The second factor which causes difficulties in of learning the words of a second language is the way a word is learned or taught. In fact, bad organsation in the learning situation can cause problems in learning a word. Consequently, teaching can have three effects; positive, neutral and negative. When the effect is positive, the learners move closer to mastering the language. When the effect is neutral, nothing is learned. When the effect is negative, learning occurs but the learning will have a negative impact on what has been taught before or on what will be taught in the future. Nation continues that the relationship with other words can also cause problems in the learning of a new word. Nation summarises that the more similar items are, the more likely they are to be closely associated with each other. For example, words which in some sense are close to each other, such as *long* and *short*, which are both adjectives and are antonyms, having the opposite meaning, can easily become hard to learn if they are presented together for the first time. This can cause problems since learner may mix the meanings of these two words due to the fact that they are closely related. The third aspect is the intrinsic difficulty of the word which basically means that some words are harder to learn than others. According to Nation, nouns and adjectives are usually easier to learn than verbs and adverbs. In addition, it is easier to learn to recognise a word for and recall its meaning than to produce the word at suitable time. A teacher cannot have a great impact on reducing the intrinsic difficulty but he or she can be aware of it and try to recognise it when it occurs.

According to Nation, some teachers think that there is no need to teach vocabulary since it can take care of itself. However, vocabulary work can be directed toward useful words and useful skills and therefore it can enhance the second language learning process. Vocabulary learning will be most effective if learners take control of their learning and are responsible for it. In principle, this means knowing what to learn how to learn it being simultaneously motivated to do this and eventually putting the knowledge to use. Therefore language teaching and the actions made by the teacher can have an impact on the learners' approach towards their learning. This is why, the sequence of vocabulary learning should move from high frequency vocabulary and special purposes vocabulary to low frequency vocabulary. With low frequency vocabulary, teachers should focus on the strategies of guessing words from context, learning word cards, using word parts, and using dictionary. Learners should be helped to take responsibility for their own vocabulary learning. Nation also points out that indirect vocabulary can be encouraged by exposure to large amounts of reading and listening material. Through this exposure the learners have an opportunity to practise vocabulary learning strategies.

Language learning strategies

There are different definitions for language learning strategies. For example, as O'Malley and Chamot put it, learning strategies are thoughts or behaviour the learners use to comprehend, learn or retain new information. Learning strategies are not always easy to notice.

They can also be taught and, in addition, language learning strategies are flexible and influenced by a variety of factors. Language learning strategies are important since they create active and self-directed involvement and help to develop communicative competence. The strategies which involve direct learning and use of subject matter, which in this case is a new language, are direct strategies whereas strategies which contribute to learning indirectly are called indirect strategies.

The processes involved when using second language knowledge consist of production strategies, reception strategies and communication strategies. Production strategies and reception strategies are used when trying to use existing knowledge of the second language efficiently with minimal effort. On the other hand, communication strategies are used when the first attempt to use language in getting the message though fails. Communication strategies are likely to involve greater effort and therefore they are more conscious than production and reception strategies.

Even though learning strategies have been studied only for the past few decades, they have actually been used for thousands of years. O'Malley and Chamot point out that in the early stages of learning strategy research attention was mainly paid to differences between successful and unsuccessful language learners and the characteristics of good language learners. In addition, also factors influencing strategy choice were taken into consideration.

Cohen identifies four language learning strategy types: cognitive, metacognitive, affective and social strategies. He describes cognitive strategies as strategies used in identification, grouping, retention and storage of language material. Cohen states that metacognitive strategies deal with pre-assessment, pre-planning on-line planning and evaluation and post-evaluation of language learning activities and of language use events. He describes affective strategies to be used to regulate emotions, motivation and attitudes such as reducing anxiety and self-encouragement and social strategies include the actions the learner chooses to take in order to interact with other learners or native speakers of the language.

Vocabulary learning strategies

Learning strategies play an important role in the process of foreign/second language learning, especially in learning vocabulary. Many researchers a have been studying vocabulary learning strategies, and made some achievements. Studying strategies, also called learner strategies, are ways of learning. Good learners use these strategies to make their learning more efficient. There are two main types of learning strategies, the first are strategies for planning how to learn, and secondly strategies for learning such as: thinking strategies, speaking strategies, pronunciation strategies, writing strategies, reading strategies, listening strategies, grammar and vocabulary stategies. Vocabulary learning strategies are hard to be separated from general language learning strategies and therefore the study of vocabulary learning strategies has encountered some difficulties. For example, identifying the strategies especially as vocabulary learning strategies can prove to be a hard task. Furthermore, language learners rarely see their vocabulary learning as a separate task and that is why they are unable to articulate the specific actions made in order to enhance the vocabulary learning process.

Vocabulary knowledge is essential in reading in a foreign language. Learners know the importance of words in a language and are aware of the fact that learning strategies can help them to learn vocabulary successfully. Vocabulary learning strategies are basically actions made by the learner in order to help them to understand the meaning of a word, learning them and to remember them later. According to O'Malley and Chamot, training second language learners to use learning strategies concentrates mainly on learning vocabulary. They also point out that vocabulary learning strategies are used most frequently and are probably the most well-known type of language learning strategies.

The main categories of vocabulary learning strategies are implicit and explicit teaching of words. Implicit teaching includes only word inferring from context.

Explicit teaching is consists of several elements such as building a large sight of vocabulary, integrating new words with the old ones, providing adequate amount of encounters with a word, promoting deep level processing, facilitating imaging and concreteness, using different techniques and encouraging independent learner strategies.

Vocabulary learning strategies can also be divided into two groups the first being the group concentrating on understanding the meaning of words and the other including the strategies for acquiring words. The strategies for understanding the meaning of words are: guessing from the situation or context, using a dictionary, making deductions from the word from, finding similarities in words of two different languages. The strategies for acquiring words are: repetition and rote learning, organizing words in the mind and linking to existing knowledge. Another classification of vocabulary learning strategies has been proposed by Nation. In his earlier work he identifies three different vocabulary learning strategies: guessing word from context, using mnemonic techniques and using prefixes, roots and suffixes and word parts in general. However, in a later study, Nation (2005) includes learning words from cards as a fourth major vocabulary learning strategy and mentions also using dictionary being one of the most important vocabulary learning strategies.

According to Nation, once learners have gained a vocabulary total of about two or three thousand words, they can use their reading skills in guessing the meanings of unfamiliar words based on the context they are represented. Nation continues that clues, such as grammar, punctuation and the learner's experience and common sense are used to infer the meanings of unknown words. Other well-known and studied vocabulary learning techniques are key words, making notes of the words, identifying words into groups, making own vocabulary exercises and using the new word in one's communication.

Conclusion

Learning strategies play an important role in the process of foreign/second language learning, especially in learning vocabulary. The present study aimed to discuss the theoretical background related to the subject and focused on vocabulary learning strategies because vocabulary knowledge is essential when using a foreign language, since one is unable to communicate without words. Learners are usually aware of the importance of words in a language and they also usually realise the fact that learning strategies can help them in their vocabulary learning. Learner autonomy can be enhanced by introducing the learner to different vocabulary learning strategies which can be used in developing the learning process. In addition, learning strategies help students to be more active and take more responsibility on their own learning.

References:

1. Allen, V., *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
2. Carter, R., & McCarthy, M., *Vocabulary and language teaching*.London: Longman, 1988.
3. Coady, J., & Huckin, T., *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
4. Cohen, Andrew D., *Strategies in Learning and Using a Second Language*.Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1998.
5. McCarthy, M., & O'Dell, F., *English Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
6. Nation, I.S.P., *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, 1990.
7. O'Malley, J. & A. Chamot, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
8. Read, R., *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press, 2000.
9. Schmitt, N., *Vocabulary Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
10. Singleton, David, *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ÉTUDE SUR LES PROBLÈMES POSÉS PAR L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE

par Contraş Elena-Marinela

SOMMAIRE

I. Introduction
II. Problèmes posés par l'enseignement du vocabulaire
III. Conclusion

Introduction

Le vocabulaire est l'ensemble des mots effectivement employés par le locuteur dans tel acte de parole précis. Le vocabulaire est l'actualisation d'un certain nombre de mots appartenant au lexique individuel du locuteur. La discipline linguistique qui s'occupe de l'étude du vocabulaire s'appelle lexicologie. La grammaire et le lexique sont indissociables car c'est à la syntaxe que la lexicologie est le plus fortement liée, parce que la formation de tout mot nouveau est le résultat d'une transformation syntaxique et l'expression d'un type de rapports syntagmatiques. La lexicologie est aussi étroitement liée à la sémantique parce que les unités sémantiques se réalisent dans des unités lexicales. Le professeur de langue ne doit pas oublier que les domaines de la lexicologie, de la syntaxe et de la sémantique sont tous les trios des composants du langage. Dans un énoncé, les mots-concepts (vocabulaire) sont les facteurs essentiels de la communication.. C'est un fait reconnu que le lexique d'une langue est le lieu des plus grandes variations, des mots disparaissent de l'usage quand d'autres sont créés, selon les nécessités de la dénomination, c'est-à-dire selon les besoins socio-culturels du milieu. L'enseignement du vocabulaire doit mettre en oeuvre, non seulement le sens des éléments qui constituent la phrase, mais aussi la manière dont ces éléments se combinent et se regroupent entre eux.

Problèmes posés par l'enseignement du vocabulaire

L'enseignement du vocabulaire commence des la première classe de français et continue pendant toute la durée de l'étude. Il respecte les principles de la sélection et de la gradation et les résultants devront être jugés d'après la capacité des élèves d'utiliser leurs connaissances lexicales dans la communication et non pas d'après l'acquisition de listes de mots et d'expressions apprises par coeur.

Nous avons déjà dit que le vocabulaire est le reflet du lexique dans un énoncé donné. La totalité du vocabulaire individual d'un locuteur comprend son vocabulaire actif et son vocabulaire passif. Le vocabulaire actif réunit les mots qu'on utilise dans l'expression orale ou écrite. Bien que ces mots ne soient pas utilisés tous les jours, ils sont toujours présents à notre esprit et prêts à être utilisés. L'acquisition du vocabulaire actif comprend, à son tour, deux aspects: d'après la nature de cette acquisition, elle peut être reproductive ou productive. Par acquisition reproductive des mots on comprend l'emploi des mots dans le cadre des mêmes énoncés. C'est par exemple, le cas des modèles qu'on donne aux élèves dans les premières classes de français. À ce moment-là, l'élève reprodiut des mots fidèlement l'énoncé-modèle du professeur. Cette reproduction des mots dans leur contexte initial constitue la première étape obligatoire, mais aussi très importante pour la création des habitudes d'expression correcte chez les élèves. L'emploi productif du vocabulaire se réalise des que, dégagé du modèle, l'élève arrive à utiliser le mot dans un autre contexte, à l'associer à d'autres mots, d'autres situations. Le vocabulaire passif (receptif) réunit les mots qu'on n'utilise pas, mais qu'on reconnaît et qu'on comprend des qu'on les rencontre dans la communication orale et écrite. Dans le processus d'enseignement d'une langue seconde l'attention du professeur ira vers le vocabulaire actif sans négliger toutefois la réserve passive.

112… NATURA !

Tout le monde admet que le français d'aujourd'hui n'est plus celui d'hier et ne sera plus celui de demain. Alors quel français enseigner? Voilà une question que les professeurs de français se posent
depuis longtemps et à laquelle ils essayent de répondre. La langue doit servir comme moyen de communication et nos élèves veulent communiquer avec leurs contemporains, avec les jeunes générations. C'est du français contemporain que nos élèves ont besoin. Par conséquent, il faut pour l'enseignement donner la priorité à celui-ci. La langue familière est une langue très spontanée, peu réfléchie, choisie et influencée par l'étude des textes littéraires. C'est donc la langue courante (parlée et écrite) qui devra être enseignée aux élèves. Vu la quantité énorme de mots qui se trouvent dans une langue, les professeurs de partout se sont posé la question: de la totalité des mots d'une langue que faut-il enseigner aux élèves et en quel ordre d'urgence? Les spécialistes ont établi des listes de mots-les vocabulaires minimaux- qui fixent les quantités d'éléments linguistiques nécessaries dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Une remarque très intéressante à faire est celle du rapport qui existe entre la fréquence des mots et les catégories grammaticales. Ainsi, on a constaté que ce sont les mots gramaticaux (mots-outis) qui ont la plus grande fréquence, suivis ensuite par les verbs (plus stables aussi) enfin les adjectifs et les noms.

Dans le processus d'enseignement du vocabulaire, il faut distinguer trois moments essentiels: la présentation, l'exploitation et la fixation. Pour ce qui est de la présentation, il faut dire que l'enseignement du vocabulaire suppose la présentation à la fois du contenant (expression) et du contenu (sens). En ce qui concerne le contenant, l'intérêt du professeur portera sur l'effort qu'il met en oeuvre pour enseigner à l'élève à discriminer ou à distinguer et à reproduire les formes orales des mots. L'identification des sons, des mots et des phrases précède toujours leur emploi. C'est pour cette raison que l'apprentissage de la langue seconde commence par une période d'assimilation auditive au cours de laquelle l'élève doit surtout beaucoup écouter pour identifier les sons et les mots. L'élève doit commencer par entendre pour comprendre ce qu'on lui dit. L'une des questions les plus controversées se rapportant à l'enseignement des langues est de savoir comment transmettre à l'élève le sens des mots et des groupes de mots ou de locutions. Pour résoudre le problème de l'explication du sens on peut utiliser differents procédés. Ces procédés varient selon l'âge des élèves, leur niveau de connaissances et leur langue maternelle. Ces procédés sont: ostensibles (comprenant l'utilisation en classe d'objets, d'action et de situations), figuratifs (utilisant des images), contextuels, differentiels (explication en langue maternelle, traduction). Les procédés ostensible et figuratifs, utilisés surtout dans les classes de débutants, reposent sur le principe voulant que l'on aprenne les significations par le canal des sens. C'est un procédé d'un grand rendement dans les classes de langue parce que plus l'association entre le stimulus visual et la réponse verbale est forte, plus le temps requis pour l'apprentissage est bref. Ces procédés sont excellent pour enseigner la signification d'un bon nombre de noms concrets. Le professeur aura donc a présenter le vocabulaire nouveau au moyen d'un geste, d'une image, d'un dessin etc. en le nommant. Il montrera un objet et dira: c'est la… c'est une… on peut enseigner beaucoup de choses par des gestes ainsi que par des actions: j'ouvre la porte, je ferme le cahier, je donne le livre, je prends le crayon. On peut accomplir ces actions seules ou se servir aussi d'objets pour transmettre la signification des prepositions (exemple:sur, sous, dans). Le professeur ne doit jamais oublier que l'action et la situation doivent être synchronisées avec les paroles dont elles représentent la signification. Il faut absolument privilégier la relation entre le signifié et le signifiant étranger, en essayant de laisser provisoirement hors du circuit le signifiant de la langue maternelle. Nous savons bien que le lexique signifie contexte car le mot isolé, enseigné seul, n'est qu'un son ou un ensemble de sons. Le contexte situationnel joue un rôle déterminant puisque c'est lui qui donne sa valeur sémantique à l'unité lexicale. Il n'existe sans doute pas de meilleur moyen-pour apprendre à désigner les couleurs en français- que d'associer directement l'image visuelle de cette couleur avec le mot étranger, et pour parler d'une action, que d'associer le mot a cette action en train de se dérouler.

Mais l'apprentissage sera plus efficace si le mot apparaît dans un contexte verbal naturel, c'est-a-dire si le mot est accompagné d'autres unités lexicales et s'il est intégré dans une structure grammaticale. Le professeur doit tenir compte aussi de la realisation d'une combinatoire lexico-grammaticale qui est d'une grande efficacité pour l'acquisition des structures. Les methods d'apprentissage actuelles font un usage intensif de la commutation pour réaliser le montage des automatismes de langue. Le professeur doit former chez ses élèves l'habitude de s'exprimer, des le début, par des phrases complètes: c'est pourquoi le vocabulaire devra être enseigné en contexte dans une chaîne parlée naturelle. Dans les classes des débutants le vocabulaire sera présenté dans un dialogue reflétant une situation de la vie quotidienne. La situation crée les conditions du dialogue qui, se développant à son tour, fera évoluer la situation; langage et situation se trouvent ainsi en position dialectique. Les procédés contextuels (définition, énumeration, substitution, opposition) sont utilisés des que les élèves possèdent déjà un certain vocabulaire. À ce niveau on peut utiliser des mots connus par les élèves pour enseigner la signification de mots nouveaux et des nouvelles structures. On y arrive en plaçant les mots nouveaux dans des contextes verbaux qui leur donnent un sens. Ainsi, on peut définir les mots nouveaux par des mots déjà connus. Avec des élèves de niveau avancé on peut élucider le sens des mots à l'aide des synonymes, antonymes, homonymes, on peut leur présenter les champs lexicaux et/ou sémantique. On peut aussi enseigner la signification de certains mots en les substituant à d'autres mots ou à des syntagmes. Pour l'élucidation d'un vocabulaire de substitution on peut comparer les termes commutables entre eux. Pour render les élèves conscients des différences qui séparent les synonymes, le professeur peut utiliser la méthode de l'analyse sémique. L'utilisation des antonymes est aussi un procédé contextuel.si l'élève connaît la signification d'un mot, on peut lui apprendre son contraire. La polysémie des mots pose aussi des problèmes difficiles aux élèves qui apprennent le français. C'est toujours par un procédé contextuel que le professeur s'efforcera de lever l'ambiguïté des mots. L'utilisation des procédés contextuels servant à enseigner la signification respecte les principles cartésiens d'aller du connu à l'inconnu et du simple au complexe car on a vu que le professeur s'appuie dans son travail sur les connaissances lexicales acquises auparavant par les élèves. La traduction offre au professeur la solution la plus rapide et la plus confortable pour expliquer le sens d'un mot. Parfois, elle est plus claire qu'une longue explication en langue étrangère. Après avoir présenté les mots nouveaux par les procédés dont nous venons de parler, le professeur invitera les élèves à reproduire ce qu'ils ont entendu. Plusieurs répétitions sont necessaries pour obtenir l'acquisition. Le professeur obtiendra le reemploi des termes enseignés soit de manière orale, soit à l'écrit. Les élèves ont besoin de fixer le vocabulaire acquis, de le mémoriser, puis de le faire passer de l'état passif à l'état actif. L'apprentissage du vocabulaire met en jeu, comme tout apprentissage linguistique, l'exercice de la mémoire. L'expérience montre que l'apprentissage en situation facilite la mémorisation.

Les moyens utilisés dans l'acquisition du vocabulaire varient selon le moment de leur utilisation: avant la lecture de texte par la conversation introductive ou l'exposé; au cours de la lecture du texte; au cours du travail indépendant de l'élève. La conversation introductive est le moyen le plus fréquemment employé dans les classes de langue. Elle comprend à la fois la présentation et l'exploitation des mots nouveaux. Elle consiste à présenter le mot, avant la lecture. Ce sont surtout les mots-clés que l'on présente à ce moment-là. Ces mots sont absolument indispensables pour que l'élève saisisse la signification globale du texte de lecture. Chaque mot est présenté par rapport au précédent ou par rapport à ceux qui ont été acquis précédemment. L'exposé peut aussi présenter les mots-clés d'un texte, dans une classe d'élèves moyens ou advancés. Cet exposé doit être bref et simple. La présentation et l'exploitation des mots nouveaux peuvent être faites au cours de la lecture d'un texte mais uniquement dans des classes d'élèves advancés. L'utilisation du dictionnaire marque la transition vers le travail indépendant de l'élève et par cet aspect contribue à son éducation complexe. Le travail durant les trois étapes nécessaires à l'assimilation du lexique ne suffit point à transformer ces connaissances en acquis effectif.

C'est par de nombreux exercices que l'on peut fixer et transformer les nouvelles connaissances en automatismes. C'est seulement par des exercices variés que le vocabulaire peut être consolidé et enrichi. Les types les plus fréquents d'exercices lexicaux et sémantiques sont les exercices à trous (à pointillié), les exercices de remplacement de certains mots par des synonymes, d'antonymes etc, les exercices de paraphrase, les exercices de mise en ordre d'une série de mots, d'adjonction d'adjectifs à un nom ou d'adverbes à un verbe, les exercices de choix de la forme convenable entre deux ou plusieurs formes proposées, les exercices de construction et de développement de la phrase, les exercices de réduction de certaines expressions à des mots simples etc. Les jeux linguistiques et communicatifs présentent eux-aussi des avantages incontestables dans l'acquisition d'une langue. Ils reposent sur l'emploi répété et organisé d'un lexique ou de certaines structures lexico-grammaticales, ce qui les rend susceptibles d'assurer la systématisation de la matière acquise.Il existe plusieurs types de jeux: des jeux individuels, silencieux, généralement écrits, ou s'appuyant sur des cartes et des dominos; des jeux verbaux, linguistiques, destinés à faire découvrir aux apprenants cetaines subtilités de la langue, l'homophonie, la polysémie, la paronymie. Ce sont en général des jeux de mots, des divertissements linguistiques, des devinettes, des plaisanteries; des jeux de groupe qui favorisent la communication, des interactions quasi autonomes dans le groupe. Habituellement, pour qu'un jeu soit jeu et qu'il atteigne son objectif éducatif, il est nécessaire en formuler les règles dès le début: un bon jeu doit favoriser l'emploi correct et juste de la langue; un bon jeu est nécessairement créatif, il place toujours les joueurs devant un problème à résoudre; un jeu d'équipe doit avoir recours à l'initiative des joueurs, à leur astuce et à leur esprit d'émulation. Parmi les jeux de mots, le calembour est très fréquent. L'éducation au calembour français suppose un niveau avancé d'étude de la langue, l'existence d'un savoir langagier riche (polysémie, homonymie, paronymie, ambiguïtés grammaticales, connotations linguistiques etc.), de même qu'une certaine habileté discursive qui permette de faire jouer les homophonies, de laisser entendre un sens évoqué derrière un sens présenté. La pratique des calembours relève donc de l'ethnographie de la communication, ce qui présente un grand intérêt dans le processus de l'éducation au langage des apprenants étrangers. D'autres jeux linguistiquex appréciés par les élèves de tout âge sont les charades et les rébus. Les mots croixés occupent une place privilégiée parmi les jeux linguistiques.

Conclusion

L'enseignement du vocabulaire se propose de former graduellement chez les élèves des habitudes nécessaires à l'expression mais aussi à l'information. La conversation introductive sert surtout à l'acquisition de la langue comme moyen de communication et d'expression. Mais il faut donner aussi à l'élève la possibilité de s'informer tout seul: il faut l'orienter vers la compréhension d'un texte sans l'aide du professeur. Cette forme de travail se caractérise par une activité individuelle faite en classe, sous la direction du professeur et qui donnera à l'élève pleine satisfaction. L'utilisation du dictionnaire représente une étape importante dans l'enrichissement des connaissances des élèves. L'habitude de ce travail permettra à l'élève de continuer, même après la periode d'études, à enrichir ses connaissances de français.

Références

1. Arcaini, E., *Principes de linguistique appliquée*, Payot, Paris, 1972;
2. Bange, P., en collaboration avec Carol, R., et Griggs, P., *L'apprentissage d'une langue étrangère*, L'Harmattan, Paris, 2005;
3. Benveniste, E., *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966 et 1974;
4. Galisson, R., *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, Hachette, Paris, 1970 et 1983;
5. Gérard, R., *36 activités pour enseigner le vocabulaire*, Nathan, 2004;
6. Girard, D., *Les langues vivantes*, Larousse, coll. Enseignement et pedagogie, Paris, 1974;
7. Picoche, J., *Didactique du vocabulaire français*, Nathan, 1993;
8. Picoche, J., *Enseigner le vocabulaire, la théorie et la pratique*, éditions Allouche, 2007;
9. Tagliante, C., *La classe de langue*, CLE International, 2006;
10. Treville, M.C., Duquette, L., *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996 et 2000;

LA DIDACTIQUE DE L'ARGUMENTATION
-Étude-

Professeur Bengescu Otilia

Introduction

L'argumentation est souvent associée à l'étude de différents contextes de communication spécialisée dans les interactions socio-économiques, les relations commerciales, la communication scientifique, les discours universitaires et pédagogiques, la communication politique et les discours des médias. Elle constitue un sujet d'analyse privilégié aujourd'hui devant la montée en puissance des enjeux de communication que connaît notre société à l'heure des réseaux sociaux et d'Internet, des images à profusion déclinées sur tous les supports, échangées, diffusées, zappées, dans une instantanéité qui fait débat et interroge sur l'influence des moyens technologiques de communication, sur le contenu et la pertinence des informations circulant dans les différents domaines professionnels, susceptibles d'appuyer l'argumentation.

Les recherches en didactique du français

Dans la classe de français, la langue est à la fois outil pour enseigner et apprendre et objet d'enseignement-apprentissage. L'échange verbal y constitue donc un lieu et un espace de développement. La réflexivité et l'analyse de pratiques, moments d'analyse du discours ou de discours sur le discours sont inhérentes à la discipline *français*. Le métalangage rempli le rôle de lier le savoir savant et le savoir à enseigner et participe ainsi à la constitution du statut de la discipline .Des approches ergonomiques ou d'analyse de discours ont donc beaucoup à apporter à la didactique du français. Or, ces apports doivent tenir compte à la fois des spécificités du travail enseignant, mais aussi viser des apprentissages, mettre en jeu des savoirs, des notions et des démarches inscrits dans des traditions disciplinaires.

L'analyse des conduites professionnelles de l'enseignant dans sa classe, ses savoir faire dans la gestion du temps, ses gestes et sa position corporelle, son usage de l'espace ou des outils matériels doivent s'articuler à une réflexion spécifiquement didactique une activité corporelle, un usage de l'espace et des pratiques d'inscription, le recours à des supports, sont déterminées par, et en même temps contribuent à la définition et la structuration de telle ou telle connaissance ou compétence à instaurer dans un domaine disciplinaire donné.

Il existe des textes et des auteurs incontournables lorsqu'il s'agit d'expliciter la théorie de la transposition didactique. C'est le cas des écrits de Verret, de Chevallard, de Conne et de Schneuwly. Avec la théorie de l'anthropologie didactique, Chevallard (1985/1991) continue la réflexion amorcée par le sociologue Verret (1975) autour des transformations des savoirs. Son originalité est de considérer l'institution scolaire en elle-même. Dans une approche anthropologique du didactique, Chevallard conçoit la transposition didactique comme un processus dialectique entre les personnes et leur institution. La didactique étudie les conditions et les mécanismes possibles de transposition institutionnelle des praxéologies, lesquelles sont des systèmes permettant d'analyser toute action humaine. L'intérêt du travail de Conne (1996) est de proposer des définitions des termes de *savoir* et de *connaissance* afin de situer la question de l'*apprendre* dans le champ de la didactique. Ces distinctions l'amènent à montrer en quoi sa démarche d'analyse n'appartient pas aux champs de l'épistémologie génétique et de la psychologie piagétienne, ce qui lui permet de caractériser le champ de recherches de la didactique. Le traitement des concepts de *savoir* et de *connaissance* conduit Conne à aborder celui de *médiatisation*. Pour lui, les processus de médiatisation servent à induire la connaissance à l'aide des transformations de situations relatives à ces savoirs.

Schneuwly donne une toute autre définition au concept: il considère la médiatisation comme un ensemble de moyens pour transformer les capacités d'agir dans des situations, pour développer chez l'élève des manières de penser, de parler, d'écrire ou de se comporter dans certains contextes. Schneuwly (1995a) s'intéresse également aux éléments qui peuvent venir légitimer une transposition didactique donnée. Quels savoirs doivent être impliqués dans ce processus d'apprêt didactique ? Sous quelles formes le sont-ils ? Les pistes de réponse qu'il formule fournissent un cadre à l'analyse des contenus enseignés dans les pratiques de classe. Le didacticien ancre sa réflexion sur la transposition didactique dans le cadre disciplinaire du français.

La théorie de l'argumentation

Selon la théorie de l'argumentation de Ducrot et Anscombre, l'argumentation revient à exercer une certaine influence sur autrui tout en demeurant à l'intérieur du discours. Une argumentation a lieu quand le locuteur L1 présente un énoncé E1 ou un ensemble d'énoncés dans le but de faire admettre par un locuteur L2 un autre énoncé E2 (ou une classe d'énoncés). E1 est l'argument, E2 est la conclusion. D'une façon générale, tout énoncé est considéré comme contenant un *aspect argumentatif* et en particulier une *orientation argumentative* et un *aspect thématique*. L'*aspect thématique* peut être compris comme la valeur informative ou le sens lexical de l'énoncé.

L'*orientation argumentative* est une *«classe de conclusions suggérées au destinataire: celle que l'énoncé présente comme une des visées de l'énonciation»*. Dire par exemple à quelqu'un: *«C'est un bon film»*, c'est d'abord faire une assertion sur l'objet *film* présenté comme ayant pour qualités : *«il est intéressant», «les acteurs jouent bien », «les scènes sont belles»…*, puis orienter le destinataire vers la conclusion argumentative: *« Je te recommande de voir ce film»*. On voit bien, à travers cet exemple, que l'énoncé accomplit un acte qui n'est pas simplement celui d'asserter ou d'informer mais aussi un acte d'argumenter, basé sur une vision favorable ou défavorable de l'objet en question. En d'autres termes, toute une classe d'énoncés évaluatifs ou appréciatifs, qui sont apparemment informatifs, sont fondamentalement argumentatifs, «*l'informatif étant un dérivé délocutif de l'argumentatif»*). Pour ce type d'énoncés, *l'argumentativité* est plus importante que *l'informativité.* L'orientation argumentative détermine la valeur argumentative de l'énoncé. Deux énoncés sont *coorientés* lorsqu'ils s'orientent vers une conclusion commune, et *anti-orientés* lorsqu'ils sont destinés à servir des conclusions opposées. Si on dit par exemple: *«Je suis fatigué mais j'ai un rendez-vous important».*

L'énoncé se compose donc de deux propositions dont *«je suis fatigué»* est p et *«j'ai un rendezvous important»* est q. On peut dire que p s'oriente vers la conclusion r *«je ne vais pas sortir»* alors que q sert la conclusion non-r *« je vais sortir»*. Par contre, les deux.

Ducrot et ses collaborateurs portent particulièrement leur attention sur un certain nombre de mots qu'ils appellent des *mots du discours* ou encore *connecteurs argumentatifs*. Ces outils de la langue donnent au discours son orientation argumentative. Ils possèdent une double fonction: ils lient deux unités sémantiques et confèrent un rôle argumentatif aux unités qu'ils mettent en relation.

La compétence argumentative

Dans quelle mesure la forme discursive et linguistique des messages échangés et les paramètres situationnels redéfinis à l'une des nouvelles technologies et de l'évolution des modalités de communication, interviennent-ils dans la construction de l'argumentation ? Dans le domaine de la didactique des langues, au croisement de notre réflexion sur l'argumentation, nous connaissons parallèlement aujourd'hui une expansion très nette des demandes de formation linguistique pour des publics spécifiques, surtout depuis le début des années 2000. L'importance des échanges économiques mondialisés entraîne une mobilité professionnelle et étudiante en forte croissance. De nouvelles démarches didactiques voient le jour pour accompagner ce processus: le français sur objectif spécifique, le français langue professionnelle et tout dernièrement le français sur objectif universitaire.

Parmi les besoins analysés de ces publics composés de professionnels, d'étudiants allophones dans les universités françaises, de migrants… la maîtrise de discours à caractère argumentatif constitue un besoin avéré tant en compréhension qu'en production écrite et orale. L'argumentation constitue le point ultime des acquisitions en langue et requiert de la part du didacticien, une analyse de ses caractéristiques dans les différents discours qu'il doit exploiter à des fins pédagogiques.

Si la capacité à argumenter est en partage auprès de tous les individus, comme compétence sociale, acquise empiriquement dans le cadre de l'échange quotidien, les usages scolaires de l'argumentation en revanche s'inscrivent dans une sphère d'usage restreinte, faisant appel à des compétences qui résultent d'un apprentissage organisé plus que d'un transfert spontané d'une compétence extra-scolaire vers une compétence scolaire L'appropriation par les élèves du discours d'argumentation, si elle peut passer par le repérage de pratiques argumentatives au fil des oeuvres lues, de textes étudiés, doit aussi se fonder sur l'effort entrepris par les élèves pour se situer dans une interaction à finalité argumentative et non se limiter à la simple confrontation de points de vue antithétiques. Argumenter à l'écrit demande que le scripteur sorte de son point de vue propre se projette dans celui de son lecteur potentiel. L'importance des calculs à entreprendre (quelles sont les positions supposées de mon lecteur ? sur quels arguments se fondent-elles ? quelle stratégie adopter pour l'amener à changer d'avis ? etc.), avant même de se mettre à écrire, implique que l'élève dispose déjà de cette expérience acquise dans l'échange oral, qu'il puisse justifier ses choix stratégiques, ses démarches, la sélection des arguments en fonction de son interlocuteur. L'âge des élèves semble jouer dans cette perspective un rôle important. Caroline Golder propose de distinguer les étapes suivantes:

- au départ (10 ans), le discours [argumentatif en situation écrite] serait composé d'une suite d'arguments (d'abord juxtaposés puis connectés)
- il serait ensuite, vers 14 ans, contre-argumentatif, mais encore trop «contraint» par la pensée du locuteur pour être véritablement dialogique (le locuteur sait qu'il doit tenir compte des arguments opposés mais ne parvient pas à envisager ce qu'il dit de «l'extérieur»)
- enfin, vers 16-17 ans, le «contrôle extérieur» de la construction du texte permettrait d'élaborer le discours sous une forme intégrée dans suivre une organisation du type argument-contra-argument-argument-contre-argument.»

Bibliographie

ANSCOMBRE J.- C., DUCROT O, [1983]: *L'argumentation dans la langue*, Liège,
Les éditions Mardaga, 1997
Golder, C. *Le Développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé, 1996
Nonnon, É. (1996). Interaction et apprentissages. *Le Français aujourd'hui, 113,* 55-63.
Nonnon, É. (1996/1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours, *Enjeux, 39/40,* 12-49.
Nonnon, É. (1997). Enjeux, tensions, limites et leçons d'une écriture curriculaire: un
référentiel de français pour la formation des professeurs d'école. *Repères, 16,* 53-92.
Plantin, C. (1996a). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas.
Langue Française, 112, 9-30.
Plantin, C. (1996b). *L'argumentation*. Paris: Seuil (coll. Mémo).
Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique(s). In Y. Reuter & M.-J. Perrin-Glorian (Éd.), *Les méthodes de recherche en didactique* (pp. 13-26). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
Schneuwly, B. (1995a). De l'utilité de la transposition didactique. In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Éd.), *Didactique du français. État d'une discipline* (pp. 47-62). Paris *Nathan*

LE JARDIN, UN MONUMENT VIVANT

- Étude didactique -

Professeur Bengescu Otilia

Cette étude est réalisée à la suite d'un stage de perfectionnement sur la pédagogie du patrimoine, ayant comme objet de recherche le jardin, partie représentative du patrimoine culturel et naturel des sociétés**.**

Les jardins publics du monde se constituent en *toiles ouvertes,* devenant des *tableaux vivants* dont le peintre est la société qui leur donne naissance. Ils gardent des traces parlant des civilisations anciennes et absorbent les expressions de tout mouvement culturel des époques traversées.

L'Histoire des jardins en Europe

L'histoire du jardin commence avec les plus anciennes civilisations: celles d'Égypte, de Perse, de Grèce et de Rome. Le jardin jouait un rôle important dans la vie économique et sociale, et a aussi servi de représentation symbolique du Paradis. Dans la tradition judéo-chrétienne, Adam et Ève ont été chassés du jardin d'Éden, qui symbolisait le Paradis.

Le jardin perse, adopté plus tard par l'Islam, était une représentation du Paradis, un état de bénédiction selon le Coran. En fait, on utilisait le même terme pour désigner le ***paradis*** et le ***parc*** en ancien perse. Xénophon a écrit de Cyrus le Grand: "Quelque part qu'il séjourne, dans quelque pays qu'il aille, il veille à ce qu'il y ait de ces jardins appelés "paradis", qui sont remplis des plus belles et des meilleures productions de la terre". Dans ces jardins anciens, qui suivaient généralement une structure formelle, on trouvait des plantes qui apportaient de l'ombre ou un abri, qui avaient une fonction décorative, des vertus médicinales ou encore un usage culinaire. Depuis toujours, on a cultivé des plantes importantes: fruits, fruits secs, céréales, légumes et aromates faisaient partie intégrante de la vie. Outre les jardins entretenus, il y avait souvent de grandes zones boisées près des villes, où l'on chassait le gibier. Il serait inexact de considérer le jardin comme une simple collection de plantes; pour les riches, le jardin était un lieu de repos et de loisir, où l'on pouvait jouer à des jeux, écouter de la musique, dîner et danser. C'était une extension de la maison, une pièce en plein air. Il semble que même les foyers les plus pauvres avaient des plantes, généralement des aromates, même si elles poussaient dans des pots. Dans l'Égypte antique, les plantes ont joué un rôle majeur dans l'économie comme dans les cérémonies religieuses. À Thèbes, aujourd'hui Louxor, il y avait plus de 450 jardins et de grands réservoirs d'eau, auxquels on donnait souvent le nom de bassins sacrés. On attribue souvent aux Romains la séparation de l'utile et du décoratif; le potager et le verger ont été séparés du jardin d'ornement: les premiers jardins maraîchers et des parcelles de terre cultivées sont apparus à la périphérie des villes.

Il existe une ressemblance étonnante entre les jardins des civilisations antiques et ceux d'aujourd'hui. Les jardins étaient souvent entourés de murs, pour protéger des plantes utilisées dans la cuisine ou pour se soigner. Le jardin péristyle romain, ou pièce extérieure, était décoré de tables, fontaines, peintures murales et plantes odorantes. Cicéron raconte que le jardinier "a tout enveloppé de lierre, pas seulement les murs de la villa, mais aussi les espaces entre les colonnes des allées, tant et si bien que les statues grecques semblent faire le travail de jardiniers paysagistes et arborer fièrement leur lierre." Wilhelmina Jashemski, une archéologue américaine qui a mis à jour de nombreux jardins de Pompéi et d'Herculanum, explique le rôle du jardin: "Le jardin était intimement lié à de nombreux aspects de leur vie: l'architecture, publique et privée, la peinture, la sculpture, l'expression esthétique, l'horticulture, l'économie, la religion, le travail, les loisirs et l'aménagement urbain."

Les jardins parisiens

Le jardin européen au Moyen Âge

Du Moyen Âge au XVIIIème siècle, le jardin évolue d'une fonction utilitaire ou de recueillement dans les enclos religieux vers une fonction d'agrément et d'ostentation royale. Enserré dans des enceintes édifiées pour sa défense, le Paris médiéval n'a guère de possibilité d'extension. À cette époque, le jardin, protégé de l'extérieur par des murs, a surtout une fonction utilitaire ou de recueillement dans les enclos religieux. Au gré des voyages et des découvertes des nouveaux continents, sont ramenées flore et essences inconnues, qui viennent enrichir et transformer le décor végétal. Mais seuls certains privilégiés, abbayes et aristocrates, en possèdent. Ces jardins privés ne seront ouverts qu'avec parcimonie à un public restreint.

Musée de Cluny

Le Jardin contemporaine d'inspiration médiévale (un jardin fermé, caché, la nature est domestique, la structure de l'espace renvoie au mythe de la création, reprenant le thème des fleuves bibliques).

Les jardins de la Renaissance française

Ils ont évolué du style humaniste italien au style maniériste, puis baroque; l'homme a été considéré, non pas seulement comme faisant partie de l'univers, mais comme centre de l'univers. Les jardins de Vaux-le-Vicomte (1661), dessinés par André Le Nôtre, démontrent un usage adroit des vues, des niveaux et des reflets, et plus encore, la domination de l'homme sur la nature et les autres hommes. "Vaux est le paradigme du jardin français. Conçu pour être admiré du château qui symbolise l'autorité du châtelain, le jardin offre une vue unique qui donne au spectateur le sens d'une unité et d'une symétrie rigoureuses, qui à la fois subordonne et embellit l'œuvre de la nature." Aucun jardin n'est plus impressionnant que Versailles, créé par Le Nôtre; son échelle est imposante, ses excès au-delà de l'imagination. Tout ce que l'on voyait appartenait au Roi, Louis XIV.

Mais il est également apparu que l'homme avait besoin d'une vie plus simple, comme le témoignaient les bois alentours et la ferme de Marie-Antoinette.

Les Jardins musicaux de Versailles (jardin à la française), une vraie œuvre d'art. La nature est domptée. Ces jardins représentent l'expression d'une domination totale sur la nature. Les mots qui les caractérisent le mieux sont *ordre, géométrie, symétrie, rigueur*.

Le jardin – approche didactique

Le jardin est un vrai trésor de ressources pédagogiques qui peuvent être exploitées selon de multiples perspectives:
- l'histoire/ l'imaginaire - mettre en œuvre des projets/activités afin de motiver les élèves pour le texte/la lecture/l'art; étudier les légendes des jardins, les œuvres littéraires et artistiques, l'iconographie;
- la fonction, culturelle, esthétique, éducative (botanique, scientifique etc.);
- le rôle/ le rapport avec le paysage.

Pourquoi *jardin monument*?

Parce qu'un *jardin est une composition architecturale et végétale qui, du point de vue de l'histoire ou de l'art, présente un intérêt public.*

Pourquoi *monument vivant*?

Parce que *le jardin est une composition d'architecture dont le matériau est principalement végétal donc vivant.*

Lecture scientifique d'un jardin

Le jardin sauvage représente la nature *qui suit son cours,* la nature libre. Même si nous connaissons l'histoire de ce lieu, il est l'épreuve incontestable que la nature peut survivre au milieu de la civilisation. L'objectif de ce jardin s'inscrit dans des préoccupations écologiques.
(visite-conférence animée par Pascal Bonneau, Direction des Espaces verts et de l'environnement de Paris).

Refuge à papillons

Le jardin contient des plantes indigènes, exotiques et beaucoup d'espèces d'animaux (oiseaux, mollusques, insectes).
Structure du jardin - partie terrestre (arbres, plantes, murs végétaux etc.)
- partie aquatique- un petit étang où vivent des animaux
Chaque élément du jardin a son rôle bien défini. Le mur végétal reflet et maintient la chaleur et l'étang nourrit et cache les animaux aquatiques en hiver.

En guise de conclusion

En tant que ressource didactique, le jardin se situe au carrefour des disciplines et peut être mis au centre des projets qui permettront aux élèves de prendre en compte l'enrichissement des connaissances, le développement des compétences dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, des sciences, des arts, des langues vivantes, de la littérature et la diversité des interventions concrètes sur les jardins.

Le jardin peut devenir l'espace de perception, d'inspiration, le lieu où les élèves découvrent la poésie, la littérature, le vocabulaire de la nature et développent leur intelligence créative au cadre des divers ateliers (écriture, peinture, photographie).

Références

Claude-Henri WATELET, *Essai sur les jardins* ; 1774, reprint Genève, Minkoff, 1973
Jean-Marie MOREL, *Théorie des jardins*, Paris, Pissot, 1776 ; Reprint Genève, Minkoff, 1973
Monique MOSSER et Georges TEYSSOT (dir.), *Histoire des jardins de la Renaissance à nos jours*, Paris, Flammarion, 1991, rééd. 2002
Yves-Marie ALLAIN et Janine CHRISTIANY, *L'Art des jardins en Europe*, Paris, Citadelles & Mazenod, 2006.

TEXTUL LITERAR ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT

Onea Emilia Tatiana,
Profesor pentru învăţământul primar şi preşcolar

În perioada şcolarităţii mici se acordă o atenţie deosebită studiului limbii şi literaturii române datorită contribuţiei acestei discipline şcolare la cultivarea limbajului oral şi scris al elevilor, la cunoaşterea şi folosirea corectă a limbii române, la învăţarea tehnicilor de bază ale activităţii intelectuale. De asemenea, prin întregul său conţinut, în special prin conţinutul textelor literare, acest obiect de învăţământ are menirea de a trezi interesul pentru cunoaştere, de a forma capacitatea de a surprinde, de a descoperi conţinuturi şi forme ale realităţii exprimate într-o multitudine de modalităţi de expresie.

Literatura, chiar la nivelul la care este repartizată în manualele de limba şi literatura română de la ciclul primar, prin diversitatea textelor, oferă elevilor oportunitatea de a parcurge căi specifice ale cunoaşterii de la concret la abstract, de la intuiţie la reprezentare şi fantezie, ajungând în posesia unor multiple instrumente utile satisfacerii dorinţei lor de a descoperi realitatea înconjurătoare.

Literatura pentru copii este constituită din ansamblul creaţiilor literare (populare sau culte), accesibile prin conţinut şi formă copiilor de diferite vârste şi valorificabile în formarea acestora, în cadrul activităţilor şcolare şi extraşcolare. Astfel, în cadrul literaturii pentru copii, valorificabile în etapa învăţământului primar, se remarcă existenţa a minimum două componente analizabile:

- literatura creată pentru copii;
- literatura valorificabilă în formarea copiilor, fără însă ca autorii să fi avut copiii ca public-ţintă.

În cadrul procesului instructiv-educativ, importantă este selecţia în sfera textelor din literatura pentru copii, centrată îndeosebi pe conceptele de accesibilitate şi accesibilizare, atât la nivelul conţinutului (al mesajului transmis), cât şi la cel al formei (al limbajului valorificat).

O trecere în revistă a textelor literare din manualele de limba şi literatura română evidenţiază faptul că textele în versuri sunt aduse în atenţia elevilor încă din clasa întâi, ca suport în realizarea alfabetizării (*Poveste de iarnă*, *Mamei*, *Furnica Fănica*, *Bondarul leneş* de Elena Farago, *Vara* de Marin Sorescu, *Somnoroase păsărele* de Mihai Eminescu). În clasa a doua, poezia reprezintă aproximativ o treime din totalul textelor literare, în timp ce în clasele a treia şi a patra ponderea ei înregistrează o uşoară creştere.

Încercând o clasificare a poeziilor pe genuri şi specii, se constată că genul liric este cel mai bine reprezentat prin pasteluri (optsprezece), poezii religioase (nouă, incluzând şi colindele) şi ode (şase), iar genul epic este ilustrat doar prin cinci fabule.

La nivelul ciclului primar curriculum-ul impune construirea unui demers didactic echilibrat la nivelul obiectivelor care să permită dezvoltarea tuturor componentelor competenţei de comunicare, achiziţia unor competenţe de ordin strategic prin intermediul cărora să se asigure un parcurs de învăţare reflexiv şi autonom, elevul devenind astfel capabil să pună în relaţie şi să utilizeze adecvat informaţii din diverse câmpuri ale cunoaşterii precum şi implicarea activă a elevului în propria formare, printr-o perspectivă flexibilă asupra conţinuturilor. Astfel, la nivelul obiectivelor de referinţă sunt puse în valoare obiectivele de ordin atitudinal, datorită potenţialului interactiv şi motivant pe care îl asigură, sprijinind astfel nevoile emoţionale, de adaptare şi de relaţionare specifice acestei vârste. Activităţile de învăţare pun accentul pe crearea unor situaţii de învăţare interactive şi productive şi nu repetitive şi individualiste.

STUDIU METODIC ASUPRA PROBLEMELOR DE BACALAUREAT

Profesor Doandeş Daniel
Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg. Jiu

În învăţământul preuniversitar actual, elevii din clasele a XII-a terminale, care se pregătesc pentru examenul de bacalaureat, se confruntă pe de o parte cu dificultăţile în învăţarea matematicii, lacunele teoretice şi inabilităţile de a rezolva probleme, iar pe de altă parte cu lipsa unei motivaţii serioase de a învăţa matematică. Pentru a compensa toate aceste aspecte şi a-l motiva pe elev în învăţarea matematicii, este nevoie ca să li se explice elevilor că matematica, dintre toate obiectele studiate în învăţământul preuniversitar, dezvoltă cel mai bine şi cel mai mult gândirea, inteligenţa elevilor.

Şi unde nu este nevoie de gândire şi de inteligenţă? În orice activitate a omului de azi este nevoie de gândire şi inteligenţă, atât în activităţile socio-economice, dar mai ales în viaţa personală a fiecăruia, în familie, în societate, în relaţiile cu semenii.

Motivându-l astfel pe elev, este o bună şansă ca şi elevii foarte puţin sau deloc interesaţi de matematică să se sensibilizeze şi să arate interes pentru matematică. Este necesar ca după ce elevii au fost astfel motivaţi, să nu fie încărcaţi cu multă teorie şi cu multe exerciţii, ca temă pentru acasă, ci să le fie explicate la început puţine noţiuni de teorie, concise şi clare, iar apoi să li se dea exerciţii uşoare, aplicaţii imediate ale teoriei.

Apoi se poate continua gradual cu probleme de la cele mai uşoare la cele mai grele şi mai complexe, desigur aceasta făcându-se în timp, timp care poate fi mai lung sau mai scurt, în funcţie de potenţialul intelectual al elevului, dar totdeauna urmărindu-se descompunerea problemei pe paşi logici, simpli, punându-se în evidenţă noţiunile teoretice ce apar precum şi ideile de rezolvare.

La problemele la care se aplică direct o noţiune de teorie – proprietăţi, formulă, teoremă, etc. – elevul trebuie deprins să distingă singur ce noţiune de teorie solicită problema respectivă şi cum trebuie să o aplice.

Situaţia se schimbă însă la problemele puţin mai grele, ca şi la cele grele şi complexe unde este nevoie ca profesorul să insiste pe cele câteva idei esenţiale de rezolvare care apar în acele probleme, să le explice şi să-i deprindă pe elevi ca să găsească singuri acele idei de rezolvare.Este nevoie mai ales ca elevul să lucreze cât mai multe probleme pentru a câştiga experienţa necesară şi a ajunge singur să găsească acele idei de rezolvare.

La început va fi foarte greu, dar dacă perseverează nu vor întârzia să apară şi roadele muncii lui. Astfel, după ce elevul începe să se apuce mai serios de pregătirea examenului de bacalaureat la matematică, va întâmpina numeroase nedumeriri şi blocaje datorate lacunelor teoretice şi abilităţilor de rezolvare a problemelor; dar treptat, treptat, ghidat de profesor, va reuşi mai întâi să facă singur o jumătate de problemă, apoi o problemă şi după un timp mai lung sau mai scurt, în funcţie de potenţialul intelectual al fiecărui elev, va reuşi să facă chiar şi probleme mai grele şi chiar dificile.

Experienţa la clasă arată clar că rezultate bune şi foarte bune la proba de matematică de la bacalaureat au avut în general elevii care au lucrat constant de-a lungul timpului la matematică şi, mai mult, au perseverat în pregătirea lor.

Aceşti elevi au avut voinţa de a reuşi, nu s-au lăsat dezarmaţi de muntele de dificultăţi ce se ridică la început în faţa lor, de lipsa de cunoştinţe teoretice, de lipsa de experienţă în rezolvarea problemelor. Au perseverat şi, dintre cei care au perseverat, chiar şi cei mai puţin dotaţi intelectual, au reuşit să obţină peste 5 la proba de matematică. În concluzie, pentru o reuşită a elevilor la proba de matematică la bacalaureat este nevoie, din partea profesorului, de o bună ghidare în pregătirea la matematică a elevilor, dar mai ales este nevoie de bunăvoinţă şi perseverenţă în studiul şi învăţarea matematicii în vederea pregătirii examenului de bacalaureat.

112… NATURA!

În cazul problemelor foarte simple şi simple ce se reduc la aplicarea unei teoreme, proprietăţi sau formulă, elevul trebuie ghidat astfel încât să recunoască singur ce anume formulă, teoremă sau proprietate trebuie să aplice.

Exemple:

1.Să se determine coordonatele vârfului parabolei asociate funcţiei f: $\mathbb{R} \to \mathbb{R}$, $f(x)=x^2+4x-5$.

Soluţia problemei şi deci implicit formula care trebuie aplicată se află ”ascunsă” în enunţ– cuvintele coordonatele vârfului parabolei sugerează elevului că este vorba de formulele coordonatelor vârfului parabolei:

$x_v= -\frac{b}{2a} =-\frac{4}{2} =-2$ şi $y_v=-\frac{\Delta}{4a}$, $\Delta=b^2 - 4ac=16-4(-5)=36$, deci $x_v=-2$ şi $y_v=-\frac{36}{4}= -9 \Rightarrow v(-2,-9)$.

2. Rezolvaţi în $\mathbb{R}$, inecuaţia $\frac{2}{x-3} < 0$. (Bacalaureat Iulie 2012).

Aici nu este nevoie de o formulă anume ci de o simplă observaţie şi anume se explică elevului că o fracţie ce are numărătorul pozitiv pentru a fi strict negativă trebuie ca numitorul să fie strict negativ: $x-3 < 0 \Rightarrow x< 3 \Rightarrow x\in(-\infty,3)$.

3. Fie matricele $H(x)=\begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & \ln x \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}$, $x\in (0,+\infty)$. Arătaţi că $detH(x)=1$, $x\in(0,+\infty)$

Elevului i se explică că fiind vorba de calculul unui determinant să se aplice o regulă cunoscută şi uşoară de calcul a determinanţilor şi aceasta nu poate fi alta decât regula lui Sarrus:

$$\text{Det } H(x)=\begin{vmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & \ln x \\ 0 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & \ln x \end{vmatrix} =1+0+0-0-0-0=1 \Rightarrow \det H(x)=1.$$

În cazul problemelor uşoare, dar care nu se reduc la o singură formulă ci presupun un scurt raţionament matematic şi un calcul scurt e nevoie de o precizare foarte clară a ideilor de rezolvare dispuse pe paşi logici, încât elevul să fie capabil în timp să deprindă rezolvarea ac estor probleme.

Exemple:

1. Rezolvaţi în $\mathbb{R}$ ecuaţia $\sqrt{x+2} =x+2$ (bacalaureat Iulie 2012).

Elevului i se explică necesitatea punerii întâi a condiţiei iniţiale de existenţă a radicalului: $x+2 \geq 0 \Leftrightarrow x \geq -2$ şi apoi rezolvarea propriu zisă prin ridicare la pătrat: $(\sqrt{x+2})^2=(x+2)^2$ (ridicarea la pătrat e sugerată de prezenţa radicalului de ordinul 2) $\Rightarrow x+2=x^2+4x+4 \Leftrightarrow$

$\Leftrightarrow x^2+4x-x+4-2=0 \Leftrightarrow x^2+3x+2=0$.

Profesorul, în astfel de cazuri, al unor ecuaţii de gradul II ce se pretează a fi rezolvate cu relaţiile lui Vie'te', le recomandă elevilor să folosească aceste relaţii ca fiind o metodă mai rapidă şi facilă de rezolvare a acestor tipuri de ecuaţii decât metoda clasică cu Δ şi formule de rezolvare a ecuaţiei de gradul al II-lea.

Relaţiile lui Vie'te' $\begin{pmatrix} x_1 + x_2 = -3 \\ x_1 \bullet x_2 = 2 \end{pmatrix}$ x_1, x_2 rădăcinile ecuaţiei $x^2+3x+2=0$

Elevului i se sugerează să observe că: $\begin{pmatrix} -1-2=-3 \\ (-1)\bullet(-2)=2 \end{pmatrix} \Rightarrow x_1=-1$ şi $x_2=-2$.

Rezolvarea se încheie cu verificarea soluţiilor: $x_1=-1\geq -2 \Rightarrow x_1=-1$soluţie;

$x_2=-2 \geq -2 \Rightarrow x_2=-2$ soluţie $\Rightarrow S=\{-2,-1\}$ $x_2=-2 \geq -2 \Rightarrow x_2=-2$ soluţie $\Rightarrow S=\{-2,-1\}$.

2. În $\mathbb{R}[x]$ se consideră polinomul $f=x^3-x^2+ax+b$.

a. Calculaţi a+b ştiind că f(1)=0

b. Pentru a=-1 şi b=1, determinaţi rădăcinile polinomului f.

c. Determinaţi numerele reale a şi b ştiind că $x_1=1$ şi $x_2=2$ sunt rădăcini ale polinomului f. (Model subiecte bacalaureat 2013 - MECTS).

a. Calcularea lui a+b este sugerată chiar de ipoteza problemei f(1)=0, deci elevului i se explică să exploateze această ipoteză a problemei calculând:

$f(1)=1^3-1^2+a+b=a+b=0$, deoarece $f(1)=0 \Rightarrow a+b=0$

b. $a=-1$ şi $b=1 \Rightarrow f=x^3-x^2-x+1$, $f \in \mathbb{Z}[x]$.

Se recomandă ca la rezolvarea ecuaţiilor polinomiale cu coeficienţi întregi, adică la aflarea rădăcinilor unui polinom cu coeficienţi întregi, întâi să se caute soluţiile întregi printre divizorii termenului liber (la nevoie dacă nu are soluţii întregi se caută şi cele raţionale) şi apoi să se facă descompunerea în factori primi a polinomului, folosind o rădăcină întreagă astfel aflată, iar apoi determinarea celorlalte soluţii devine foarte uşoară:

$$\left.\begin{array}{l} f(x)=x^3-x^2-x+1, \quad f\in \mathbb{Z}[x] \\ \Delta_1=[\pm 1]= \qquad [-1,1] \end{array}\right\} \rightarrow \{f(-1)=(-1)^3-(-1)^2-(-1)+1=-1-1+1+1=0 \Rightarrow$$

$x_1=-1$ rădăcină a polinomului, iar $f(1)=1^3-1^2-1+1=0 \Rightarrow x_2=1$ soluţie a polinomului.

Faptul că x=1 este rădăcină a polinomului f sugerează descompunerea lui f în factori primi, punându-se în evidenţă ca factor prim polinomul x-1:

$f=x^2(x-1)-(x-1)=(x-1)(x^2-1)=(x-1)(x-1)(x+1)=(x-1)^2(x+1)$.

Acum se vede foarte clar că $x_1=1$ este rădăcină dublă a lui f, iar $x_2=-1$ este rădăcină simplă a lui f.

Problemele considerate mai grele şi chiar foarte grele deşi nu sunt dificile necesită o abordare mai aparte, „greutatea” lor venind de fapt din lipsa de experienţă a elevilor, în rezolvarea problemelor de acest tip.

Esenţial în aceste probleme este dobândirea capacităţii elevului de a sesiza idei aşa ideile de rezolvare, care sunt mai ascunse decât în celelalte probleme considerate uşoare.

Exemple:

Astfel, la punctul c. al exemplului de mai sus - Exemplul 2- pentru determinarea numerelor reale a şi b, ştiind că $x_1=1$ şi $x_2=2$ sunt rădăcini ale polinomului f, elevul este îndrumat să exploateze faptul că $x_1=1$ şi $x_2=2$ sunt rădăcini ale lui f, folosind chiar definiţia rădăcinii unui polinom:

$f(1)=0$ şi $f(2)=0 \Rightarrow \begin{pmatrix} 1^3-1^2+a\bullet 1+b=0 \\ 2^3-2^2+a\bullet 2+b=0 \end{pmatrix}$ Situaţia obţinută este de fapt un sistem de 2 ecuaţii liniare cu două necunoscute care se poate rezolva foarte simplu prin metoda reducerii:

$$\begin{pmatrix} a+b=0 \\ 2a+b=-4 \end{pmatrix} \rightarrow \begin{pmatrix} 2a+b=-4 \\ a+b=0 \end{pmatrix} \Leftrightarrow \begin{pmatrix} a=-4 \\ b=-a=-(-4)=4 \end{pmatrix} \Rightarrow a=-4 \text{ şi } b=4$$

Alte exemple:

1. $f(x)=x\ln x$, $f(0,+\infty) \rightarrow \mathbb{R}$ (Model subiecte bacalaureat 2013 - MECTS)

a. Calculaţi $f'(x)$

b. Arătaţi că f este crescătoare pe $\left[\frac{1}{e};+\infty\right)$

c. Demonstraţi că $f(x) \geq -\frac{1}{e}$, $\forall x \in (0,+\infty)$.

Faptul că se cere să arătăm că f e crescătoare ne sugerează să calculăm derivata de ordinul I şi să-i cercetăm semnul pe intervalul cerut $\left[\frac{1}{e};+\infty\right)$

$f'(x)=x'\cdot\ln x+x\cdot(\ln x)'=\ln x+x\cdot\frac{1}{x}=1+\ln x,\ \forall x\in(0,+\infty)\Rightarrow$

$\Rightarrow f'(x)=1+\ln x,\ \forall x\in(0,+\infty)$ - astfel a fost rezolvat punctul a.

b. Din $x\geq\frac{1}{e}\Rightarrow\ln x\geq\ln\frac{1}{e}$ (ţinând cont că ln este crescătoare având baza e $\approx 2,71>1)\Rightarrow \ln x\geq \ln 1-\ln e$ (aici elevul trebuie să cunoască proprietăţile logaritmilor) $\Leftrightarrow 1+\ln x\geq 0$ (deoarece ln1=0 şi lne =1) $\forall x\in[\frac{1}{e},+\infty)$.

Rezultă deci $f'(x)=1+\ln x\geq 0,\ \forall x\in[\frac{1}{e},+\infty)\Rightarrow$ f crescătoare pe intervalul $\left[\frac{1}{e};+\infty\right)$.

c. Aici în primul rând este indicat ca elevul să fie avizat şi învăţat că, în general, problemele cu mai multe subpuncte, unul dintre ultimele subpuncte (adică subpunctele b. şi c.) se rezolvă cu ajutorul celor dinaintea lor (uneori cu ajutorul unuia, alteori cu ajutorul amândurora a. şi b.), iar apoi să i se arate cum să exploateze punctul anterior .

Deci folosim punctul b: din f e crescătoare pe $\left[\frac{1}{e};+\infty\right)\Rightarrow\ \forall x,\ x\geq\frac{1}{e}$ implică $f(x)\geq f(\frac{1}{e}),\forall x\geq\frac{1}{e}$.

Folosind punctul a: $f'(x)=1+\ln x,\ \forall\ x\in(0,+\infty)$ şi observăm că pentru $x<\frac{1}{e}\Rightarrow$

$\Rightarrow \ln x<\ln\frac{1}{e}\Rightarrow \ln x<\ln 1-\ln e\Rightarrow 1+\ln x<0,\ \forall x<\frac{1}{e}$, adică pe $(0,\frac{1}{e})$ funcţia f este descrescătoare.

Observăm că $f'(x)=0\Leftrightarrow 1+\ln x=0\ \Leftrightarrow \ln x=-1\Leftrightarrow \ln x=\ln e^{-1}\Leftrightarrow x=e^{-1}=\frac{1}{e}$ şi obţinem tabelul de variaţie a funcţiei f:

x	0			$\frac{1}{e}$					$+\infty$
f(x)	$0\downarrow$	$\downarrow$	$\downarrow$	m $(-\frac{1}{e})$	$\uparrow$	$\uparrow$	$\uparrow$	$\uparrow$	$+\infty$
$f'(x)$	-	-	-	0	+	+	+	+	

$\Rightarrow \frac{1}{e}$ punctul de minim al lui f pe $(0,+\infty)\Rightarrow f(x)\geq f(\frac{1}{e}),\forall x\in(0,+\infty)\Rightarrow f(x)\geq -\frac{1}{e},\ \forall x>0$ deoarece $f(\frac{1}{e})=\frac{1}{e}\ln\frac{1}{e}=\frac{1}{e}(\ln 1-\ln e)=-\frac{1}{e}$.

3. Se consideră funcţia $f:(0,+\infty)\to\mathbb{R}$, $f(x)=1+\frac{1}{x}+\frac{1}{x^2}$

Determinaţi numărul real a>1, pentru care $\int_1^a\left(f(x)-\frac{1}{x}\right)dx=\frac{3}{2}$ (Model subiecte bacalaureat 2013 - MECTS).

112… NATURA!

Elevul este îndrumat întâi să facă înlocuirea lui f(x) cu $1+\frac{1}{x}+\frac{1}{x^2}$ apoi să calculeze integrala obţinută:

$\int_1^a \left(f(x)-\frac{1}{x}\right)dx = \int_1^a \left(1+\frac{1}{x}+\frac{1}{x^2}-\frac{1}{x}\right)dx = \int_1^a \left(1+\frac{1}{x^2}\right)dx = \int_1^a 1dx + \int_1^a \frac{1}{x^2}dx = x\Big|_1^a + \int_1^a x^{-2}dx =$

$= a\text{-}1+\frac{x^{-2+1}}{-2+1}\Big|_1^a = a\text{-}1+\frac{x^{-1}}{-1}\Big|_1^a = a\text{-}1\text{-}\frac{1}{x}\Big|_1^a = a\text{-}1\text{-}\left(\frac{1}{a}-\frac{1}{1}\right) = a-1-\frac{1}{a}+1 = a\text{-}\frac{1}{a}$

Condiţia $\int_1^a \left(f(x)-\frac{1}{x}\right)dx = \frac{3}{2}$ ne conduce în final la rezolvarea unei ecuaţii:

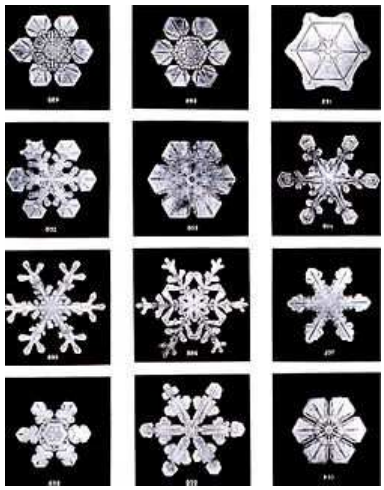
$a\text{-}\frac{1}{a}=\frac{3}{2} \Leftrightarrow 2a^2\text{-}2=3a \Leftrightarrow 2a^2\text{-}3a\text{-}2=0$ cu soluţiile $a_1=-\frac{1}{2}$, $a_2=2$ şi reţinem soluţia $a>1$, adică $a=2>1$.

TAINE ALE NATURII

DESPRE GHEAŢĂ ŞI GHEŢARI

Bibl. Zestroiu Simona,
Colegiul Tehnic Nr.2, Tg.Jiu

În stare solidă, apa formează **gheaţă**, o structură cristalină cu volum mai mare de 9% decât al apei lichide. Gheaţa este mai uşoară decât apa în stare lichidă, datorită densităţii mai reduse. Gheaţa pură, perfect cristalizată, este transparentă şi incoloră. Gheaţa formată din apă de mare e mai puţin rezistentă decât cea de apă dulce, ceea ce permite spărgătoarelor de gheaţă să răzbească prin banchize.



Zăpada - reprezintă de fapt forme particulare de apă îngheţată. Factorii care influenţează formarea fulgilor de nea sunt: temperatura, curenţii de aer, şi umiditatea aerului. Toţi aceşti factori determină atât forma cât şi mărimea unui fulg. Fulgii părăsesc baza norilor şi în drumul lor către pământ întâlnesc diferite condiţii atmosferice. Pe pământ ajung doar fulgii de nea care nu trec prin straturi de aer cald care să îi topească (temperatura trebuie sa fie mai mica de 0 grade C). Un singur fulg de nea are peste un milion de cristale distincte în compoziţia sa, iar într-un metru cub de zăpadă pot fi peste 30 de milioane de fulgi. La un centimetru de precipitaţii sub formă de ploaie corespund 2 cm de zăpadă, iar dacă e foarte afânată se poate ajunge până la 5 cm.

În regiunile în care zăpada cade în cantităţi mari şi temperatura medie anuală este negativă se formează mase uriaşe de gheaţă numite **gheţari.** Gheţarii Terrei înglobează mai mult de jumătate din totalul apei dulci şi reprezintă o cantitate de 140 de ori mai mare decât toată apa dulce de suprafaţă (lacuri, râuri, fluvii). Se disting două tipuri de gheţari: *gheţarii montani* şi *gheţarii de calotă.*

Gheţarii montani se întâlnesc atât pe platourile munţilor, cât şi la poalele unor munţi nordici. Ei apar deasupra limitei zăpezilor permanente, care în prezent se situează la altitudini de peste 5500m în zonele ecuatoriale, 5000m în zonele tropicale, 3000m în zonele temperate, 1000m în zonele subpolare şi la nivelul mării în regiunile polare.

Aisberg

Gheţarii de calotă reprezintă mase colosale de gheaţă din regiunile ce depăşesc uneori grosimi de 3000m şi ocupă mai mult de o zecime din uscatul planetar. Calotele glaciare pot fi: continentale, marine şi mixte.
Calota antarctică ocupă o suprafaţă de 14 milioane de km^2 , adică întregul continent sudic şi cu o extindere în domeniul oceanic.
Calota groenlandeză are o suprafaţă de 1,7 milioane km^2 ocupă cea mai mare parte a insulei Groenlanda.

Din gheţarii calotei antarctice, dar şi din calota groenlandeză se desprind blocuri de gheaţă, uneori de mari dimensiuni, numite **aisberguri**. Acestea plutesc pe întinsul oceanelor până se topesc şi reprezintă un mare pericol pentru transportul marin, putând provoca avarierea sau scufundarea navelor, aşa cum s-a întâmplat cu vaporul Titanic.

Banchiza reprezintă întinse câmpuri de gheaţă cu grosimi de ordinul metrilor, până la zeci de metrii şi chiar sute de metri, ce se formează în timpul iernii prin îngheţarea păturii de apă oceanică de suprafaţă. Între 74 şi 90^0 latitudine nordică şi între 55 şi 60^0 latitudine sudică. Dincolo de paralela de 60^0 latitudine sudică se întinde marea calotă antarctică.

Banchiza

APA – FACTOR DE MEDIU ŞI RESURSĂ REGENERABILĂ

Prof. Maria Ramona Uscătescu, Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg.Jiu

În procesele vitale de pe pământ şi în activitatea multilaterală a omului apa are un rol deosebit, ea reprezentând practic o componentă esenţială a vieţii.

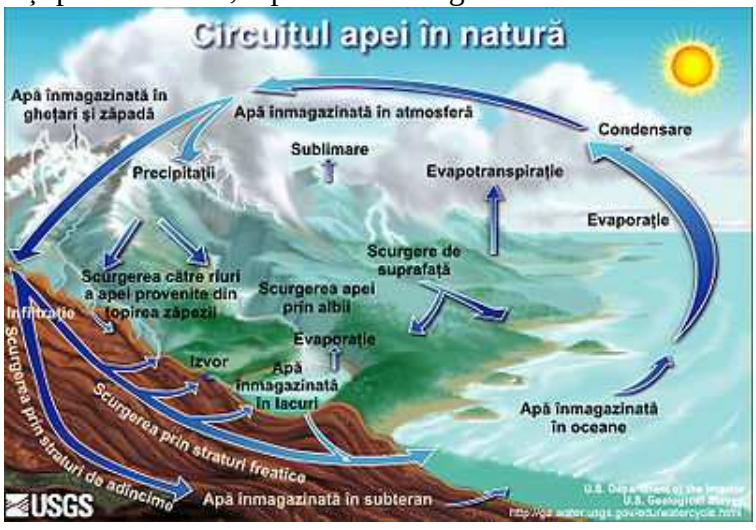
Aprovizionarea cu apă este vitală pentru hrănirea populaţiei crescânde a globului, pentru producerea bunurilor materiale şi pentru menţinerea integrităţii sistemelor naturale de care depinde viaţa pe pământ. Considerată multă vreme ca ceva de la sine înţeles, apa a devenit în multe zone ale lumii un factor de limitare a creşterii economice şi a producţiei alimentare.

Deşi din punct de vedere cantitativ apa scursă prin fluvii şi râuri reprezintă doar 0,0002 % din volumul hidrosferei, această cantitate de apă a avut întotdeauna un rol imens în viaţa Terrei, constituind una din bogăţiile inestimabile ale planetei. Pentru a ilustra rolul pe care apa îl joacă în viaţa Terrei, să amintim că totalitatea resurselor de apă formează hidrosfera, una din sferele care alcătuiesc învelişul geografic.

Fiind una din cele mai comune substanţe din natură, apa intră în compoziţia chimică a mineralelor din crusta planetei şi din nucleul acesteia. În stare liberă ea formează apele subterane şi umezeala solului în litosferă, oceanele, mările, lacurile, râurile, gheţarii de calote, pentru ca în atmosferă să o întâlnim sub formă de vapori, picături de apă şi cristale de gheaţă, iar în biosferă - atât în lumea plantelor, cât şi a animalelor - ea să constituie elementul fundamental indispensabil vieţii.

Una din caracteristicile importante ale apei este mişcarea, mobilitatea, care îi conferă funcţia de principal mijloc de legătură şi schimb de substanţă şi energie între sferele planetei. Totalitatea căilor şi formelor de mişcare a apei este cunoscută sub denumirea de ***circuitul apei în natură*** sau ***ciclul hidrologic***. Acest circuit este general atunci când fenomenul cuprinde întreaga planetă şi local când se produce la scară restrânsă, un lac pe de-o parte şi regiunea înconjurătoare pe de altă parte. La baza acestui proces stă conversia radiaţiei solare ca sursă de energie, prin care se produce evaporarea apei de la suprafaţa oceanului şi a uscatului şi trecerea ei din stare lichidă în stare de vapori în atmosferă. Masele de vapori se deplasează la distanţe apreciabile, iar în anumite condiţii se condensează şi revin pe suprafaţa Terrei sub formă de precipitaţii, unde mai mult de jumătate se evaporă, iar restul se stochează în gheţari, se infiltrează în sol sau se scurge prin reţeaua hidrografică.

În cadrul acestui fenomen, neuniform atât în spaţiu cât şi în timp, se pot schematiza două circuite locale, unul deasupra oceanelor, iar celălalt deasupra continentelor, precum şi un circuit global, care le include şi pe cele locale, reprezentat în figura 1.1.



În virtutea acestui flux ciclic între mare, aer şi pământ, apa dulce reprezintă o sursă regenerabilă.

În condiţiile climatice existente pe planeta noastră,se creează în fiecare an un volum aproximativ de apă dulce, dar, deşi pretutindeni ea este legată de existenţa unui mare circuit global, variabilitatea şi calitatea ei în rândul resurselor sunt determinate de disponibilitatea ei pe plan regional sau local şi de modul în care este gospodărită.

În prezent, apele ca şi întregul mediu înconjurător sunt supuse unui impact agresiv generat de dezvoltarea societăţii pe baza unor tehnologii poluante, ca de altfel întreaga activitate umană. De aceea protecţia calităţii apelor a devenit astăzi una din preocupările majore ale omenirii, de realizarea ei depinzând însăşi viaţa pe planeta noastră. Apa este deci atât materie primă sau factor de producţie în agricultură, industrie sau în activităţile gospodăreşti, cât şi mediu natural al unor nenumărate specii de peşti şi plante. Nevoia de a proteja aceste funcţii naturale constituie un element de însemnătate esenţială în analiza modului în care o societate îşi foloseşte resursele de apă.

Resursele de apă pe plan mondial şi în România

La o primă vedere rezervele de apă de pe globul pământesc sunt foarte mari. Astfel se apreciază, că volumul total al apei existent pe glob este de circa 1.400.000.000km^3 (100%), din care:

- oceanul mondial reprezintă 1.362.200.000 km^3 (97,3%);
- apa dulce reprezintă 37.800.000 km^3 (2,7%);

La rândul ei apa dulce (100%) este răspândită sub diverse forme şi anume:

- apa conţinută de gheţari 29.182.000 km^3 (77,2%);
- ape subterane 8.467.000 km^3(22,4%);
- apa din lacuri şi mlaştini 132.000 km^3 (0,35%);
- vapori de apă în atmosferă 15.120 km^3 (0,04%);
- apa râurilor şi fluviilor 3.780 km^3 (0,01%).

Aşa cum se observă, apa râurilor şi fluviilor, care prezintă cel mai mare interes pentru economia diferitelor ţări, reprezintă abia 0,01% din volumul apei dulci de pe glob.

Dacă se consideră anual circa 10 circuite ale apei în natură, volumul mediu de apă scurs pe râuri şi fluvii într-un an ajunge la 37.800 km3, apreciindu-se că în actualele condiţii tehnice şi economice pot fi captate şi valorificate aproximativ 20.000-30.000 km3/an.

Pentru România se apreciază următoarele resurse de apă dulce:

- râuri interioare $37 \cdot 109$ m^3/an;
- Dunărea la intrarea pe teritoriul României $170 \cdot 109$ m^3/an;
- ape subterane $(4,5 \div 5) \cdot 10^9$ m^3/an;

Aceste date arată clar că, atât pe plan mondial, cât şi în ţara noastră, resursele de apă dulce sunt limitate. Totodată trebuie remarcat că aceste resurse sunt repartizate teritorial foarte neuniform, regimul lor de scurgere este foarte variabil în timp, iar calitatea apei nu este satisfăcătoare.

Bibliografie:

http://www.hydrop.pub.ro/amenajarea.htm
http://www.hydrop.pub.ro/vn_cap51.pdf
http://en.wikipedia.org/wiki/Itaipu_Dam#November_2009_power_failure

BIOMASA – SURSĂ REGENERABILĂ DE ENERGIE

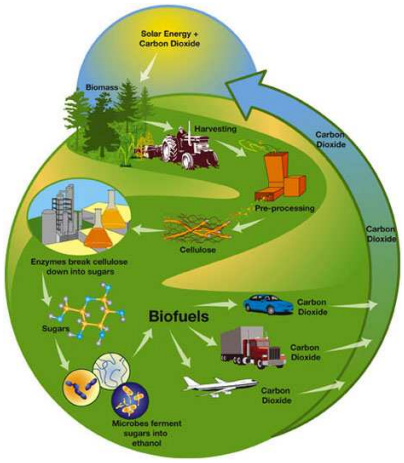
Prof. Maria Ramona Uscătescu, Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg. Jiu
Prof. Codruţa Nicoleta Bîzocu, Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg. Jiu

Biomasa reprezintă componentul vegetal al naturii. Ca formă de păstrare a energiei Soarelui în formă chimică, biomasa este unul din cele mai populare şi răspândite resurse de pe Pământ. Ea asigură nu doar hrană, ci şi energie, materiale de construcţie, hârtie, ţesături, medicamente şi substanţe chimice. Biomasa este utilizată în scopuri energetice din momentul descoperirii de către om a focului. Astăzi combustibilul din biomasă poate fi utilizat în diferite scopuri – de la încălzirea încăperilor până la producerea energiei electrice şi combustibililor pentru automobile.

Compoziţia chimică a biomasei

De obicei plantele conţin 25% lignină şi 75% glucide (celuloză şi hemiceluloză) sau zaharide. Fracţiunea glucidică este compusă dintr-o mulţime de molecule de zaharide, unite între ele prin lanţuri polimerice lungi. Una din cele mai importante glucide este celuloza. Componenţa ligninică este compusă din molecule nezaharizate. Natura utilizează moleculele polimerice lungi de celuloză la formarea ţesuturilor, care asigură integritatea plantelor. Lignina apare în plante ca ceva de genul lipiciului, care leagă moleculele celulozice între ele.

Formarea biomasei



Bioxidul de carbon din atmosferă şi apa din sol participă în procesul obţinerii glucidelor (zaharidelor), care formează „blocurile de construcţie” a biomasei. Astfel, energia solară, utilizată la fotosinteză, îşi păstrează forma chimică în structura biomasei. Dacă ardem efectiv biomasa (extragem energia chimică), atunci oxigenul din atmosferă şi carbonul din plante reacţionează formând dioxid de carbon şi apă. Acest proces este ciclic, deoarece bioxidul de carbon poate participa din nou la procesul de formare a biomasei. Pe parcursul ultimelor secole omenirea a învăţat să obţină formele fosile de biomasă, în deosebi, sub formă de cărbune. Timp de milioane de ani resturile vegetale se transformă în combustibil. Deşi combustibilul extras are aceeaşi compoziţie – hidrogen şi carbon - ca şi biomasa ”proaspătă”, el nu poate fi asimilat resurselor energetice regenerabile, pentru că formarea lui necesită o perioadă lungă de timp.

Utilizarea biomasei

Biomasa poate asigura cu uşurinţă peste 20% din necesităţile energetice ale ţării. Altfel spus, resursele existente, precum şi infrastructura sectorului agrar, permite înlocuirea completă a tuturor centralelor nuclearo-electrice, fără a influenţa preţurile la produsele alimentare. De asemenea utilizarea biomasei la producerea etanolului poate micşora importul petrolului cu 50%.

Însă, biomasa nu este atât de comodă în utilizare asemenea combustibilul fosil. Utilizarea biomasei poate fi periculoasă pentru sănătate şi mediu**.** Spre exemplu, la prepararea hranei în încăperi puţin aerisite se pot forma CO, NO_2, formaldehide, particule solide, alte substanţei organice, concentraţia cărora poate întrece nivelul recomandat de Organizaţia Mondială a Sănătăţii. În plus, utilizarea tradiţională a biomasei (de obicei arderea lemnului) favorizează deficitul în creştere a materiei lemnoase: sărăcirea de resurse, de substanţe hrănitoare, probleme legate de micşorarea suprafeţelor pădurilor şi extinderea deşertificării.

CURIOZITĂŢI DESPRE MEDIU

Budei Roxana, clasa a IX-a A
Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg. Jiu

1. Statisticile spun ca **84% din deşeurile din casă pot fi reciclate**;

2. Sticla realizată din sticla reciclată produce cu 20% mai puţină poluare în aer şi cu 50% mai puţină poluare în apă, decât cea făcută de la ‘0";

3. În urmă cu 20 de ani s-a inventat **trenul magnetic**, care nu are un motor propriu zis. Vagoanele levitează cu ajutorul unor magneţi permanenţi care interacţionează cu câmpul electromagnetic generat de calea ferată. De aceea, poluarea pe care o produce este minimă. Din păcate, un astfel de tren circulă momentan doar în… China;

3. Un laptop este mai *eco friendly* decât un calculator clasic. Consumă de 5 ori mai puţină energie;

4. **Reciclarea unei tone de hârtie salvează 17 copaci** şi 4.100 KW de energie;

5. Doar **1% din energia geotermală** a Australiei ar fi de ajuns pentru a alimenta ţara pentru următorii 26.000 de ani. Însă, momentan nu există tehnologii pentru a folosi această energie;

6. În România exista peste **250.000 de hectare de păduri virgine**. Acestea reprezintă 65% din pădurile virgine rămase în Europa;

7. Reciclarea unei doze de aluminiu salvează energia necesară pentru ca un televizor să meargă 3 ore;

8. La **muzeul Antipa** se află singurul schelet întreg din lume al speciei de dinozaur Deinotherium (animal îngrozitor). Acesta este înalt de 4,5 metri şi a fost descoperit în 1894, în apropiere de judeţul Vaslui;

9. În ţara noastră se afla **cea mai mare concentraţie de carnivore** de talie mare din Europa: urşi, lupi şi râşi. Alături de Bulgaria, adăpostim aproape jumătate din populaţia totală din UE a acestor trei specii;

10. Aproximativ 19% din populaţia din mediul urban românesc susţine că obişnuieşte să cumpere alimente ecologice din comerţ cel puţin o dată pe lună.

Preluare:
http://www.umbrelaverde.ro/blog/curiozitati-interesante-despre-mediu-prima-colectie.html

CURIOZITĂŢI DESPRE POLUARE

Andronescu Andreea, clasa a IX-a A,
Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg. Jiu

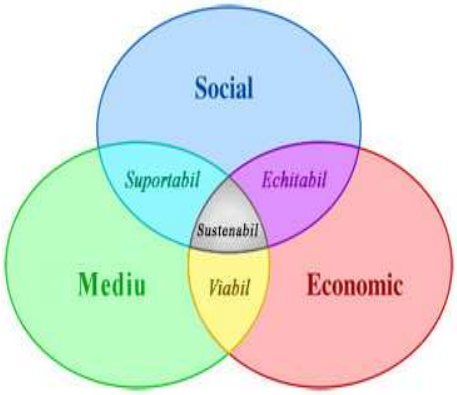
* O maşină obişnuită produce într-un an **3 tone de dioxid de carbon** care se evaporă în atmosferă.
* În trafic aglomerat, nivelul de poluare este de **2 - 3 ori mai mare** înăuntrul maşinii decât în afara ei.
* În Londra circula **40.000 de maşini pe oră** în timpul zilei.
* Reducerea numărului de maşini dintr-un oraş cu **5% pana la 10%** poate minimiza întârzierile provocate de un trafic sufocant cu 10% până la 30%.
* O tonă de plastic înseamnă **20.000** de sticle de 2 litri sau **120.000** de pungi.
* Este nevoie de **1,5 litri de ulei** pentru a face un cartuş de imprimantă.
* **Cerneala** de imprimantă costă mai mult decât combustibilul pentru navele spaţiale sau şampania veche.
* Folosirea, o oră, a unei **maşini electrice de tuns iarba** poluează cât o maşină care parcurge **563 de kilometri**.
* Aeroporturile şi companiile aeriene din SUA aruncă în fiecare an o cantitate de cutii de aluminiu suficientă pentru construirea a **58 de avioane Boeing 747.**
* **Mazda Motor Corporation** îi recompensează pe angajaţii din Japonia cu 12 dolari pe lună dacă vin la serviciu pe jos.
* O călătorie transatlantică cu avionul generează la fel de multe **emisii de gaze** cu efect de seră ca şi o maşină condusă timp de un an.
* Bărbaţii care trăiesc în zone poluate sunt mult mai predispuşi la **calviţie**, spre deosebire de cei care locuiesc în regiuni cu o atmosferă curată.
* **Folia de aluminiu** reciclată este folosită pentru a face componente pentru maşini noi.
* Reciclând **1 kg de aluminiu** se salvează 8 kg de bauxită, 4 kg de chimicale şi 14 kWh de electricitate.
* TV-ul, imprimanta, computerul sau orice alt aparat electronic lăsat în stand-by consuma între **40% si 70% din energia** pe care ar consuma-o dacă ar fi aprins, ceea ce înseamnă o cheltuială inutilă în plus şi o risipă de energie.
* 50% din energia folosită de **încărcătoarele** de telefoane mobile este risipită prin lăsarea acestora în priză fără ca telefonul să fie conectat la ele.
* O singură doză de aluminiu reciclată, prezervă destulă energie cât să asigure funcţionarea unui **televizor pentru 3 ore.**

Preluare: http://www.auto.ro/mini/Poluare-1-1--42334.html

DEZVOLTARE DURABILĂ

Calotă Roxana, clasa a XI-a E, Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg.Jiu
Costoiu Georgiana, clasa a XI-a E, Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg.Jiu

Dezvoltarea durabilă desemnează totalitatea formelor şi metodelor de dezvoltare socio-economică care se axează în primul rând pe asigurarea unui echilibru între aspectele sociale, economice şi ecologice şi elementele capitalului natural.



Cea mai cunoscută definiţie a dezvoltării durabile este cu siguranţă cea dată de ***Comisia Mondială pentru Mediu şi Dezvoltare***: *„dezvoltarea durabilă este dezvoltarea care urmăreşte satisfacerea nevoilor prezentului, fără a compromite posibilitatea generaţiilor viitoare de a-şi satisface propriile nevoi*”.

Dezvoltarea durabilă urmăreşte şi încearcă să găsească un cadru teoretic stabil pentru luarea deciziilor în orice situaţie în care se regăseşte un raport de tipul om - mediu, fie că e vorba de mediul înconjurător, mediul economic sau mediul social.

Conceptul a fost legat iniţial de problemele de mediu şi de criza resurselor naturale, în special a celor legate de energie de acum 30 de ani. Termenul însuşi este foarte tânăr şi s-a impus în vara lui 1992, după Conferinţa privind mediul şi dezvoltarea, organizată de Naţiunile Unite la Rio de Janeiro. Durabilitatea pleacă de la ideea că activităţile umane sunt dependente de mediul înconjurător şi de resurse. Sănătatea, siguranţa socială şi stabilitatea economică a societăţii sunt esenţiale în definirea calităţii vieţii.

Discuţiile prin care s-a ajuns în final la **dezvoltarea durabilă** au început la începutul anilor '70. În 1972, Conferinţa privind Mediul Ambiant care a avut loc la Stockholm a pus pentru prima dată în mod serios problema deteriorării mediului înconjurător în urma activităţilor umane care pune în pericol însuşi viitorul omenirii. În 1983, îşi începe activitatea Comisia Mondială pentru Mediu şi Dezvoltare (WCED), condusă de Gro Bruntland, după o rezoluţie adoptată de Adunarea Generală a Naţiunilor Unite. Doi ani mai târziu (în 1985), este descoperită gaura din stratul de ozon de deasupra Antarcticii şi, prin Convenţia de la Viena se încearcă găsirea unor soluţii pentru reducerea consumului de substanţe care dăunează stratului protector de ozon care înconjoară planeta. În 1986, la un an după catastrofa de la Cernobâl, apare aşa-numitul Raport Brundtland, al WCED, cu titlul „Viitorul nostru comun” care dă şi cea mai citată definiţie a dezvoltării durabile („sustainable development”, tradus direct: *dezvoltare sustenabilă*): «Dezvoltarea durabilă este cea care urmăreşte nevoile prezentului, fără a compromite posibilitatea generaţiilor viitoare de a-şi satisface nevoile lor».Totodată, Raportul Brundtland admitea că dezvoltarea economică nu poate fi oprită, dar că strategiile trebuie schimbate astfel încât să se potrivească cu limitele ecologice oferite de mediul înconjurător şi de resursele planetei. În finalul raportului, comisia susţinea necesitatea organizării unei conferinţe internaţionale asupra dezvoltării durabile.

Astfel, în 1992, are loc la Rio de Janeiro „Summit-ul Pamântului”, la care au participat reprezentanţi din aproximativ 170 de state. În urma întâlnirii, au fost adoptate mai multe convenţii, referitoare la schimbările de climă (reducerea emisiilor de metan şi dioxid de carbon), diversitatea biologică (conservarea speciilor) şi stoparea defrişărilor masive. De asemenea, s-a stabilit un plan de susţinere a dezvoltării durabile, Agenda 21. La 10 ani de la Conferinţa de la Rio, în 2002, a avut loc, la Johannesburg, Summitul privind dezvoltarea durabilă.

Bibliografie: ro.wikipedia.org/wiki/Dezvoltare_durabilă
www.planningoradea.blogspot.com

MĂRUNTELE CONDEIE

Război

În cizme prăfuite, jupuite de vreme
Picioarele cu sângele înghețat în vene
Păşesc apăsat pe tărâmuri străine
Proscrişi fiind, pentru obligate crime.

Mergând prin mulţime, împinşi, loviţi,
Scuipaţi, huliţi şi ocăriţi,
Spre un pat rece şi tare mergând,
Tot ce-i încovoaie îndurând.

În război, capetele inamicilor pe rând doborând,
Călcând peste cadavre sângerânde, oase rupând,
În mâini purtând arme grele, născătoare de moarte
Şi totuşi, ce bine! mai rău nu se poate.

Să moară? Ce teamă?! Tot în iad ajung!
E ca şi când nici n-ar pleca, au înţeles de curând:
„Pentru patrie trăiesc, pentru patrie mor”,
Înainte de luptă strigă în cor.

Şi totuşi...

E iarnă, şi e noapte, e şi frig,
Picăturile de apă în pământ se înfig,
Se zdrobesc nebunește de cimentul crăpat,
Fiecare provocând un sunet repetat.

În colţul blocului stă crispat
Tremurând de frig, încă nemişcat.
Îşi va cânta melodia până la sfârşit?
De auzul oamenilor tot stă ferit.

Poate e ultima dată când va cânta
Şi ultima dată când va ploua,
Poate acum îşi ia rămas bun,
Se va duce curând, pe ultimul drum.

Degetele bătrâne, tremurânde, i se opresc,
Saxofonul tace, buzele-i amuţesc.
Melodia-i cântată şi el e sfârşit.
Şi totuşi, ploaia alergă spre-asfalt...

Budei Roxana, clasa a IX-a A

1 MARS QUI S'APPROCHE…

Colegiul Tehnic Nr. 2 Tg. Jiu
Professeur: Bistreanu Eliana

Entre légende et réalité

• À l'époque des Daces, des symbôles du printemps étaient fabriqués pendant l'hiver et étaient portés après le 1er mars. Les «mărţişoare» étaient alors despetites pierres blanches et rouges enfilées et portées autour du cou.

Le rouge - feu, sang et soleil - symbolisait la vie, donc la femme, et *le blanc* - la lumière - symbolisait la sagesse de l'homme.

Selon d'autres sources, les martisoare étaient à l'origine des pièces de monnaie attachées à de fils de laine noirs et blancs. La nature de la pièce, or, argent ou bronze, indiquait le statut social. Les Daces, croyaient que ces petits objets apportaient fertilité et harmonie. Ils étaient portés jusqu'à ce que les arbres fleurissent et étaient ensuite attachés aux branches de ceux-ci.

• Le 1er mars était le premier jour de printemps chez les romains. C'était le jour où ils fêtaient les "Matronalia", la fête de Mars, le dieu du printemps et de l'agriculture, le protecteur des champs et des troupeaux, un dieu personnifiant la renaissance de la nature.

Le 1er mars représentait le retour du printemps, qui correspondait au nouvel an, chez les Romains.

• Le nom populaire du mois de mars, «mărtisor», provient du mot d'origine latine «martius».

• La première attestation écrite apparaît dans le «Condica limbii romane» (Registre de la langue roumaine) écrit par Iordache Golescu (1830).

• Chez les Roumains, le 1er mars représente l'arrivée du printemps. A cette occasion, ils offrent des «mărţişoare», le symbôle du réveil de la nature. Les «mărţişoare» étaient confectionnées des fils de chanvre, puis de coton, dans des couleurs caractéristiques, le rouge et le blanc, tressé en forme de chiffre huit.

• A la fin du XIXe siècle, c'étaient les parents qui offraient le mărţişor à leurs enfants, filles et garçons, le matin du 1er mars, avant le lever du soleil.

Le Mărţişor ou "le petit Mars" était offert à l'aube du 1er mars et porté 9 à 12 jours, parfois jusqu'à ce que l'on voit le premier arbre en fleurs, ou la première rose. Il était alors suspendu à un arbuste fleuri, avec l'espoir que toute l'année serait fleurie. Parfois il continuait à être porté dans les cheveux.

Jadis, les filles et les femmes le portaient jusqu'au premier mai, fête de l'été. L'écu servait à acheter du vin rouge et à le boire à l'ombre, dehors, avec celui qui l'avait offert. Il avait alors la vertu de protéger les filles des rayons brûlants du soleil d'été, tout comme, ailleurs, il protégeait les enfants du froid du printemps. Encore ailleurs, on achetait du fromage, le "cas" roumain, pour que le visage des enfants soit blanc comme le lait.

En Dobrogea, il était porté jusqu'à l'arrivée des cigognes et était alors jeté vers le ciel pour que la chance soit "grande et ailée".

Dans les villages de Transylvanie, le Martisor , rouge et blanc, en laine, était suspendu aux portes, aux fenêtres, aux cornes d'animaux, aux enclos des moutons, aux anses des seaux pour éloigner les mauvais sorts, les esprits maléfiques et pour invoquer la vie, sa force régénératrice, à travers le rouge, la couleur de la vie elle-même.

Le premier jour de mars était dans les villages des montagnes celui où les filles se lavaient avec l'eau des neiges fondues, pour être belles et blanches comme neige.

Les Roumains fêtent avec joie le premier jour du printemps qui vient chasser l'hiver. Le 1er Mars avec ses premiers perce-neige nous redonne l'espoir, l'optimisme car il marque la transition de l'hiver au printemps, le triomphe de la vie.