

**COLEGIUL ECONOMIC "ANGHEL RUGINĂ"  
VASLUI**

**Împreună în  
diversitate**

**NR. 4, IANUARIE – MARTIE 2018**

**ISSN 2558-9687**

## CUVÂNT ÎNAINTE

Dragi cititori! În acest an școlar, 2017/2018, continuăm cu apariția numărului al patrulea al revistei educaționale “Împreună în diversitate!” în format electronic. Indiferent de vârstă sau de disciplina pe care o predați, sperăm că veti găsi lectura revistei noastre utilă și plăcută, pentru că la realizarea și la redactarea articolelor și-au adus contribuția profesori cu o bogată experiență didactică și pedagogică.

Cu stimă,

Colectivul redacțional al revistei

## **Colectivul de redacție**

### **Coordonator:**

prof. Volocariu Doina

### **Membri:**

prof. Nicu Cristina

prof. Damian Liliana

prof. Arhire Simona Gianina

prof. Tănasă Alina

prof. Litră Corina

prof. Garabet Diana Monica

## Cuprins

prof. Arhire Simona	<i>Învățarea prin descoperire – cu exemple de bune practici la lecția de istorie</i>	p. 5
prof. Volocariu Doina	<i>La présence de la vidéo dans l'enseignement du français</i>	p. 8
prof. Volocariu Doina	<i>La relation vidéo – élève</i>	p. 18
prof. Volocariu Doina	<i>Méthodes et moyens audio-visuels utilisés dans l'enseignement des langues</i>	p. 20
prof. Tanasă Alina	<i>Tehnici de învățare prin cooperare</i>	p. 25
prof. Litră Corina	<i>Competențele ca finalități ale procesului de instruire</i>	p. 31
prof. Grabet Diana Monica	<i>Dezvoltarea competențelor prin lecția de matematică la nivel liceal</i>	p. 34
prof. Nicu Cristina	<i>Atitudinea lui P.P. Carp față de participarea României la Primul Războiul Mondial. Perioada neutralității (1914-1916)</i>	p. 38
prof. Damian Liliana	<i>Adaptarea exercițiilor și problemelor la tipul de lecție, la strategia didactică, la nivelul clasei și la forma de organizare a colectivului de elevi</i>	p. 47
prof. Damian Valentin Teodor	<i>Importanța cunoașterii elementelor tehnice ale jocului de fotbal, de către copiii cuprinși între 6-14ani</i>	p. 57

## ***Învățarea prin descoperire – cu exemple de bune practici la lecția de istorie***

**Prof. Arhire Simona Gianina, Colegiul Economic “Anghel Rugină” Vaslui**

Ca și demonstrația, învățarea prin descoperire a istoriei „a apărut ca reacție împotriva excesului folosirii metodelor verbale și este o metodă specifică istoriei”.<sup>1</sup> Este o metodă activă și se bazează pe investigația proprie a elevului, cu scopul de a dobândi cunoștințe noi, de a descoperi adevărul istoric, cauzele, evoluțiile și consecințele evenimentelor istorice.

De asemenea, metoda oferă posibilități de a achiziționa abilități, deprinderi și priceperi, prin efort propriu. Această învățare prin efort propriu, presupune mai multe aspecte: „precizarea surselor de învățare de către profesor, organizarea cadrului de cercetare, stabilirea materialului necesar activității”<sup>2</sup>.

Învățarea prin descoperire se bazează pe texte din manual, izvoare și documente istorice, fotografii, hărți istorice etc. Sarcinile didactice stabilite de profesor trebuie să pună elevul în fața unei activități de cunoaștere. Munca elevilor, în aparență independentă, este dirijată de profesor, pas cu pas în clasele gimnaziale, până la independența totală în clasele de liceu.

Folosirea corectă a învățării prin descoperire, presupune respectarea mai multor operațiuni: selecționarea noțiunilor, faptelor și fenomenelor istorice care urmează să fi descoperite de elev, în concordanță cu conținuturile și obiectivele lecției; stabilirea în clasă a normelor și planurilor de învățare; stabilirea timpului pentru fiecare sarcină în parte; distribuirea surselor de investigație; diverse precizări privind activitatea elevilor pe grupe sau individual, îndrumarea elevilor de către profesor; culegerea informațiilor descoperite de elevi și introducerea lor în conținuturile specifice lecției.

Ex.1: Pornind de la scrisoarea trimisă de Cuza, în 20 aprilie 1867, principelui Carol: „Cel puțin am avut mulțumirea de a realiza Unirea Principatelor, a face din trei milioane de clăcași trei milioane de proprietari, a înapoia țării a cincea parte din pământul uzurpat de clerul grec locurilor sfinte, a da tuturor românilor, fără excepție, drepturile electorale de care era lipsită pe nedrept marea majoritate a națiunii, a constitui puternic egalitatea civilă și

---

<sup>1</sup> Gh. Tanasă, *Metodica predării-învățării istoriei în școala*, Editura Spiru Haret, 1996 p.93;

<sup>2</sup> Ștefan Păun, *Didactica istoriei*. Editura Corint, 2001, p.151;

politică, și, în fine, a traduce în fapte mai toate dorințele divanurilor ad-hoc din 1857 ...”<sup>3</sup>, li se cere elevilor să identifice, care au fost realizările domniei lui Alexandru I. Cuza și de ce acesta este considerat un *simbol* al unirii.

Textul de mai sus, poate fi însoțit de poezii sau creații populare, care îl au în centrul atenției pe domnitorul unirii, ca de exemplu, poezia populară *Hora lui Cuza-Vodă*: „Frunză verde de migdale/  
De la Milcov mai la vale,  
Mai la vale și la deal,  
Pe ist mal și pe cel mal,  
S-a întins o horă mare.  
Cuza-Vodă să trăiască/  
Oștile să le mărească,  
Pe ciocoi să-i umilească,  
Țară mândră să croiască,  
Pe călugări să-i spășească,  
Pe clăcași să-i dezrobească/  
Cu moșii să-i dăruiască”.<sup>4</sup>

Ex.2: Elevii trebuie să descopere caracteristicile culturii din perioada de dinainte de Unire, folosindu-se de textul din manualul de clasa a VIII-a, după C.C. Giurescu și Dinu C. Giurescu, *Scurtă istorie a românilor*: „Mișcarea culturală din răstimpul 1821-1859 e însuflețită de două idei principale: una e *ideea națională*, a propășirii și a unității românești, ca limbă, ca literatură și, drept ultim țel, ca formă politică ... A doua idee principală care inspiră mișcarea culturală în răstimpul amintit e *ideea democratică-liberală*, a ridicării celor de jos, a chemării la o viață mai bună a mulțimii necăjite, a înlăturării regimului aristocratic în care o mână de oameni, având totul și bizuindu-se pe sprijinul străinilor, asupresc pe ceilalți ...”<sup>5</sup>

Descoperirea, reconstituirea și explicarea fenomenelor istorice pe baza investigației directe a diferitelor surse de informații „constituie un mod de învățare, care este în același timp și cunoaștere și acțiune”<sup>6</sup>. Elevul trebuie să aibă la dispoziție materialul factual de învățat și tehnici de lucru cu ajutorul cărora să găsească acele informații, care explică anumite lucruri legate de fapte, fenomene și procese istorice.

Ex.3: Elevilor din clasa a VIII-a li se cere să examineze *Programul uniuniștilor din Moldova (1857, 1/13 martie, Iași)* și să prezinte obiectivele Partidei Unirii enunțate în document.

Programul Partidei Unirii se întemeiază pe înseși principiile Tratatului de la Paris.

Dorim, dar și sprijinim:

1. Unirea Principatelor, cu respectarea drepturilor înalte Porți în cuprinderea vechilor noastre tratate (capitulații)

<sup>3</sup> C.C. Giurescu, *Viața și opera lui Cuza Vodă*, Ediția a II-a, Ed. Științifică, București, 1970, p. 454;

<sup>4</sup> \*\*\* *Unirea Principatelor Române oglindită în literatură*, studiu și antologie de dr. Virgiliu Ene, Ed. Junimea, Iași, 1979, p. 269;

<sup>5</sup> Sorin Oane, Maria Ochescu, *Istorie- manual pentru clasa a VIII-a*, Ed. Humanitas Educațional, București, 2005, p.136;

<sup>6</sup> Gh. Tanasă, *op.cit.*, p.97;

2. Neutralitatea pământului Principatelor Române;
3. Respectarea drepturilor Principatelor Române și îndeosebi a autonomiei lor în cuprinderea acestor tratate.
4. Ereditatea șefului statului (Domniile și-au făcut timpul, un regim european trebuie să le succedez)
5. Puterea legiuitoare încredințată unei obștești adunări care se reprezintă interesele întregii nații.
6. Supunerea străinilor în Principate la legile pământului.
7. Recunoașterea meritului Principatelor de a-și întemeia relații comerciale după interesele lor.
8. Toate acestea sub garanția colectivă a puterilor ce au subscris Tratatul de la Paris.

Partida Unirii este totodată și partida progresului. Dorim dar să se introducă și în țara noastră toate reformele care sunt în stare de a ne civiliza societatea și a ne întări nația, reforme întemeiate pe principiile dreptății ...”

În procesul descoperirii noilor cunoștințe elevului îi revine sarcina de a lucra cu sursa, iar profesorului de a dirija acest proces:

<i>Activitatea profesorului</i>	<i>Activitatea elevului</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- formulează clar, concis sarcinile</li> <li>- pune la dispoziția elevilor materiale suplimentare necesare;</li> <li>- prezintă, planul de examinare a documentelor (etapele de lucru)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- citește documentul propus</li> <li>- selectează ideile principale</li> <li>- evidențiază obiectivele uniuniștilor din Moldova: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Unirea Principatelor Române</li> <li>* Respectarea autonomiei Principatelor</li> <li>* Prinț străin ales dintr-o familie domnitoare a Europei</li> <li>* Puterea legiuitoare încredințată unei obștești Adunări</li> <li>* Neutralitatea pământului principatelor</li> </ul> </li> </ul>

## ***La présence de la vidéo dans l'enseignement du français***

**prof. Volocariu Doina, Colegiul Economic "Anghel Rugină" Vaslui**

Documents authentiques, les vidéos confrontent l'apprenant à des situations lui permettant non seulement d'améliorer compréhension et expression orale mais aussi de développer de nouvelles compétences. L'analyse des situations (décors, aspect physique), de la gestuelle et des intonations, mais aussi un travail plus technique sur la production du document vidéo lui-même constitue autant d'activités novatrices pour la classe.

Une expérience de professeur de Français Langue Étrangère de dix ans m'a démontré, à plusieurs reprises, les vertus pédagogiques que ce support acquiert dans l'enseignement (et donc l'apprentissage) du français langue vivante. Selon la didactique des langues étrangères, l'adaptation du sujet apprenant à la réalité langagière et culturelle du natif passe par l'étude de la langue cible dans ses dimensions socioculturelles et pragmatiques. La communication est en effet un phénomène complexe et la valeur opératoire de tout énoncé passe par l'appréhension de toutes les composantes du discours: les différents canaux de communication, les divers codes linguistiques et paralinguistiques ainsi que tous les éléments signifiants de la situation de communication. Par ailleurs, l'expérience de la classe montre que le développement de la compréhension orale de l'élève est étroitement lié au développement de sa compétence d'expression orale (acquérir les techniques et les stratégies indispensables à la pratique du langage et pouvoir élaborer son propre discours en langue cible). Ainsi, ce qui devrait primer dans l'acte didactique aujourd'hui, dès les premiers stades de l'apprentissage, c'est l'exposition multicanale de l'élève au message authentique oral de la langue cible. Le développement de la compétence communicative de l'apprenant ne peut que passer par sa confrontation à la parole sociale du natif dans ses conditions de production et dans des situations de communication totales. Pour des élèves qui n'ont pas la possibilité de vivre des situations réelles de communication avec des natifs et afin que l'approche communicative ne soit pas réduite à des répertoires d'énoncés à mémoriser (par la séparation arbitraire entre le linguistique, le communicatif et le culturel), l'écoute et l'observation du *dire* et du *faire* de natifs devrait être la première étape de notre enseignement.



Le document authentique vidéo, en tant que situation de communication entièrement signifiante, offre les conditions optimales pour l'enseignement du français langue vivante et de la civilisation française (modes de vie et comportements du natif). Il permet l'enseignement de l'acte de parole dans sa triple nature – l'énonciation dans son ensemble, l'énoncé avec son intention communicative, l'effet de l'énoncé sur autrui – et donne la possibilité à l'élève de recourir à tous les signes de l'interaction verbale : signes verbaux et non verbaux, vocaux (phénomènes prosodiques) et visuels (mimogestuelle, postures, regards). De ce fait, l'élève peut effectuer l'analyse syntagmatique de l'énoncé total.

« Le document authentique vidéo contient quatre pistes pédagogiques: la piste verbale, la piste contextuelle extralinguistique, la piste co-textuelle paralinguistique et la piste technique. »<sup>1</sup>

L'exploitation de chacune de ces pistes permet un accès différent au contenu du document et conduit au développement d'une compétence différente. Par compétence communicative, nous entendons « l'aptitude de l'élève à savoir reconnaître les signes verbaux et non verbaux dans l'interaction langagière du natif et sa capacité à manipuler ces mêmes signes afin de pouvoir, dans une situation réelle de communication, prendre la parole et s'adapter à son interlocuteur. »<sup>2</sup> Le développement de la compétence communicative suppose le développement parallèle des compétences linguistique et pragmatique. Cette dernière comporte deux composantes: la compétence situationnelle (que l'élève puisse se représenter la situation de communication de l'acte de parole) et la compétence intentionnelle (que l'élève puisse comprendre les objectifs communicatifs et les attitudes, gestuelles et intonatives, contenues dans l'interaction discursive sociale à laquelle on l'expose avec le document). Le développement des trois premières compétences est parallèle et simultané si l'exploitation du document s'appuie sur l'écoute et l'observation du discours du natif ainsi que sur des interactions en classe traitant du même thème et grâce auxquelles l'élève peut assimiler le sens avec ses camarades interlocuteurs et manipuler les formes de la langue étrangère afin de monter son propre discours. Quant à la piste technique, elle conduit au développement d'une « compétence que nous avons appelée médiatique et qui nous paraît importante tant au niveau de l'esprit critique de l'élève qu'à celui de l'acquisition de la langue étrangère. »<sup>3</sup> L'exploitation pédagogique de la piste technique améliore la capacité de l'élève à analyser et réfléchir, l'aide à comprendre comment s'organise et se construit le discours télévisuel (ou

---

<sup>1</sup> Arghyroudi, Marina, *Pistes pour l'utilisation pédagogique de la vidéo*, in *Le Français dans le monde*, no. 316, juillet – août, 2001, p. 47

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 48

<sup>3</sup> Arghyroudi, Marina, *Pistes...., op. cit.*, p. 49

cinématographique dans le cas d'un extrait de film), et le prépare à une réception autonome. Au niveau de la production, elle lui donne les moyens de pouvoir réaliser ses propres vidéogrammes (créer une publicité, un reportage, etc.) dans le cadre de projets de classe où il pourra faire preuve d'imagination, de créativité et développer un esprit de coopération avec ses camarades. On lui fait ainsi acquérir la langue étrangère à travers des pratiques ludiques qui lui font oublier qu'il se trouve impliqué dans un processus d'apprentissage.

Le degré d'interprétation du message se trouve déterminé par les pistes choisies par l'enseignant pour l'exploitation du document, et par voie de conséquence, l'échec ou la réussite des objectifs pédagogiques fixés dépend toujours des activités proposées à l'élève. Dans une séquence d'enseignement, ces activités visent d'une part le développement de la compétence de compréhension orale de l'élève et d'autre part, le perfectionnement de sa compétence discursive. Il s'agit donc d'activités d'attention visuelle et auditive qui portent aussi bien sur l'aspect polysémique que sur l'aspect polysémiologique du document authentique vidéo et d'activités communicatives qui portent non seulement sur le verbal, mais aussi sur le geste et l'intonation.

Nous tenons à souligner que l'essentiel pour l'utilisation du document authentique vidéo en classe de langue étrangère, n'est pas que l'enseignant devienne spécialiste de l'étude des médias, mais que sa démarche prenne en compte la nature linguistique, vocale et gestuelle de l'oralité langagière ainsi que la dimension interactionnelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les raisons pour l'utilisation de la vidéo en classe de FLE sont essentiellement au nombre de quatre: les préoccupations de varier les supports, d'exposer les élèves à des documents et à une langue authentiques et d'entraîner (voire d'évaluer) ainsi la capacité de compréhension; viennent ensuite les considérations d'ordre plutôt pédagogique prenant en compte l'intérêt des élèves pour ces supports et le renforcement de la motivation que l'on peut en attendre; on reconnaît à la vidéo le pouvoir d'offrir aux élèves des informations sur la culture et la civilisation françaises; enfin le support vidéo facilite la prise de parole des élèves.

Comme pour toutes les images fixes ou animées, la fonction des documents vidéo est multiple: ils illustrent (facilitent l'entrée dans un thème, évoquent une atmosphère, contribuent à la constitution de repères culturels et ancrent une étude dans un contexte spécifique), expliquent, informent, déclenchent la parole et permettent d'évaluer. Ainsi, cet outil privilégie les aspects culturels.

Documents authentiques, les documents vidéo permettent d'exposer les élèves à la réalité sonore de la langue et à des niveaux de langue différents, présentent des individus en

interaction langagière, sont une source irremplaçable d'informations sur les réalités sociales, culturelles, artistiques et civilisationnelles de la France. Éléments à part entière du patrimoine artistique de la France, ils sont des objets d'étude précieux. Par l'utilisation critique de ces documents, on participe à la mission collective d'éducation à l'image.

Suscitant invariablement chez les élèves une attitude positive, ils sont un moyen privilégié de nourrir leur motivation pour l'apprentissage linguistique. Bien choisis, ils autorisent la présentation de situations qui intéressent les élèves.

La qualité du document ne suffit pas à garantir le succès de la séance. Celui-ci passe nécessairement par une analyse didactique rigoureuse, tant pour réunir les conditions de réussite dans les tâches de compréhension demandées aux élèves que pour atteindre les objectifs linguistiques poursuivis dans les activités d'expression à propos du document vidéo. Les objectifs et démarches afférentes doivent être adaptés au support.

Les élèves sentent que leur travail valorise quand le professeur leur propose un document authentique.

La raison essentielle du succès et de l'adhésion des élèves à la conduite de la classe par l'enseignant est la qualité de la préparation du cours.

Cette exigence concerne tout d'abord la compréhension. Seule la recherche initiale des obstacles éventuels à la compréhension du document permet d'élaborer une démarche adaptée et de rechercher les modalités possibles d'accès au sens.

Même si cela est évident, il convient de rappeler que les conditions matérielles doivent être réunies pour proposer aux élèves un entraînement à la compréhension; bande son inaudible ou hauts parleurs ne permettant pas une audition de qualité au fond de la salle interdisent des activités de compréhension des répliques ou commentaires qui accompagnent les images.

La difficulté principale de compréhension concerne la bande son. Elle nécessite autant d'attention que la préparation d'un entraînement à l'audition de tout document sonore. Cette évidence est parfois ignorée. Une analogie uniquement apparente avec les documents pédagogiques souvent utilisés en début d'apprentissage peut faire croire que les images fonctionnent comme une aide à la compréhension du texte qui les accompagne, ce qui est souvent contredit par une analyse préalable des documents vidéo. Une écoute habilement guidée par la formulation de consignes précises de repérage est parfois le moyen de réussites notables. Une autre garantie de succès dans cet entraînement est le visionnement de la séquence après une préparation efficace, soit par une activité d'expression préalable soit par l'intégration de ce document dans une unité pédagogique qui a permis aux élèves de se

familiariser avec sa thématique et avec les éléments linguistiques essentiels pour la compréhension orale.

Il existe de cas où sont exploitées toutes les possibilités des ressources linguistiques de la bande son; par exemple, la pratique fréquente de demander aux élèves d'imaginer les énoncés prononcés par les personnages après un visionnement sans le son est rarement suivie d'une écoute ciblée des énoncés réellement formulés dans le document et d'un travail de comparaison entre les deux, occasion d'un enrichissement linguistique. Des attitudes différentes peuvent être observées quant au degré d'aboutissement de la compréhension de la composante linguistique d'un document vidéo, qui dépendent certes de la nature et de la qualité de la bande son mais également des objectifs poursuivis. Il est dommage de renoncer parfois trop vite à un entraînement à la compréhension de tels documents authentiques. Il est d'un grand intérêt pédagogique de respecter la spécificité de chaque support; le script et la bande son ne peuvent être confondus, ils ne donnent pas lieu au même type d'entraînement et ne peuvent servir des objectifs identiques.

La compréhension linguistique n'est pas toujours prise au sérieux lors du travail avec la vidéo. Par exemple le document est projeté avec des sous-titres français non occultés. Il est tout à fait légitime de privilégier une capacité lors de l'exploitation d'un document et de vouloir éviter ainsi une ritualisation excessive dans le déroulement du cours ou une tâche que les élèves ne peuvent pas effectuer. Il semble cependant que ce recours à des documents en français ou projetés avec des sous-titres devrait être limité à des objectifs bien définis d'apport d'informations ou servir de point de départ à un travail spécifique sur la compréhension ou bien encore s'intégrer dans une approche contrastive marquée. Dans le cas contraire, il est dommage de renoncer délibérément à la présentation de documents authentiques.

La réputation des documents vidéo d'être « déclencheurs de parole » est source de bien des déconvenues quand elle dispense le professeur d'une préparation adaptée. D'une part, un véritable entraînement des élèves à l'expression en langue vivante nécessite la définition d'objectifs précis ; pour s'exprimer, les élèves ont certes besoin de l'envie de parler mais aussi des moyens linguistiques de formuler leurs pensées. L'anticipation par le professeur des besoins langagiers créés par les tâches à effectuer reste indispensable. D'autre part, le professeur doit garder ses objectifs présents à l'esprit et les phases de décryptage de l'image, par exemple, ne doivent pas l'amener à négliger le nécessaire enrichissement de la langue des élèves.

Des cours construits autour de supports de même nature (spots publicitaires) donnent lieu à des déroulements très contrastés quant aux réalités des prises de parole par les élèves; ici également la démarche adoptée par le professeur est déterminante.

Les séances pendant lesquelles les objectifs définis par l'enseignant sont pertinents et permettent aux élèves de s'impliquer autant qu'ils le souhaitent dans une expression construite sont les plus nombreuses. Elles se caractérisent souvent par une situation favorisant les réactions personnelles grâce à la polysémie des documents, leur ambiguïté ou leur caractère provocateur; ces facteurs " déclencheurs de parole " sont parfois créés par le mode de présentation du document vidéo.

Le travail avec un tel document peut donner lieu aussi bien à l'apprentissage de notions ou de fonction langagière qu'à l'assimilation de structures grammaticales. La pratique de la description des images conduit plus naturellement à l'emploi de la troisième personne qu'à une prise de parole à la première personne. Les élèves réagissent spontanément au visionnement d'une séquence vidéo en rendant compte de ce qu'ils ont observé. Mais cette exclusive serait en contradiction avec les objectifs de la discipline et en particulier avec ceux fixés par les programmes.

L'expérience prouve qu'il est possible d'éviter la seule " reconstitution narrative". De nombreux documents vidéo montrent des personnages en interaction langagière; une identification avec ceux-ci est facile et permet un travail linguistique très productif. Des exemples réussis de cette pratique ont été observés, aussi bien dans les classes de débutants qu'avec des élèves ayant un niveau confirmé dans la langue.

Qu'il s'agisse d'un document écrit ou sonore, d'un document iconographique ou vidéo ou de documents proposés par un outil multimédia ou accessibles par un réseau informatique, les objectifs linguistiques restent déterminants ainsi que les exigences de continuité et de cohérence par rapport à l'ensemble de la séquence pédagogique. Le souci louable de varier les documents utilisés et de répondre aux attentes des élèves ne peut dispenser le professeur de l'analyse didactique du support et de la définition d'objectifs s'inscrivant dans la progression retenue. Comme pour tout autre document, une analyse critique de la mise en oeuvre proposée par d'autres enseignants ou par les auteurs d'une méthode et son adaptation aux besoins et aptitudes de la classe relèvent de la responsabilité pédagogique du professeur.

Il n'est pas moins vrai que cette analyse doit permettre également de faire apparaître la spécificité de cet outil, dont il est possible de tirer profit pour ces mêmes objectifs linguistiques. Il ne peut être utilisé comme un document écrit et un travail spécifique doit être effectué sur l'image.

Comme toutes les disciplines, les langues vivantes participent aux missions transversales du système éducatif, y compris à celle de l'éducation à la lecture de l'image. En rendant les élèves attentifs à l'implicite de la composition de l'image et aux caractéristiques de certains plans particulièrement repérables dans le document étudié, le professeur de langue vivante réussit dans son travail. Ils contribuent ainsi à rendre l'élève conscient que toute image est construite, peut être interprétée et donner lieu parfois à une manipulation du spectateur. C'est également le cas lorsque l'exploitation du document permet d'examiner de façon critique le rapport entre images, texte, bruitages et musique dans un document vidéo. Par exemple une leçon avec des élèves de troisième réalisée par une collègue à la réunion pédagogique. Elle a été consacrée à une étude d'un document vidéo destiné à la promotion du candidat G. Bush lors des élections présidentielles américaines en 1988; grâce à une analyse critique de ce document, elle est parvenue à faire reconnaître par quels procédés filmiques ses auteurs avaient présenté le candidat sous un jour favorable (structure interne du document, signification du langage non verbal, etc.). D'autres réussites sont à noter en particulier dans la décomposition de spots publicitaires.

La qualité de ce travail comme de toutes les séances que les observateurs ont tenu à mettre en valeur réside essentiellement dans le fait que les enseignants poursuivent ces objectifs éducatifs de pair avec les objectifs linguistiques.

Aucune activité de repérage de la composition de l'image, d'analyse des éléments visuels ou sonores n'a de place en cours de langue vivante si elle n'est pas liée à un projet d'entraînement ou d'enrichissement linguistique, qui ne peut bien évidemment pas se limiter à l'apprentissage de quelques termes techniques ou spécifiques.

Les pratiques de classe vont de l'ignorance de la composante visuelle à l'étude assumée du langage filmique, en passant par une simple utilisation de l'image comme "déclencheur de parole". Très fréquemment les professeurs sélectionnent dans le document vidéo des images sur lesquelles ils attirent l'attention des élèves par le recours à un arrêt sur image, par la présentation via le retro-projecteur de l'une des scènes ou plus rarement grâce à une image numérisée. Ce moment est le plus souvent l'occasion d'une description qui permet d'introduire ou de faire utiliser par les élèves les moyens linguistiques adéquats ; il sert surtout pour interpréter l'image, reconstituer ce qui la précède dans le document et anticiper la suite, ce qui donne lieu à un véritable travail d'expression. Une pratique parfois signalée consiste à faire mémoriser, à partir d'un visionnement sans la bande son, les plans successifs d'une brève séquence et d'en faire restituer le déroulement, ce que certains observateurs nomment la "mémorisation filmique"; elle sensibilise les élèves à cette dimension essentielle

du film et suscite effectivement des énoncés construits, voire la prise de parole en continu. Dans les cas les plus intéressants, cette étude des différents plans aboutit à un travail linguistique adapté.

Moins nombreuses, les tentatives de faire prendre conscience des éléments plus directement filmiques sont néanmoins d'un grand intérêt. L'analyse des comportements des personnages, de leurs déplacements et de leur place respective dans l'image pour percevoir leur position sociale, la nature de leurs relations ou l'enjeu de la séquence semblent être par exemple des repérages très productifs tant sur le plan du contenu que sur celui des énoncés qu'ils peuvent susciter. L'approche la plus favorable à une véritable analyse filmique paraît être le projet d'étude successive du document vidéo (parfois même en distinguant la bande son et les éléments visuels) et du roman (ou de la nouvelle) correspondant(e). L'objet d'étude étant bien cerné, l'attention des élèves et de l'enseignant est plus facilement centrée sur ce qui constitue la spécificité de chacun de ces supports ; ainsi l'étude, en Terminale, d'une scène d'un film tiré d'un roman policier fait apparaître le rôle actif de certains personnages, à l'opposé du statisme d'autres protagonistes et conduit les élèves à en tirer les conséquences pour l'action et l'atmosphère, puis la lecture de l'extrait correspondant du roman permet la poursuite du commentaire, cette fois à propos de la notion de point de vue.

D'autres pistes d'utilisation de la vidéo existent et font l'objet d'actions de formation spécifiques, mais aucune d'entre elles n'a pu être observée suffisamment pour permettre d'en rendre compte ici, bien qu'elles puissent présenter un intérêt pour l'enseignement des langues vivantes.

Pour terminer cette partie, il semble utile de se demander ce qu'est un bon document vidéo pour l'enseignement des langues vivantes.

Le seul critère qui puisse être affirmé sans hésitation est celui de sa durée. Tout plaide en effet pour l'utilisation de séquences brèves n'excédant pas un maximum de trois ou quatre minutes. Toutes les observations réalisées vont dans ce sens et les séances faisant intervenir des documents plus longs ont fait apparaître des difficultés pour la réalisation des tâches prévues. Ceci n'exclut pas l'étude de films long métrage, à la condition qu'elle passe par le choix de séquences brèves choisies selon leur intérêt pour le déroulement du récit et les informations qu'elles contiennent, ainsi que pour les entraînements linguistiques auxquels elles peuvent se prêter, un visionnement de l'ensemble étant possible quand les élèves ont été placés en situation de l'apprécier et dans le respect de l'équilibre entre les heures d'enseignement disponibles et les objectifs de la classe.

Aucun autre critère ne peut être avancé, si ce n'est, bien sûr, le respect des règles générales qui président au choix d'un document utilisé avec une classe et l'adaptation à l'âge des élèves. Comme pour tout document pédagogique, la valeur du document vidéo réside essentiellement dans l'adéquation entre d'une part son utilisation et les objectifs qu'il permet d'atteindre et d'autre part sa nature et son contenu. Ces objectifs sont multiples : document de travail pour la progression linguistique, support d'une activité de réactivation des acquis à la compréhension et/ou à l'expression, illustration d'un fait culturel, civilisationnel ou historique rencontré, introduction à une unité pédagogique, présentation des réalités des pays dont les élèves étudient la langue, etc.

La prise de parole des élèves est favorisée lorsque la séquence vidéo présentée est polysémique et donne lieu à des interprétations ou hypothèses diverses ; cette caractéristique peut être propre au document ou créée par le mode de présentation choisi par le professeur.

L'utilisation responsable de la vidéo pour l'enseignement des langues vivantes suppose qu'elle s'effectue au moment le plus approprié et qu'elle puisse s'appuyer sur tous les autres outils dont le professeur de langue a besoin (tableau, retro-projecteur, magnétophone de qualité, tables de travail disposées de façon adaptée à un enseignement reposant essentiellement sur les échanges, documents disponibles dans la salle de classe, voire appareils multimédia). Bref, le magnétoscope et le téléviseur/l'ordinateur sont, pour le professeur de langue vivante, des outils nécessaires à un enseignement varié et adapté à ses objectifs spécifiques.

L'effort de formation à l'utilisation de la vidéo ne peut être relâché ; une marge importante d'amélioration existe tant dans la fréquence de cette utilisation que dans la maîtrise de l'intégration de cet outil dans la progression pédagogique.

En approche communicative, on commence nécessairement par comprendre avant de produire.

On peut utiliser aussi un document iconique comme support accompagnant le document sonore. Mais il ne doit en aucun cas traduire en image ce que dit le dialogue. Son rôle est de faciliter la compréhension, et non de remplacer l'explication. Elle peut permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux et les aides à émettre des hypothèses concernant le contenu du dialogue avant la première écoute.

On ne doit pas laisser les apprenants regarder la transcription du dialogue, qui se trouve généralement à la fin du manuel. Seule l'image concernant chacun des dialogues doit être présentée.



On ne doit pas poser de questions exigeant une réponse trop longue, car il ne faut pas mélanger les compétences. On serait tenté de corriger l'expression orale et de demander des reformulations. Privilégions plutôt les exercices d'appariement, des questionnaires à choix multiples, des tableaux ou schémas à compléter. Evidemment, on ne doit pas évaluer l'orthographe ou la syntaxe dans les réponses aux questionnaires, car elles correspondent à un autre objectif.

Evitons de même les questions de vocabulaire/traduction. L'exploitation de l'image ne doit pas servir de prétexte à un recours à la traduction. Si les apprenants n'ont pas le bagage linguistique élémentaire pour répondre à des questions (pendant les premiers cours), l'enseignant dans ce cas présente seul et très rapidement la situation en français (personnages, rapport entre personnages, lieu...).

Evitons également les questions sans aucun intérêt communicatif et qui amènent aussi à un processus de traduction implicite.

Il ne faut pas hésiter à rappeler aux apprenants qu'il s'agit de comprendre globalement. Ils n'ont pas à tout comprendre parfaitement. On peut rentrer dans le détail d'un document sonore, mais seulement en fonction du niveau réel des apprenants. On doit laisser de côté des éléments qui n'ont aucun intérêt pour leur progression dans leur apprentissage du moment.

Lorsque l'on pose des questions, il faut essayer de ne jamais trop suivre l'ordre chronologique. De même, les activités de compréhension orale peuvent être un très bon moyen de commencer un cours de FLE. Elles offrent un support idéal, apportant généralement un thème, un objectif parfois grammatical inséré dans le document sonore, etc.

Dans le cas où une réponse d'apprenant est fautive, il est important de ne pas corriger soi-même. On peut faire réécouter une séquence du dialogue qui aide l'apprenant à se corriger lui-même. La séquence à faire réécouter doit par contre avoir un sens complet.

Il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui se présentent différemment stimulent leur esprit.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Ducrot, Jean-Michel, *L'enseignement...*, op. cit., p. 78

### *La relation vidéo – élève*

**prof. Volocariu Doina, Colegiul Economic "Anghel Rugină" Vaslui**

On peut parler de l'existence, quand il s'agit d'un film de fiction, d'une passivité du spectateur qui s'identifie au personnage, le spectateur étant ainsi mis en situation régressive: la séance de cinéma révèle des caractères para-hypnotiques (obscurité, envoûtement par l'image, relaxation "confortable", passivité et impuissance physique). Cela crée en effet une situation difficile dans laquelle l'élève, livré à l'imaginaire, ne saurait prendre de distance par rapport au film pour l'analyser et travailler sur ses images. En ce qui concerne le cinéma et la télévision le phénomène de participation devrait être beaucoup moins aigu à la télévision qu'au cinéma. En effet, quand on est chez soi en train de regarder la télévision, l'espace public n'est pas le même qu'au cinéma (salle obscure, projection continue, silence absolu...). Comme la télévision n'offre pas seulement des films de fiction, mais une multitude d'émissions (reportages, films documentaires, publicités, journaux télévisés, etc.), cela permet de se soustraire au flux d'images et de pousser l'élève à adopter une attitude distanciée et analytique face à l'image. Cette explication devrait rassurer ceux qui croient à la passivité de l'élève.

Ajoutons à ceci le rôle que peut avoir le magnétoscope. Cette machine est capable de libérer un film de ses conditions de visionnement habituel: fragmenter le film en plusieurs extraits, faire un arrêt sur l'image, etc. Ainsi, le film ne sera plus présenté dans les conditions habituelles, le scénario n'aura plus un caractère attractif sur les élèves et l'histoire ne sera plus saisie comme elle peut l'être habituellement.

Voici comment nous pouvons arracher l'élève à sa passivité devant l'image et accélérer le retour au réel. Grâce à toutes les possibilités offertes par le magnétoscope l'enseignant va pouvoir développer des activités en rapport avec l'image mobile (repérage, prédiction, description, transcription, anticipation, interprétation, reconstitution, comparaison...) qui vont amener l'élève à être de plus en plus actif face à ces images.

Ainsi, la question se pose en terme de savoir ce que l'élève fait des images qu'il a tendance à valoriser fortement et non ce que l'image fait de l'élève, puisque ces images seront traitées de façon à servir un objectif pédagogique. Tout d'abord, par opposition aux images

que l'on trouve dans les manuels scolaires, souvent neutres, intemporelles et inesthétiques, le document vidéo introduit dans la classe des images authentiques et variées avec un élément attractif: le travail sur des images qui reflètent notre propre environnement audiovisuel. C'est pourquoi le choix de ces documents et la façon de les traiter devraient tenir compte de tous les critères développés ci-dessus.

Au niveau scolaire, certaines études montrent que les élèves pensent que les moyens audiovisuels sont les mieux adaptés pour apprendre une nouvelle langue, surtout par la diversité des situations qu'ils offrent. Cette diversité se situe au niveau culturel en apportant un témoignage vivant et réel quant à la civilisation du pays de la langue enseigné.

## *Méthodes et moyens audio-visuels utilisés dans l'enseignement des langues*

**prof. Volocariu Doina, Colegiul Economic "Anghel Rugină" Vaslui**

Les moyens audio-visuels jouent un rôle important dans l'acquisition d'une langue étrangère. On a employé depuis longtemps des auxiliaires visuels comme: les tableaux muraux, les illustrations, les gravures, les photographies, les albums, les cartes, les tableaux de langage. Les moyens audio-visuels le plus utilisés en classe de langue sont: le tableau de feutre, les tableaux phonétiques, le projecteur d'images, le vidéo projecteur, le rétroprojecteur, le lecteur CD, la radio, le magnétoscope, la vidéocassette, le film animé, le film sonore, la télévision et pas en dernier lieu l'ordinateur qui se caractérise par une complexité extraordinaire.

« En s'adressant aux yeux et aux oreilles, ces moyens ont le rôle d'activer les élèves, en éveillant leur intérêt et leur attention, en favorisant ainsi la formation des automatismes nécessaires pour une bonne maîtrise de la langue ».<sup>1</sup>

Pour pouvoir obtenir de bons résultats, on ne doit pas ignorer l'aspect technique et l'aspect méthodologique. Le premier se réfère au maniement de ces instruments tandis que le deuxième vise le profit qui en résulte.

« L'attrait et la facilité d'usage des matériels pédagogiques mis à disposition des enseignants peuvent accroître la motivation et accélérer le processus d'apprentissage ».<sup>2</sup>

Il faut remarquer que les moyens audio-visuels ne peuvent et ne doivent pas se substituer au professeur de langue. Ils ne sont que des instruments, des auxiliaires qui l'aident à augmenter la motivation, le plaisir de lire, de parler, de découvrir une langue étrangère. Ces moyens présentent un grand avantage pour les élèves: ils mettent à leur disposition un support visuel et auditif qui assure une bonne compréhension de la langue. Les élèves ont la possibilité, grâce aux documents authentiques audio de ne pas perdre le contact avec la langue courante vive qui change sans cesse. On doit toujours actualiser, dans la mesure du possible, les films, les CD, etc. pour éviter l'usure morale de ceux-ci.

---

<sup>1</sup> Nica, Traian et Ilie, Cătălin, *Tradition et modernité dans la didactique du français, langue étrangère*, Craiova, Editura Celina, 1995, p. 241

<sup>2</sup> Tagliante, Christine, *La classe...*, op. cit., p. 69

Et lorsqu'on utilise les moyens audio-visuels, on devient un vrai animateur, car on dirige, suggère, propose, incite la curiosité des élèves, par des sujets très divers, très variés. Le professeur peut, par exemple, « lancer » un thème (au restaurant, au théâtre etc.) ou un prétexte de conversation et puis on donnera la liberté totale à ses élèves de parler et de communiquer leurs pensées. De temps en temps, d'une manière discrète et délicate, on peut intervenir pour donner des explications supplémentaires, pour accélérer ou pour ralentir le rythme de la discussion. La leçon de langue sera plus entraînante, plus agréable, plus naturelle et plus efficace.

Le magnétophone (qui était utilisé dans les méthodes audio-orale et audiovisuelles) a été actuellement remplacé par le lecteur CD et le dictaphone. Plus pratiques à utiliser, ils constituent des auxiliaires didactiques qui permettent de faire écouter et comprendre la prononciation de natifs et d'enregistrer la prononciation des élèves durant les pauses prévues après chaque phrase. C'est l'occasion pour présenter des documents authentiques qui présentent de vrais « morceaux » de culture et civilisation de la langue française. En même temps, on peut utiliser les deux fonctionnalités: l'écoute et l'enregistrement. Pour ce travail, un laboratoire de langues nous semble le plus approprié.

Que ce soit à l'aide d'un tableau classique noir ou plus moderne sur lequel on écrit avec des feutres, nous ne pouvons pas concevoir une classe quelconque sans écrire ou dessiner.

« Or, ce qui est écrit au tableau a souvent une valeur absolue: c'est ce que les apprenants doivent mémoriser, c'est pourquoi ils se précipitent pour noter, avec des fantaisies grammaticales ou lexicales, ce qui est écrit blanc sur noir ».<sup>3</sup>

Les diapositives (qui étaient utilisés dans les méthodes audio-orale et audiovisuelles) sont des photos en couleurs que l'on projette devant les élèves. Parce que l'image ne bouge pas, l'enseignant a le temps d'accompagner la présentation de l'explication du lexique ou des mécanismes grammaticaux respectifs. L'application de ce moyen implique plusieurs étapes: la conversation introductive; la description des images du récit - faite par le professeur; la description des images de mémoire - faite par les élèves.

Le film fixe présente une suite d'images groupées autour d'un thème. Ces images peuvent concentrer l'attention des élèves sur un paysage, un geste ou le comportement d'un personnage.

---

<sup>3</sup> Tagliante, Christine, *La classe.....op.cit.*, p. 72

« Les images du film offrent la possibilité aux élèves de parler sans attendre les questions du professeur, en donnant ainsi priorité à l'expression orale. Elles mettent les élèves dans le contexte de la civilisation et de la manière de vivre du peuple français ».<sup>4</sup>

Le film sonore, la télévision, le caméscope et l'appareil photo numérique sont utilisés actuellement dans les méthodes fondées sur l'approche communicative et l'approche actionnelle. Le premier a une grande importance car il favorise l'activité indépendante des élèves. Le film animé est l'auxiliaire audio-visuel le plus attractif et le plus suggestif que l'on puisse concevoir pour la classe de langue car c'est un document authentique qui pourrait être riche en éléments sur la culture et la civilisation de la langue enseignée. Après la projection il est souhaitable d'organiser des discussions sur le sujet de celui-ci, les réactions des personnages, leur conduite, la manière de s'habiller, etc.

La télévision a son rôle important pour toute la société. En général, elle est un moyen d'éducation. La jeunesse veut y trouver une modalité de résoudre les problèmes les plus divers qui préoccupent l'homme contemporain. Pour pouvoir comprendre un reportage, une émission, le déroulement d'un concours ou un film français, par exemple, l'élève et l'homme en général doit avoir une culture solide et vaste.

« En écoutant de la musique française, les jeunes pourront se rendre compte des différences et des similitudes qui existent entre les deux pays: la Roumanie et la France. Et puis, la musique est un langage universel qui ne connaît pas de frontières ».<sup>5</sup>

Le film documentaire, le film artistique, le film pédagogique sont des moyens audiovisuels assez fréquents en classe de langue. Le caméscope et l'appareil photo numérique pourraient permettre de faire produire par les apprenants des documents vidéo selon un projet commun défini en classe: travail sur la langue ou les différents niveaux de langue, analyse des attitudes, etc.

L'ordinateur se prête à des activités multiples et il est de plus en plus utilisé pour faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. L'intelligence artificielle de l'ordinateur ouvre des perspectives extraordinaires au professeur de langue. Les élèves découvrent un autre univers, un autre monde, inconnu et qui offre beaucoup de satisfactions. Ils ont la possibilité de corriger plus rapidement ses fautes et ne pas les répéter, grâce à l'ordinateur. On peut stocker des jeux didactiques, très utiles pour ceux qui apprennent une langue étrangère, enregistrer des chansons ou des textes. Les activités didactiques qui pourraient être réalisées à l'aide de l'ordinateur sont très diverses: rédaction des lettres de correspondance ou des

---

<sup>4</sup> Nica, Traian et Ilie, Cătălin, *Tradition...., op. cit.*, p. 244

<sup>5</sup> Nica, Traian et Ilie, Cătălin, *Tradition...., op. cit.*, p. 244

courriels, des articles de journal, des récits ou tout simplement l'apprenant peut être amené à faire des recherches sur Internet.

« L'utilisation d'un clavier et d'une souris au lieu d'un papier et d'un crayon est un facteur de motivation par la découverte et la maîtrise d'une technique, et par l'attractivité du traitement de texte, qui permet d'utiliser des outils généralement absents de la classe de langue: la correction orthographique, la consultation d'un dictionnaire des synonymes, l'insertion de mots, la recherche, la mise en page automatique, etc. ».<sup>6</sup>

Les apports de l'utilisation d'Internet en cours de langue pour l'enseignant sont particulièrement riches dans la mesure où il est possible de trouver sur la toile de nombreux documents authentiques. Ces documents ne sont d'ailleurs pas autrement disponibles pour les enseignants exerçant hors du pays dont ils enseignent la langue. Ils peuvent être audio, vidéo ou écrits. Leur exploitation est ensuite similaire à celle de tout document authentique. D'autre part, les ressources sont telles qu'il est possible de les renouveler, ce qui permet une approche culturelle contenant des informations actuelles et non plus datant de plusieurs années et rapidement obsolètes, comme dans le cas des méthodes « papiers ». L'enseignant a également accès à un réseau inépuisable d'informations pédagogiques et de formations par le biais des sites spécialisés ou des listes de diffusion. Il peut ainsi trouver les réponses à ses questions mais aussi idées et soutien. Une communauté internationale d'enseignants de langues étrangères se crée de cette manière et favorise l'échange de ressources et de savoir-faire.

L'utilisation de l'Internet en cours de langue permet de sortir du cadre de la classe, d'avoir accès à de nouveaux horizons, de s'évader en quelque sorte dans la langue. La découverte culturelle devient un prétexte à la pratique langagière. Par la découverte de sites et de documents non didactiques, les stéréotypes sont combattus et la langue retrouve son rôle de véhicule culturel, dans la mesure où langue et culture sont fondamentalement liées.

Cette exposition à une langue utilisée hors contexte scolaire ou universitaire ne peut que faire prendre conscience de ce qui doit être l'unique but de l'apprentissage d'une langue étrangère: la communication et non plus la réussite à un examen. L'approche actionnelle alliée à Internet permet de « faire faire » aux apprenants des tâches en utilisant la langue. Celle-ci n'est plus l'objet de l'apprentissage mais bien un outil pour atteindre des objectifs précis. Un de ces objectifs peut être le développement d'une compétence interculturelle mais aussi et avant tout celui d'une compétence de communication sociale.

---

<sup>6</sup> Tagliante, Christine, *La classe...*, op. cit., p. 74

Malgré ses avantages incontestables et les multiples possibilités de travail qu'il ouvre (présentation d'un travail structuré, gains de temps, dynamisme), le rétroprojecteur n'est malheureusement pas assez utilisé en classe de langue. Il reste plutôt l'apanage des formateurs. Cependant il reste à prouver aux apprenants sa fonction transdisciplinaire, la maîtrise de cette technique pourra leur apporter bénéfice également dans d'autres disciplines (pour présenter et illustrer leurs exposés et comptes-rendus, etc.).

Quant au vidéo projecteur, réservé aux présentations, aux exposés et aux évaluations, reste difficilement accessible à cause de son coût assez élevé qui ne permet pas aux professeurs de pouvoir en disposer.<sup>7</sup>

Même si ces supports sont très importants pour exploiter un document vidéo, l'enseignant a besoin aussi d'autres qui sont complémentaires au processus didactique: les manuels qui sont des recueils de documents et d'activités de classe qui suivent une progression et se réclament d'une méthodologie donnée. Le choix d'un manuel n'est pas aisé car il doit répondre à la fois aux besoins de l'institution et de l'apprenant ainsi qu'aux critères de l'enseignant.<sup>8</sup>

En conclusion, les moyens techniques audio-visuels peuvent apporter leur contribution à la réalisation du but primordial de l'enseignement des langues: faire parler librement et comprendre parfaitement.

---

<sup>7</sup> Tagliante, Christine, *La classe...*, *op. cit.*, p. 73 - 74

<sup>8</sup> Tagliante, Christine, *La classe...*, *op. cit.*, p. 72



## *Tehnici de învățare prin cooperare*

**prof. Alina Tanasă, Colegiul Economic "Anghel Rugină" Vaslui**

**Învățarea prin cooperare este** o strategie, un plan de acțiune, un construct elaborat ce vizează anumite finalități pentru realizarea cărora recurge la tipuri de activități care operațional îmbină, organizează, articulează, programează diverse metode, procedee, mijloace didactice, forme de organizare etc.

Strategia didactică a învățării prin cooperare este o modalitate de organizare a activității prin care se realizează schimburile interrelaționale între participanții la activitate prin procese interumane de cooperare și competiție constructivă (elev/i-elev/i, elev/i-profesor; elev/i-grup), stimulând activismul elevului în interacțiunea sa cu materialul de studiu, cu ceilalți, prin procese de acțiune și transformare a informației.

E o metodă/tehnică ce îmbracă diverse forme, metoda fiind un element component semnificativ al strategiei.

Metodologia învățării prin cooperare cuprinde metoda studiului de caz, turul galeriei, tehnica jocului de rol, mai multe capete la un loc, tehnica mozaicului.

Obiectivele învățării prin cooperare sunt:

- Valorizează schimburile intelectuale și verbale, intensifică procesarea informației și mizează pe o logică a învățării care ține cont de opiniile celorlalți.
- Munca în echipă constituie un stimulent intelectual și declanșator al schimbului de opinii și de informații.
- Favorizează schimbul de idei și discuția, adică toate condițiile care contribuie la educarea spiritului critic, a obiectivității și a reflexiunii discursive.
- Analiza critică a soluțiilor emise dezvoltă capacitățile de autoevaluare a participanților.
- Încurajează la elevi o atitudine deschisă, bazată pe inițiative personale.
- Favorizează implicarea intensă a elevilor în rezolvarea sarcinilor de învățare

- Sociabilitatea, acomodarea în roluri diferite, deprinderi ale conduitei disciplinate, deprinderi organizatorice, inițiativă, formarea și stabilizarea unor trăsături de personalitate.
- Contribuie la rezolvarea conflictelor pe baza respectului mutual și conduce la formarea moralei autonome în opoziție cu morala heteronomă.

**Regulile ce trebuie respectate atunci când se organizează învățarea pe echipe vizează:**

- Elaborarea unui plan de lucru în care se trec: elementele importante de studiat, sarcinile fiecărui membru, subtemele, aplicațiile, locul de desfășurare etc.
- Explicațiile profesorului asupra importanței temei de studiu și a avantajelor muncii în grup pentru rezolvarea ei.
- Oferirea elevilor spre rezolvare a unei sarcini relevante din punct de vedere cognitiv și social.
- Optarea pentru un număr optim de membri în grup (4-5) și crearea unor echipe eterogene.
- Crearea posibilității membrilor echipei de a fi consiliați.
- Crearea unei atmosfere propice de lucru și a unui spațiu adecvat.
- Explicarea modului de evaluare a muncii colective și a fiecărui membru în parte.

#### **Etapele învățării prin cooperare**

**O primă etapă** are în vedere constituirea grupului de lucru. Membrii grupului trebuie să aibă anumite calități: să fie toleranți față de părerile colegilor, să aibă optime abilități de comunicare, să nu fie egoiști, să acorde și să primească ajutor etc.

**A doua etapă** se concretizează atunci când participanții se confruntă cu situația de rezolvat și sunt stimulați să lucreze împreună pentru a o rezolva.

**A treia etapă** este destinată reflecțiilor, incubăției și tatonărilor.

**A patra etapă** este rezervată dezbaterilor colective, când sunt confruntate ideile, sunt analizate erorile și punctele forte.

**Ultima etapă** se referă la structurarea demersurilor către finalul dezbaterii cu obținerea concluziilor și cu soluționarea problemei.

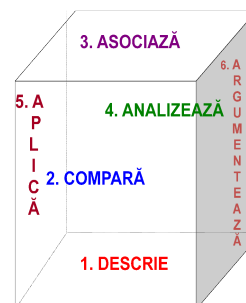
**Evaluarea\autoevaluarea rezultatelor prin învățarea prin cooperare** este o evaluare dinamică, în care performanța celui evaluat este mediată și ghidată de un alt individ, cu scopul de a determina potențialul individual de pe urma căruia cel evaluat poate profita prin instrucție și educație.

Evaluarea postmodernă transferă evaluarea centrată pe inițiativa profesorului de a controla la cea care pune accentul pe inițiativa elevului de a reflecta permanent la procesul de cunoaștere în care este implicat. Din acest punct de vedere, învățarea prin cooperare integrează organic evaluarea și autoevaluarea.

### Metoda cubului

Metodă care presupune exploatarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme (descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează).

**Exemplu:** Utilizarea scalelor metrice în cadrul unei cercetări de marketing.



### Instrucțiunile de pe fețele cubului

### Sarcina de lucru pe care o cere

1. Descrie	Descrie cele 4 grupe de scale.
2. Compară.	Compara cele 4 tipuri de scale, stabilind asemănările și deosebirile dintre ele
3. Asociază	Asociază fiecare tip de scală cu fenomenele și procesele de marketing pe care este în măsură să le măsoare.
4. Aplică	Aplică fiecare tip de scală într-o situație ipotetică a unei cercetări de marketing.
5. Analizează	Analizează avantajele folosirii scalelor metrice față de cele nemetrice.
6. Argumentează	Argumentează specificitatea fiecărei scale și necesitatea utilizării scalelor.

### Tehnica jocului de rol

Jocurile de rol sunt cea mai importantă subcategorie a jocurilor de simulare. Învățarea bazată pe joc de rol se corelează cu învățarea prin cooperare, succesul fiind al echipei și jocul fiecăruia depinzând de al celorlalți.

Scenariul și regia sunt probleme serioase a jocului de rol, ca de altfel alegerea protagoniștilor și distribuirea rolurilor.

### **Exemplu: Relații de concurență**

După terminarea orelor, un grup de colegi merg la mall, fie pentru a face diverse cumpărături, fie pentru a-și petrece timpul liber într-un mod agreabil. În momentul achiziționării bunurilor/serviciilor ei au de ales din mai multe variante. Între respectivele variante se manifestă relații de concurență. Personajele sunt reprezentate de 6 elevi, respectiv 4 fete și 2 băieți.

Cei 2 băieți doresc să-și petreacă timpul liber cât mai agreabil, motiv pentru care au de ales între sala de biliard de la mall și sala de cinema. Fetele au venit în principal pentru cumpărături. Fiecare dintre ele dorește să-și cumpere câte un singur produs diferit față de celelalte, motiv pentru care se sfătuiesc în privința alegerii finale.

### **Exemplu de Fișă de rol**

Andrei, 17 ani a venit la mall cu intenția de a și petrece timpul liber cât mai plăcut. Este un pasionat al jocurilor pe calculator, dar este dispusă-și petreacă această zi într-un alt mod. El se consulta cu prietenul său Mihai cu privire la modul de petrecere a timpului liber. Are de ales din variante, precum: un joc de biliard, un film, unul sau mai multe jocuri electronice.

**Observație:** Discuția dintre cei doi este liberă, dar trebuie să încerce să prezinte argumente pro și contra alegerilor posibile. Fiecare personaj va fi descris înainte de intrarea în scenă de către un martor care este profesorul însuși. Vor fi aleși 6 observatori, fiecare trebuind să monitorizeze un personaj și să răspundă la următoarele întrebări:

- a. Ce tip de concurență se manifestă între cele 2 bunuri/ servicii?
- b. Exemplifică acest tip de concurență pe piața cosmeticelor.
- c. Dă o definiție pentru acest tip de concurență.
- d. Căror tipuri de nevoi se adresează bunurile prezentate de rol?

Fișa de rol pentru Andrei constituie conceptul de concurență indirectă. Pentru celelalte tipuri, se întocmesc alte fișe de rol.

### **Metoda studiului de caz**

Presupune derularea de către elevi a unei cercetări similare experților din diversele domenii ale realității extrașcolare; o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice.

## Exemplu de studiu de caz

În textul care urmează este prezentată activitatea economică a unei întreprinderi și relațiile sale cu piața. Identificați cele patru funcții ale marketingului și măsura în care au fost respectate principiile marketingului. Societatea Comercială Dragon SRL a fost înființată în anul 1997, în baza Legii nr.31/1990. Obiectul de activitate al societății este producerea și comercializarea de pâine și produse de panificație.

Structura sortimentală a produselor societății este diversificată, acestea satisfacând preferințele tuturor consumatorilor: pâine albă, neagră, intermediară, graham, produse de post, produse dulci pentru copii, produse pentru diabetici etc. Gama de produse este afișată în vitrinele magazinelor de desfacere. Pe ambalajele produselor (care se pretează la o astfel de operație) sunt înscrise informații privind conținutul acestora.

Unitatea are o capacitate de producție de 3.000 de pâini pe zi, deserving două puncte de desfacere situate într-un centru comercial foarte aglomerat. Concurenții societății sunt reprezentați de o fabrică de pâine cu centru de desfacere propriu, situată în aceeași zonă comercială și alte magazine de desfacere care se aprovizionează cu pâine și produse de panificație de la fabrici situate în alte centre comerciale.

Conform unui studiu de piață efectuat, societatea deține o cotă de piață de 20% în zona comercială în care activează. Creșterea vânzărilor societății nu se poate realiza prin atragerea de cumpărători de la concurenți, de aceea, societatea decide schimbarea locației unuia dintre cele două puncte de vânzare în alt centru comercial în care, în urma unui studiu de piață, s-a constatat că piața este nesaturată.

În noua situație, vânzările societății cresc cu 30%, iar, pe ansamblu, profitabilitatea crește cu 10%, deși cheltuielile, mai cuseamă cele cu distribuția, sunt mai mari

Fiecare dintre metodele prezentate înregistrează avantaje și dezavantaje, important fiind însă momentul ales pentru desfășurarea lor.

Profesorul este acela care are puterea decizională și capacitatea de a alege ceea ce știe că se poate desfășura în propriul colectiv de elevi.

Vorbind despre necesitatea inovării în domeniul metodologiei didactice și a căutării de noi variante pentru a spori eficiența activității instructiv-educative din școală, prin directă implicarea a elevului și mobilizarea efortului său cognitiv, profesorul Ioan Cerghit afirmă:

” Pedagogia modernă nu caută să impună nici un fel de rețetar rigid, dimpotrivă, consideră că fixitatea metodelor, conservatorismul educatorilor, rutina excesivă, indiferența etc. aduc mari prejudicii efortului actual de ridicare a învățământului pe noi trepte; ea nu se opune în nici un fel inițiativei și originalității individuale sau colective de regândire și reconsiderare în spirit

creator a oricărui aspecte care privesc perfecționarea și modernizarea metodologiei învățământului de toate gradele. În fond creația, în materie de metodologie, înseamnă o neconținută căutare, reînnoire și îmbunătățire a condițiilor de muncă în instituțiile școlare.” (1997, p. 44).

**Bibliografie:**

1. Cerghit Ioan, **Metode de învățământ**, Editura Polirom, Bucuresti, 2006.
2. Niculae Areta, Mindru Elena, Borbeli Lucica, Nemtoc Mirela, **Strategii didactice interactive: exemple din practica didactică**, Editura Didactica Publishing House , 2010.
3. Ilie Suzana, **Marketingul afacerilor**, Manual pentru clasa a XI-a, filiera tehnologică, Editura Oscar print, București, 2016.
4. Ilie Suzana (coord.), **Medul concurențial al afacerilor**, Manual pentru clasa a XII-a, filiera tehnologică, Editura Akademos Art, București, 2016.

## *Competențele ca finalități ale procesului de instruire*

**prof. Corina Litră, Colegiul Economic "Anghel Rugină" Vaslui**

### **Introducerea competențelor în curriculum școlar**

Introducerea competențelor ca finalități educaționale s-a realizat pe parcursul mai multor momente, între 2001 și 2010. În perioada 2001 – 2002 au fost realizate primele programe pe competențe în ciclul liceal superior (clasele XI – XII). Ghidurile metodologice de aplicare a curriculumului școlar din perioada respectivă (2000 – 2001), au consemnat și promovat o viziune evoluată asupra formării competențelor. Absența unor formări sistematice ale cadrelor didactice în perioada imediat următoare introducerii competențelor a diminuat posibilitatea implementării lor în curriculum școlar aplicat.

În perioada 2003 – 2004 au fost construite programe școlare pe competențe pentru clasele IX – X, în acord cu generalizarea învățământului de nouă ani și apoi de zece ani, prin încorporarea în învățământul general obligatoriu a ciclului liceal inferior (IX – X). În programele școlare ulterioare anului 2003 au fost incluse referiri directe sau indirecte la competențele – cheie europene.

Ulterior acestei date (2003), competențele – cheie europene au suferit modificări repetate. În anii 2005 – 2006 au fost revizuite și elaborate într-o formă nouă programele pe competențe pentru ciclul liceal superior (clasele XI – XII). În anul 2007, prin aplicarea programelor revizuite pentru clasa a XII-a, a fost generalizată învățarea pe competențe pentru ciclul liceal.

În anul 2009, la inițiativa și în cadrul Centrului Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar (CNCEIP), au fost revizuite programele școlare pentru gimnaziu (clasele V – VIII), prin introducerea competențelor generale și specifice în locul obiectivelor – cadru și al obiectivelor de referință.

Din anul 2009, prin noile programe școlare pentru gimnaziu (aprobate de MECTS pe 9 septembrie) s-a realizat un curriculum centrat pe competențe continuu, pentru învățământul gimnazial și liceal (clasele V – XII).

## Competențele – cheie în Legea Educației Naționale

Competențele – cheie au o prezență explicită și implicită bine precizate în Legea Educației Naționale, ceea ce arată că includerea acestora reprezintă referențialul maxim al finalităților procesului educațional.

Art. 4 din LEN precizează că: „**Finalitatea principală a educării o reprezintă formarea competențelor** (definite ca „un ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi /abilități și aptitudini necesare în situații diferite)”.

În art. 13 se subliniază că **învățarea pe tot parcursul vieții** este un drept garantat; această competență – cheie devine în acest fel o țintă educațională majoră.

Art. 31 (6) arată rolul componentei nonformale și informale în formarea competențelor în învățământul liceal.

Art. 68 – (1) Curriculum național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe 8 domenii de competențe – cheie care determină profilul de formare a elevului:

- a) competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;
- b) competențe de comunicare în limbi străine;
- c) competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;
- d) competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere;
- e) competențe sociale și civice;
- f) competențe antreprenoriale;
- g) competențe de sensibilizare și de expresie culturală;
- h) competența de a învăța să înveți.

Art. 68 (5) subliniază ideea conform căreia învățământul liceal este central pe dezvoltarea și diversificarea competențelor - cheie și formarea competențelor specifice, în funcție de filieră, profil, specializare sau calificare.

Art. 70 (2) precizează faptul că biblioteca școlară virtuală și platforma e-learning include programe, exemple de lecții, ghiduri, exemple de probe, reprezintă o concretizare a competenței – cheie TSI.

Art. 72 face precizarea conform căreia evaluarea se centreează pe competențe.

Art. 328 (1, 2, 3) cuprinde definirea educației permanente, iar art.329 subliniază că „învățarea pe tot parcursul vieții se centreează pe formarea și dezvoltarea competențelor – cheie și a competențelor specifice unui domeniu de activitate sau unei calificări”.



Competențele – cheie au fost prezente în toate variantele de Legi anterioare, începând cu inițiativa comisiei prezidențiale (2008), Codul Educației (2009), variantele de la Camera Deputaților și Senat, până la ultima formă definitivată de MECTS, în 2010. Desigur, au existat nuanțe în formularea acestor competențe, de la o variantă la alta.

***Dezvoltarea competențelor prin lecția de matematică la nivel liceal***  
**prof. Garabet Diana Monica, Colegiul Economic "Anghel Rugină" Vaslui**

Învățământul axat pe competențe amplifică dimensiunea pragmatică în educație. Nu este însă negat rolul cunoștințelor din învățământul tradițional, dar programa de matematică din învățământul românesc este încă foarte încărcată, iar problema constă în aceea că o informare excesivă, specifică unui învățământ teoretizat, cu multe concepte, legi și teorii, conduce la o proastă formare de capacități și atitudini, necesare absolvenților în viața cotidiană. Aceasta se produce din cauză că nu mai rămâne timp pentru formarea de competențe.

Termenul de **competențe** se referă la o combinație de deprinderi, cunoștințe, aptitudini și atitudini și includ disponibilitatea de a învăța în completarea la „a ști cum”.

**Competențele cheie** reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și găsirea unui loc de muncă. Acestea trebuie să se fi dezvoltat la sfârșitul educației obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru învățare ca parte a educației pe tot parcursul vieții. Aceste competențe trebuie adaptate la cadrul social, lingvistic și cultural al indivizilor.

**Competențele – cheie** vizate direct prin studiul matematicii sunt reprezentate de competențele matematice și competențele de bază în științe și tehnologii.

Prin studiul matematicii sunt vizate indirect alte competențe – cheie:

1. *Comunicarea în limba maternă*
2. *Comunicare în limbi străine*
3. *Competențe în utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicație*
4. *Competențe pentru a învăța să înveți*
5. *Competențe de relaționare interpersonală și competențe civice*
6. *Spirit de inițiativă și antreprenoriat*
7. *Sensibilizare culturală și exprimare artistică*

**Competențe specifice** în domeniul matematicii, științelor și tehnologiei:

- ✓ Capacitate de adunare, scădere, înmulțire, împărțire, mental și în scris;
- ✓ Abilități de rezolvare de probleme practice, întâlnite în contextul vieții de zi cu zi;
- ✓ Abilități de utilizare a cunoștințelor științifice menite să explice lumea naturală;

- ✓ Competențe tehnologice de înțelegere și utilizare de cunoștințe care pot modifica natura în funcție de necesități;

Competențele reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini care îi permite individului să-și realizeze împlinirea și dezvoltarea profesională, incluziunea socială și inserția profesională în domeniul respectiv. Competența se naște și se evaluează la confluența sensurilor date de verbele a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să conviețuiești, a ști să devii, deci nu este rezultatul acțiunii educaționale numai pe domeniul cognitiv, ci se raportează și la cel afectiv-atitudinal și psihomotor. Astfel fiecare competență posedă o structură internă bine determinată ce include: cunoștințe, capacități cognitive, capacități praxiologice, atitudini, emoții, valori etice, morale, motivații.

Profesorul va conștientiza că achizițiile finale în termeni de competențe nu sunt niste liste de conținuturi disciplinare care trebuie memorate. Pentru că un elev să-și formeze o competență este necesar ca el:

- să stăpânească un sistem de cunoștințe fundamentale în funcție de problema care va trebui rezolvată în final;
- să posedă deprinderi și capacități de utilizare/aplicare în situații simple/standarde pentru a înțelege, realizând astfel funcționalitatea cunoștințelor obținute;
- să rezolve diferite situații –problema, conștientizând astfel cunoștințele funcționale în viziunea proprie;
- să rezolve situații semnificative în diverse contexte care prezintă anumite probleme din viața cotidiană, manifestând comportamente/atitudini conform achizițiilor finale, altfel spus –competența.

Competențe de bază în matematică vizează alfabetizarea în matematică (capacitatea individului de a identifica și de a înțelege rolul pe care îl joacă matematica în lume, de a face judecăți bine fundamentate, de a utiliza și de a se angaja matematica în moduri care răspund nevoilor vieții individului, în calitate sa de cetățean constructiv, implicat și reflexiv).

Nu s-a realizat în țara noastră o reală analiză de nevoi, respectiv un studiu evaluativ care să măsoare impactul schimbărilor făcute, al modului în care ofertele sunt adaptate elevilor, în funcție de diversitatea a profilului lor.

Competențele generale și specifice din programe sunt greu de „decodificat” de către practicieni; în plus, nu au coerență și, deși aparțin unor generații succesive de programe cu viziuni declarate ca fiind diferite, ele sunt similare.

Selecția conținuturilor matematice a devenit un proces extrem de dificil, o adevărată „necunoscută”.

Există specializări care nu au un curriculum matematic adecvat.

Densitatea informațională mare determină un ritm accelerat al predării, fără consolidare și sistematizare; organizarea învățării la matematică aduce o serie de discontinuități cu alte discipline, la aceeași clasă sau același nivel.

Există o serie de discontinuități între ciclurile de învățământ cauzate de încercările de reducere și/sau generare a unor noi conținuturi.

În manuale, experiențele de învățare nu fac referire la criterii de reușită diferențiate

-sunt necesare standarde minimale, medii și superioare, pentru a se răspunde la întrebarea „cât se învață?”.

De cele mai multe ori, nu se pornește de la experiența de viață a elevilor, de la particular la general, de la simplu la complex, de la concret la abstract.

Resursele curriculare cu suportul tehnologiei (de exemplu, învățarea cu ajutorul unor tutoriale) sunt ignorate, deși se recunoaște valoarea lor pentru motivare, exersare de deprinderi, documentare etc.

Deși programa prevede dezvoltarea unor competențe pe diferite niveluri de complexitate, activitățile de învățare propuse reflectă fie formarea abilităților simple, bazate pe receptare și memorare, fie a celor abstract-superioare, extrem de greu de accesat.

De multe ori, profesorii au sesizat o ruptură între curriculumul predat (ceea ce se predă) și cel evaluat (ceea ce se evaluează).

Sunt invocate o serie de exemple concrete de inadaptare a programelor la nevoile celor care învață:

- în clasele primare, formalizarea sau chiar algebrizarea problemelor de aritmetică iau locul metodelor intuitive sau imaginative; presiunea pentru memorarea mecanică a operațiilor este un alt aspect;
- în gimnaziu, există un formalism matematic nejustificat (mulțimi abstracte, mulțimea numerelor raționale etc.) și se folosesc notații și concepte riguroase la geometrie (segmente închise, deschise, semideschise, unghiuri, echivalențe, congruențe, etc.);
- în liceu, se remarcă utilizarea exacerbată a formalizării algebrice fără sublinierea aspectelor intuitive și geometrice; geometria vectorială este greu de asimilat în clasa a IX-a; exagerata vehiculare a unor ecuații zise exponențiale și logaritmice, fără a pune în evidență adevăratele proprietăți și aplicații ale acestor funcții; formalismul prin care sunt introduse numerele complexe, fără nici o exemplificare a valenței lor aplicative în fizică; în analiza matematică, definițiile extrem de riguroase, fără exemplificări, cu sau fără utilizarea computerului; matricele și determinanții apar în manuale ca obiecte formale, străine de orice fenomen explicabil intuitiv sau geometric; de asemenea, modul abstract în care sunt studiate o serie de structuri algebrice.

Învățământul axat pe competențe amplifică dimensiunea pragmatică în educație. Nu este însă negat rolul cunoștințelor din învățământul tradițional, dar programa de matematică din învățământul românesc este încă foarte încărcată, iar problema constă în aceea că o informare excesivă, specifică

unui învățământ teoretizat, cu multe concepte, legi și teorii, conduce la o proastă formare de capacități și atitudini, necesare absolvenților în viața cotidiană. Aceasta se produce din cauză că nu mai rămâne timp pentru formarea de competențe.

## ***Atitudinea lui P.P. Carp față de participarea României la Primul Război Mondial***

### ***Perioada neutralității (1914-1916)***

**prof. Nicu Cristina, Colegiul Economic "Anghel Rugină" Vaslui**

Anul 1914 avea să marcheze un moment important în istoria omenirii dar și a României datorită declanșării Primului Război Mondial. Asasinarea la Sarajevo a prințului moștenitor al Austro-Ungariei a pus în alertă toate cancelariile europene. Pentru diplomația Vienei era momentul decisiv de a lovi Serbia, de unde și ultimatumul umilitor dat Belgradului. Se profila astfel izbucnirea unui război de proporții care avea să implice cele două alianțe politico-militare - Tripla Alianță și Tripla Înțelegere (Antanta).

În planul politicii externe România era legată de Puterile Centrale cu care semnase alianța în 1883 ( la semnarea acesteia jucase un rol important și P.P.Carp).

La 16 iulie 1914 ministrul de externe al Rusiei Țariste, Sazonov, s-a adresat ministrului rus de la București, Poklewski-Koziell, pentru a-i transmite lui Brătianu „avantajele pe care România ar putea conta, dacă ea va lua parte la războiul contra Austriei”, și anume „suntem gata să luăm în considerare alipirea Transilvaniei la România”.<sup>1</sup>

La 18 iulie împăratul i-a adresat regelui Carol I o telegramă, în care își exprima încrederea că, „în calitate de Rege și ca Hohenzollern tu vei rămâne credincios prietenilor tăi și că tu te vei conforma fără rezerva obligațiilor tale de aliat”.<sup>2</sup> La aceeași dată, Regele Carol I a primit un raport de la Alexandru Beldiman - trimis extraordinar și ministru plenipotențiar al României la Berlin în care scria: „România se află în fața unei probleme hotărâtoare pentru soarta și viitorul neamului nostru. Poziția noastră expusă între Rusia și slavii din sudul Dunării ne-a impus să ne alegem locul alături cu Puterile [Centrale], care reprezentau ...menținerea păcii față cu tendințele permanente și sforțările periodice de a răsturna aceea stare de lucruri în interesul slavismului”, pledând pentru o acțiune alături de Germania care ne-ar aduce Basarabia răpită în 1812, mărirea și întărirea țării, căci „pozițiunea cea mai puțin profitabilă și din care nu ar putea rezulta decât micșorarea țării, ar fi inacțiunea, nehotărârea și

<sup>1</sup> Ion Mamina, *Consilii de coroana*, București, Editura Enciclopedica, 1997,p.29.

<sup>2</sup> Idem, *Guverne și guvernanți (1866-1916)*, București, Ed. "Silex", 1994, p. 148-149.

neutralitatea expectativă”.<sup>3</sup>

În aceste condiții a fost convocat Consiliul de Coroana de la Sinaia (Castelul Peleş) - 21 iulie 1914, la care au participat alături de regele Carol I și prințul moștenitor Ferdinand, Ion I. C. Brătianu, Mihail Pherekyde, Theodor Rosetti, P.P. Carp, Alexandru Marghiloman, Ion Lahovari, Ion Grădișteanu, Take Ionescu, Constantin G. Disescu și Constantin Cantacuzino-Ploieșteanu.

Iată-l din nou pe P.P. Carp în mijlocul evenimentelor, un Carp care, în vara lui 1914 era total izolat în viața politică românească mai ales că din 1912 se despărțise de Partidul Conservator, în urma unor neînțelegeri avute cu Take Ionescu.<sup>4</sup> Pentru el, conflictul declanșat de Germania în vara lui 1914 nu constituia o surpriză, dovadă fiind și acțiunile sale din ultimele decenii ale secolului al XIX-lea, când se pronunțase pentru alianța cu Puterile Centrale, jucând un rol important în semnarea alianței cu acestea în 1883.

În vara anului 1914 situația României era dintre cele mai grele de până atunci, datorită incertitudinii în care se aflau Regele și Guvernul, datorită modului diferit de percepere a politicii externe a României de către partidele politice.

În cadrul Consiliului de Coroana de la Sinaia din 3 august 1914<sup>5</sup>, regele, vădit emoționat a dat citire unui memoriu în care spunea; „Războiul general a izbucnit. Se dă marea luptă prin care pentru o întreagă perioadă istorică se va stabili harta Europei și soarta războiului. Desigur că în acest război vor fi învingători și învinși, dar e neîndoielnic că dinainte și irevocabil meniți să fie învinși vor fi neutrii.”<sup>6</sup>. Așa stând lucrurile, după o matură chibzuință, a ajuns la concluzia că este de datoria românilor să execute tratatele care ne leagă de Tripla Alianță. Această Alianță ne-a asigurat în ultimele decenii foloase netăgăduite, a o părăsi astăzi ar însemna a pierde beneficiile de 30 de ani de muncă și roade.

Între oamenii politici, cei care trebuiau să hotărască soarta țării s-a putut observa cu ușurință lipsa de coeziune. În timp ce conservatorii Maiorescu și Marghiloman se pronunțau pentru menținerea unor relații bune cu Austro-Ungaria și Germania, dar erau pentru neutralitate, Nicolae Filipescu și Ștefănescu Delavrancea pentru intrarea imediată în război împotriva Puterilor Centrale, Take Ionescu și-a expus fățiș poziția antantofilă, după ce în ultima parte a secolului al XIX-lea se manifestase ca un partizan al politicii de cooperare cu

---

<sup>3</sup> Ion Bulei, *Sistemul politic al României moderne. Partidul conservator*, București, Editura Politică, 1987, p.390-396.

<sup>4</sup> G. Juvara, *Politica externă a lui Petre Carp*, Iași, Presa Buna, 1943, p. 8.

<sup>5</sup> Ion Mamina, *Consilii de Coroană*, p. 27-52.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.40.

Tripla Alianță<sup>7</sup>, Petre P. Carp s-a detașat vizibil, fiind singurul susținător al regelui Carol I, pronunțându-se pentru intrarea în război de partea Puterilor Centrale, bazându-se pe existența alianței semnata în 1883.

I.G. Duca spunea despre Carp, comparându-l cu antevorbitorul lui - Theodor Rosetti, „pe cât fusese Theodor Rosetti de blajin în forma și în fond, pe atât a fost Carp de categoric, de mândru, tăios, sigur de el și de părerile lui, mai lapidar ca oricând, de o elocință a cărei amintire o voi păstra întotdeauna vie....Nu era un răspuns la o chinuitoare întrebare, era o fanfară de triumf”. El s-a pronunțat împotriva neutralității declarând "nu putem rămâne neutri nici din punct de vedere moral, nici din punct de vedere material. Din punct de vedere moral, fiindcă avem angajamente externe și trebuie să le respectăm, dacă vrem să ne mai putem enumera printre statele civilizate. Din punct de vedere material, fiindcă chiar dacă vrem să stăm neutri nu vom putea să stăm, vom fi invadați, fatal, fie de unii, fie de alții ... De aceea, fără nici o clipă de ezitare, cer să mergem cu Tripla Alianță și să declarăm imediat război Rusiei"<sup>8</sup>, încheind fulminant "trebuie ajutat germanismul să strivească slavismul... Regele a vorbit limbajul datoriei și onoarei; trebuie să-l urmăm. Avem un tratat, trebuie să-l respectăm"<sup>9</sup>. Dacă nu mergem cu Austria, Germania sau va înlesni victoria rusului, și vom pierde astfel România, sau, ceea ce e convingerea mea, Germania va birui, și prin neutralitatea noastră vom pierde toate foloasele acestei victorii, pe care le vor culege în dauna noastră ungurii și bulgarii. Mi se vorbește de opinia publică. Nu mă preocupă! Datoria omului de stat e să conducă el opinia publică, nu să se lase târât de ea. Opinia publică se poate înșela, omul de stat clarvăzător trebuie să-și urmeze calea; opinia publică îi va fi recunoscătoare că nu s-a luat după rătăcirile ei"<sup>10</sup>. Criticat de unii, apostrofat de alții, bătrânul conservator nu a renunțat la principiile și convingerile sale, detașându-se de ceilalți, rămânând consecvent ideilor sale.

Hotărârea Consiliului de Coroană - luată în urma a trei ore de discuții<sup>11</sup> -neutralitatea, a dezamăgit pe Rege, care s-a văzut contestat în problemele de politică externă, fiind pus în imposibilitatea de a răspunde unui angajament "de onoare" luat față de Germania și Austro - Ungaria. Dezamăgirea lui era cu atât mai mare cu cât dintre atâtea grupări politice și atâția fruntași, un singur om rămăsese de partea lui și, ironia soartei, tocmai acela cu care o viață întreagă nu se putuse niciodată înțelege - Petre Carp. Lucru remarcat și de către Regina Maria

---

<sup>7</sup> Constantin Nuțu, *România în anii neutralității (1914-1916)*, București, Ed. Științifică, 1972, p. 167.

<sup>8</sup> Vezi I.G. Duca, *Memorii*, vol. I, Ediție de Sterian Neagoe, București, Editura Expres, 1992, Idem, *Amintiri politice*, vol. I, Munchen, Jon Dumitru Verlag, 1881, p. 51-62.

<sup>9</sup> C. Gane, *P.P.Carp și locul său în istoria politică a țării*, vol. II, București, Editura ziarului "Universul", 1936, p. 510.

<sup>10</sup> Ion Mamina, *op. cit.*, p. 42.

<sup>11</sup> Constantin Nuțu, *op. cit.*, p. 133.



care sublinia în memoriile sale că "îi fusese scris (Regelui - s.n.) să rămână singur numai cu acest om, omul pentru care nu simțise în viață simpatie"<sup>12</sup> și căruia totuși i-a spus în timpul consiliului „ești un om de inimă și un adevărat bărbat de stat”.<sup>13</sup>

Deși hotărârea Consiliului era contrară convingerilor sale, Regele a acceptat-o, conștient că nu putea duce un război împotriva căruia se pronunța întregul popor<sup>14</sup>, mai ales datorită situației românilor transilvăneni. Fiind un rege constituțional, Carol I declara în finalul ședinței "mă supun votului d-voastră, mi-e frică însă că prestigiul țării va ieși micșorat din ședința de azi și mă tem că ați luat o hotărâre de care România se va căi în viitor"<sup>15</sup>.

Decizia Consiliului a constituit o dezamăgire și pentru Petre P. Carp care a ținut să-i sublinieze monarhului că „în ceasul cel mai grav pentru țară și la sfârșitul unei lungi domnii închinată propășirii naționale, Majestatea Voastră este părăsită de toate partidele și de toți sfetnicii ei”<sup>16</sup>.

În aceeași zi în care se lua hotărârea în Consiliul de Coroana, guvernul a trimis o telegramă lui A. I. Beldiman, ministru României la Berlin, care preciza atitudinea oficială a României față de Austro-Ungaria și Germania, arătând că "noi dorim, împotriva tuturor faptelor, să secundăm acțiunea germană", dar pentru aceasta "avem nevoie de timp, în sensul de a putea lua măsurile militare necesare" subliniindu-se faptul că "trebuie să influențăm opinia publică, a cărei atitudine actuală face imposibilă o acțiune imediată"<sup>17</sup>. Prin aceasta trebuiau convinse Germania și Austro-Ungaria că doar circumstanțele de moment constituiau rațiunea care împiedica punerea în vigoare a tratatului.

În perioada neutralității tabăra progermană a căutat să obțină simpatia poporului prin publicarea unor articole în ziarele vremii - "Minerva", "Seara", "Stindardul", "Ziua", acestea din urmă fiind subvenționate direct de serviciul de propagandă german<sup>18</sup>, în "Universul" pentru o perioadă scurtă de timp<sup>19</sup>, în ziarul "Moldova", condus de Virgil Arion, în care scria mai ales P.P. Carp<sup>20</sup>. Paralel cu această activitate P.P. Carp a organizat o serie de întruniri la Craiova, Iași și București, care însă l-au dezamăgit datorită reacției negative a opiniei publice și nehotărârii unora dintre susținătorii cauzei germane, iar A.I. Beldiman sugera la sfârșitul lui

<sup>12</sup> Regina Maria, *Povestea vieții mele*, vol. III, Iași, Editura Moldova, 1991, p. 131.

<sup>13</sup> C. Gane, *op. cit.*, vol. II, p. 516.

<sup>14</sup> H.H.Sta A. Wien, PAI K 516, Knov 1-520 (Telegramele 8138/395, 4735/398, 8137/399, trimise de Czernin din Sinaia la 18 august 1914, F 51, 52, 54) apud Constantin Nuțu, *op. cit.*, p. 134.

<sup>15</sup> Ion Mamina, *op. cit.*, p. 49; Gane, *op. cit.*, volumul. II, p. 516.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Arhiva Bibliotecii Centrale de Stat (ABCS), *fond Brătianu*, dosar VIII/83, (Telegr. din 21 iulie/3 august 1914), apud Constantin Nuțu, *op. cit.*, p. 131.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 169.

<sup>19</sup> *Ibidem*,

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 168.

august 1914 lui Khuen Hedervary că ar fi cazul ca Tisza să facă "un gest frumos" și să acorde amnistie în procesele de presă ale românilor și să rezolve și alte "deziderate" ale românilor din Transilvania<sup>21</sup>.

În cadrul grupării germanofile existau destul de multe inadvertențe ca urmare a motivațiilor fiecărui membru în parte. Dacă P.P. Carp și, alături de el, Titu Maiorescu, aveau un cult pentru Germania și se pronunțau deschis pentru o cooperare activă cu Puterile Centrale, nu se putea spune același lucru despre AI. Marghiloman sau Constantin Stere (liberal de stânga). Nici chiar între aceștia doi nu exista o identitate de vederi: Marghiloman, deși n-a forțat nota la Consiliul de Coroana din 3 august 1914, militând pentru o neutralitate binevoitoare față de Puterile Centrale, neexcluzând o acțiune în forță, nu era adeptul unei Românie dependente de capitalul german sau al încorporării României în Imperiul Habsburgic<sup>22</sup>. Stere - rectorul Universității din Iași și directorul revistei "Viața Românească"<sup>23</sup> - apropiat de gruparea prohabsburgică condusă de AI. Vaida, nu excludea o legătură dinastică cu Germania, dar cu un alt reprezentant decât Ferdinand, menținând legăturile cu Zimmermann - subsecretarul de stat la Ministerul de Externe al Germaniei - prin intermediul lui AI. Beldiman, care era un germanofil convins<sup>24</sup>.

De îndată ce a început primăvara lui 1915, înainte chiar de a se fi deschis Camerele, opoziția a reînceput a se agita. Scopul ei era să îl determine pe Ion I. C. Brătianu să intre neapărat în acțiune în primăvară, mijloacele întrebuintate fiind aceleași ca în toamna și iarna trecută (1914): întruniri, manifestații, intrigi de culise, violențe prin presă, presiuni.<sup>25</sup>

România era supusă unor presiuni din partea Austro- Ungariei dar și a Germaniei. Împăratul Wilhelm a trimis regelui la începutul lui septembrie 1915 pe ducele Johann Albrecht von Mecklemburg- Schwerin. Duca povestea în memoriile sale că „regele i-ar fi spus acestuia că este un suveran constituțional, că nu poate governa fără să țină seama de țară”, la care Johann ar fi răspuns: „că după informațiile lui România nu este o țară de opinie publică bine definită, că atârnă de guvern, că vina lui e ca ține guvernul Brătianu. Dacă ar chema pe Carp totul s-ar aranja. Răspunsul Regelui a fost tranșant : „pe Carp nu îl pot chema fiindcă cel puțin în probleme ca cea a războiului există în țară o puternică opinie publică și că Petre Carp nu ar avea putință, fiind la cârmă, să impună țării o politică hotărât potrivnică

---

<sup>21</sup> H.H. Sta. A. Wien., PAI K 515, Geheim XLVII, (Scris. adresată din Berlin de prințul Hohenlohe, ministrului de externe Berchtold), în *Ibidem*, p. 143.

<sup>22</sup> *Ibidem*, p. 178.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 168 .

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 178-179.

<sup>25</sup> I. G. Duca, *Memorii*, p.11.

simțământului public.”<sup>26</sup>

În tot acest timp știrile de pe front nu erau dintre cele mai bune, peste tot vorbindu-se despre victoriile obținute de Germania și de situația mai puțin bună a armatelor Antantei. Din această cauză unii se și grăbeau să tragă concluzia ca Germania era invincibilă, că soarta Antantei era definitiv compromisă, că dreptate au avut cei care promovau intrarea în război de partea Puterilor Centrale. Se lauda deci perspicacitatea lui Carp și se evoca cu evlavie memoria Regelui Carol.<sup>27</sup>

La sfârșitul anului 1915, gruparea germanofilă era atacată din toate direcțiile, mai ales din direcția presei și a unor organizații - "Federația Unionistă" și "Liga Culturală"<sup>28</sup>, care promovând ideea de unitate sugerau intrarea României în război de partea Antantei. Pe de altă parte, gruparea germanofilă continua să critice guvernul dar nu îndrăznea să-și asume guvernarea. Aripa lui Marghiloman care a reușit la un moment dat să câștige încrederea regelui, fiind sprijinit și de diplomația Puterilor Centrale, căuta o cale de a-l înlătura pe Ion I. C. Brătianu, pe motivul că refuza tratativele cu Austro-Ungaria.

Tensiunea dintre guvern și gruparea conservatoare sprijinită de rege, l-a determinat pe șeful guvernului să se apropie de Take Ionescu și Nicolae Filipescu, asigurându-i că va intra în război alături de Antanta. Pe fondul acestor discuții lucrările Parlamentului erau așteptate cu multă emoție.

Cu prilejul răspunsului la Mesaj în ședința Camerei Deputaților din 14 decembrie 1915 P.P. Carp, care avea peste 78 de ani și care de câțiva ani nu mai ținuse discursuri s-a manifestat în mod deosebit. I. G. Duca povestește în memoriile sale că „după primele fraze Adunarea și-a dat seama că avea înaintea ei pe un om în deplinătatea puterii și a talentului său. Era Carp din epoca lui de splendoare, mai cristalin, mai lapidar, mai sarcastic decât oricând”<sup>29</sup>, care făcând o analiza completă a războiului, a scos în evidență motivele fiecărui stat beligerant, încercând să arate care ar trebui să fie politica României în viitor. În demersul sau pleca de la considerente reale convins fiind că Rusia reprezintă un pericol permanent pentru români, aducând ca argumente politica acesteia față de România în perioada anterioară, subliniind încă: "În numele ortodoxismului Rusia a smuls cea mai frumoasă parte din Moldova", că ea voiește Țarigradul, Dardanelele, Marea Neagră, ca o mare clausum-, Gurile Dunării, ci "Rusia cere Calatul și o parte a Moldovei de Jos, ca sa aibă o trecătoare către Țarigrad, când va putea să-l cucerească", și toate acestea sunt lucruri care ne ating atât de tare

---

<sup>26</sup> *Ibidem*, p.43.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p.66.

<sup>28</sup> Constantin Nuțu, *op. cit.*, p. 246.

<sup>29</sup> I. G. Duca, *Memorii*, p.66.

încât zdruncină temelia acestui stat și că "triumful Rusiei este un dezastru economic și un dezastru politic pentru noi" iar "a merge alături de Rusia ar însemna nenorocirea țării"<sup>30</sup>.

În același context P.P. Carp a atras atenția asupra apropierii de Germania, arătând că aceasta a sprijinit România în problema Dunării, în problema dezvoltării economice. Duca a apreciat că „toate frazele lui erau tăioase ca o lovitură de spadă, nu a omis nici unul dintre argumentele pentru a susține teza germanofilă. Nici un cuvânt de prisos, nici o slăbiciune în legătura argumentelor, decurgeau toate unele din altele ca într-un aparat de precizie. O minune de construcție logică, un model de raționament omenesc, totul era spus cu mândria siguranței și emoția patimii. Nu îngăduia moșneagul să se fi putut înșela o viață întreagă și acum, la pragul mormântului, convins de infailibilitatea sa, depunea pe altarul patriei roadele jumătății de veac de gândire și de credință”<sup>31</sup>.

Fiind sensibil la situația românilor din Transilvania, și nefiind împotriva unirii a răspuns domnului Moldovanu spunându-i că a oferit "mirajul României Mari", care, ca orice miraj "se evaporează când te apropii de el"<sup>32</sup>. Era conștient de faptul că România nu putea să obțină Ardealul decât în urma înfrângerii Austro-Ungariei, atrăgând atenția asupra unui fapt real și anume acela că, nu credea că Rusia "după ce a sacrificat miliarde are să vină să dea României și libertatea Strâmtorilor și libertatea Dunării și încă 130000 km<sup>2</sup> de pământ"<sup>33</sup>. Tocmai din aceasta perspectivă cerea intrarea în război alături de Puterile Centrale care ofereau Bucovina declarând "ni se oferă să recâștigăm ceea ce am pierdut și noi ... umblam după un ideal național care azi nu se poate realiza și care ar fi nenorocirea țării dacă s-ar realiza", concluzionând că "singura noastră posibilitate de mărire nu e dincolo de Carpați, e dincolo de Prut"<sup>34</sup>.

Firește Camera nu împărtășea vederile lui Carp, dar discursul său fusese ascultat de toată lumea cu respect, cu un întreit respect, cu respectul datorat vârstei, cu respectul datorat talentului, cu respectul datorat unor convingeri atotputernice. Se auzise cea mai bună și cea mai frumoasă expusă susținere a punctului de vedere care insista asupra nevoii alipirii noastre de Puterile Centrale în marele război.<sup>35</sup>

Mulți l-au criticat pentru această atitudine, considerând că rusofobia acestuia "încetase a

---

<sup>30</sup> *Politica externă a României. Cuvântările rostite în discuția răspunsului la Mesaj în ședințele din 14. 15. 16 și 17 decembrie 1915 ale Camerei Deputaților de domnii P.P.Carp și C. Stere, Iași, Ed. revistei "Viața Românească", 1915, p. 4-7.*

<sup>31</sup> I. G. Duca, *op.cit.*, p.66.

<sup>32</sup> *Politica Externă a României, Cuvântările rostite...*, p. 3.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 59-60.

<sup>35</sup> I.G.Duca, *op.cit.*,p.68.

mai fi o atitudine politică, rațională, devenind una sentimentală, rigidă"<sup>36</sup>, dar Carp nu era singurul om politic român care se temea de Rusia și nu avea încredere în ea. A rămas celebră butada lui din septembrie 1879, când, avertizând împotriva pericolului de a cădea în brațele Rusiei spunea "ce sunt aceste brațe noi o știm; o știm într-atât, încât ne întrebăm când sunt ele mai periculoase? Atunci când ne strâng cu ură sau atunci când ne strâng cu drag?"<sup>37</sup>.

Convingerile lui erau împărtășite și de C. Stere care și-a mărturisit întreaga convingere anterior într-o discuție pe care o avu-o cu I.G. Duca și despre care acesta a notat „aproape două ceasuri a vorbit fără încetare, a vorbit cu foc, cu patimă, a căutat să fie rând pe rând amenințător și captivant, prietenos și dușmănos. Nu am interes dacă era o profesiune de credință, sau o tentativă de convertire. Fapt e că mi-a spus tot gândul lui. Suntem toți niște prosti și niște criminali, Rusia nu poate fi decât bătută, armatele țarului, care acum se retrag, nu vor fi niciodată în stare să se reorganizeze. Noi nu cunoaștem acea lume ce se numește Rusia. De ce nu-l ascultăm pe el când ne spune să nu ne legăm soarta de ea. Rusia nu ne va da Transilvania, Rusia vrea strâmtoarele, va trece peste trupul nostru ca să le obțină. Alianța cu dâșii nu ne va duce decât la sclavie. Trebuie cineva să fie orb, incapabil, nu om politic, ca să nu înțeleagă, ca să nu vadă un lucru atât de sigur, de limpede. Din fericire pentru nenorocita noastră țară, ceea ce nu au fost în stare să facă pentru ea conducătorii ei, au făcut-o soldații lui Mackensen, când au spart frontul la Dunavetz. Ne-au scăpat ei de pericolul rusesc, în brațele căruia noi eram gata să ne aruncăm cu o sublimă inconștientă”. „Gândește-te”, a exclamat el, „la răspunderea ce o luați în fața istoriei, distrugeți opera tuturor generațiilor de la 1848 încoace! Ele v-au lăsat un neam neatârnat având puțința de-a juca un rol aci în Orientul Europei, voi îl transformați într-o gubernie rusească.”<sup>38</sup>

În cadrul ședinței a repetat ceea ce-i spusese lui Duca : "Rusia nu poate fi bătută, că nu va da României Transilvania, că ea vrea Strâmtoarele și va trece peste România ca să le obțină", că alianța cu ea "ne va duce la sclavie și trebuie ca cineva să fie orb, incapabil, nu om politic ca să nu înțeleagă acest lucru", afirmații, pentru care a fost criticat, dar era scuzabil – cel puțin în ochii lui Duca - având în vedere ca Stere era basarabean și îi respecta suferința.

Convingerea lui Carp nu avea să se schimbe nici în perioada ulterioară.

---

<sup>36</sup> M. Nedelea, *Istoria României. Compendiu de personalități politice*, vol. I, Editura Niculescu, 1994, p. 68.

<sup>37</sup> P.P.Carp, *Discursuri*, vol. I, 1868-1888, București, Ed. Librăriei Socec&Co, 1907, p. 196-197.

<sup>38</sup> I.G.Duca, *op. cit.*, vol. II, *Neutralitatea*, partea a II-a (1915-1916), Ediție de Sterian Neagoe, Timișoara, Ed. Helicon, 1993, p. 22.

***Adaptarea exercițiilor și problemelor la tipul de lecție, la strategia didactică,  
la nivelul clasei și la forma de organizare a colectivului de elevi***

**prof. Damian Liliana, Colegiul Economic “Anghel Rugină” Vaslui**

Studiul matematicii își propune să asigure pentru toți elevii formarea competențelor de bază în rezolvarea de probleme și exerciții implicând calculul și raționamentul matematic. Învățarea matematicii în școală urmărește conștientizarea naturii matematicii ca o activitate de rezolvare a exercițiilor și problemelor, bazată pe cunoștințe și proceduri.

O ***problemă matematică*** este o întrebare matematică al cărei răspuns nu este imediat și nu poate fi găsit prin aplicarea directă a unei scheme. G. Polya definește noțiunea de problemă operațional: „a avea (sau a-ți pune) o problemă înseamnă a construi în mod conștient o acțiune adecvată pentru a atinge un scop clar conceput, dar nu imediat accesibil. A rezolva o problemă înseamnă a găsi o asemenea acțiune care în general conține un element de noutate, fie în organizarea cunoștințelor, fie în metode”.

Utilitatea problemelor apare în orice etapă a procesului de învățământ: în predarea noilor cunoștințe prin situații –problemă, în învățarea și consolidarea cunoștințelor, în verificarea sau autoverificarea însușirii aspectelor teoretice.

Problemele au efecte în primul rând în *plan cognitiv*, adică:

- Activează: fiecare problemă întrerupe starea pasivă de receptare în care se află elevul când ascultă sau citește; invită la acțiune, la căutare;
- Reactualizează: fiecare problemă obligă pe elev să reactualizeze cunoștințele mai vechi sau mai noi, abia însușite;
- Aplică: fiecare problemă cere aplicarea unor cunoștințe, dar cel mai adesea nu în forma în care s-au însușit ci în una modificată, adaptată condițiilor problemei;
- Contribuie la dezvoltarea capacității intelectuale în componentele ei: reprezentarea cantitativă și spațială, capacitatea de abstractizare, de schematizare, deprinderea de a gândi deductiv.

Rezolvarea de probleme are rol esențial și în atingerea obiectivelor în *domeniul afectiv* care vizează formarea unui sistem de valori integrat într-un concept mai larg, de ansamblu asupra lumii:

- Formarea unei gândiri matematice exprimată printr-un comportament matematic adecvat;
- Înțelegerea matematicii ca mijloc de disociere a lumii înconjurătoare și a proceselor de gândire;
- Recunoașterea matematicii ca disciplină deschisă, în continuă dezvoltare;
- Formarea unei activități intrinseci în studiul matematicii;
- Crearea unei atitudini favorabile activității de rezolvare de probleme;
- Dezvoltarea capacității de a studia matematica independent, a capacității de autoinstruire.

Rezolvarea de probleme are rol esențial și în atingerea obiectivelor în *domeniul psiho-motor* care vizează formarea deprinderilor intelectuale și practice specifice matematicii:

- Exersează gândirea convergentă;
- Obișnuiește cu rigoarea demonstrației logice;
- Antrenează capacitatea de organizare logică a ideilor;
- Întărește atenția și mărește puterea de concentrare în intensitate și durată;
- Antrenează memoria, logica;
- Mărește capacitatea de analiză și sinteză;
- Favorează dezvoltarea creativității;
- Dezvoltă un ascutit simț critic constructiv și gustul pentru obiectivitate și precizie;
- Trezește interesul pentru cercetare;
- Cultivă calități ale exprimării ca ordinea, claritatea;
- Sensibilizează la frumusețea formelor spațiale.

Evident că nu toate problemele au aceleași valențe în plan cognitiv. Există și probleme din care nu se învață mai nimic, nu lasă „urme” pentru că sunt construite artificial. În condițiile în care timpul este limitat, necesitatea alegerii judicioase a problemelor este acută. La multe probleme contează mai mult rezultatul decât metoda sau activitatea. Metoda este cea care potențează valoarea problemei. Ea se reține mai ușor decât rezultatul și se poate folosi cu altă ocazie. Este adevărat că unele rezultate, prin forma lor, prin analogiile la care dau naștere, pot fi de mare valoare formativă.

În structura oricărei probleme intervin trei elemente: datele și necunoscutele, interdependența dintre ele și întrebarea care solicită cel mai adesea găsirea unor noi

interdependențe între date și necunoscute. Adăugând unei probleme și o cale de rezolvare o putem structura în forma  $I \Rightarrow C$ , unde prin I am notat ipoteza (datele problemei, dar și toate adevărurile stabilite anterior), prin C s-a notat concluzia și prin „ $\Rightarrow$ ” s-a notat procedeul, metoda de demonstrație prin care răspundem la întrebarea problemei.

Există o clasificare a problemelor de mare valoare didactică pentru că ne poate ghida în selectarea problemelor de uz școlar, în ordonarea lor după dificultate, după cantitatea de euristică, aceste rezultate pot fi rezumate într-un tabel, astfel:

Nr. Crt.	Ipoteza	$\Rightarrow$ Procedeul	Concluzia	Tipul problemei
1	C	C	C	Exerciții de verificare
2	C	C	NC	Sisteme de ecuații
3	C	NC	C	Se caută metoda de rezolvare
4	C	NC	NC	Probleme deschise :loc geometric
5	NC	C	C	Din ce poate proveni concluzia (mai rar întâlnite)
6	NC	NC	C	Probleme de descoperire (din ce poate proveni concluzia și pe ce cale)
7	NC	C	NC	Probleme de creativitate
8	NC	NC	NC	Probleme de invenție
C -cunoscut; NC- necunoscut				

Rezolvarea problemelor nu beneficiază de o metodă universală. Totuși, sintetizând modurile de acțiune ale gândirii: analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, putem formula două metode generale de rezolvare a problemelor: *metoda sintezei și metoda analizei*.

În *metoda sintezei* gândirea se concentrează asupra datelor, asupra ipotezelor pe care le modifică, le grupează și le combină în diverse feluri până la obținerea a ceva echivalent cu concluzia sau chiar concluzia. În această metodă gândirea evoluează de la cunoscut spre necunoscut.

Exemplele tipice sunt rezolvările de probleme în care se pleacă de la o formulă, o problemă cunoscută și prin deducție se obține concluzia.



Exemple:

1. Să se demonstreze inegalitatea dublă:  $\frac{3}{2} \leq \frac{a}{b+c} + \frac{b}{c+a} + \frac{c}{a+b} < 2$ , unde  $a, b, c$  sunt laturile unui triunghi.
2. Fie  $\triangle ABC$  cu măsura unghiului  $A$  de  $90^\circ$ . Să se demonstreze că  $AB^2 + AC^2 = BC^2$ . (Teorema lui Pitagora).

În *metoda analitică* gândirea evoluează de la necunoscut spre cunoscut. Se pornește de la întrebare, de la concluzie care se modifică spre a o apropia de ipoteză sau ceva echivalent cu ipoteza.

Exemple:

1. Dacă un triunghi  $ABC$  este ascuțitunghic atunci  $\sin^2 A + \sin^2 B + \sin^2 C > 2$ .
2. Două drepte printr-un punct  $A$  taie un cerc în punctele  $M, N$  și respectiv  $M', N'$ . Să se arate că  $AM \cdot AN = AM' \cdot AN'$ .

O analiză atentă a numeroase soluții de probleme arată că cele mai multe se obțin prin combinarea metodei analizei cu metoda sintezei încât putem vorbi și de o a treia metodă generală: metoda analitică-sintetică.

Exemplu:

1. Proiecțiile unui punct de pe cercul circumscris unui triunghi pe laturile triunghiului sunt coliniare.

Elevii au tendința de a folosi cu precădere metoda analizei. Aceasta are avantajul de a motiva unele construcții auxiliare la geometrie și unele artificii de calcul la algebră, analiză, trigonometrie.

Prin *exercițiu* se înțelege executarea repetată și conștientă a unei acțiuni spre a o apropia de un model sau de a îmbunătăți performanțele.

Înșușirea cunoștințelor matematice este organic legată și condiționată de rezolvarea exercițiilor și problemelor. Aproape nu există lecție de matematică în care această metodă să nu-și aibă aplicabilitate. Avantajele acestei metode sunt bine concretizate în felul următor:

- Este metoda indicată să formeze o gândire productivă;
- Oferă posibilitatea unei independențe;
- Aduce atitudinea critică în prim-plan și învață elevii să aprecieze metoda cea mai bună de lucru,
- Oferă posibilitatea de discuție asupra diverselor metode și soluții;
- Oferă posibilitatea analizei erorilor.

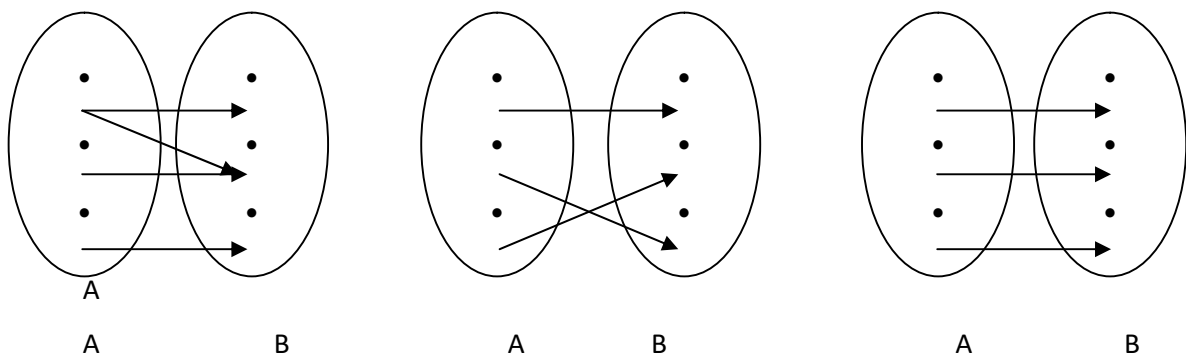
Pentru matematică această metodă nu contribuie numai la formarea priceperilor și deprinderilor, ci aduce un aport substanțial la dezvoltarea unui raționament flexibil și operant. Academicianul N. Teodorescu reliefează modul în care exercițiile și problemele trebuie alese, formulate, tratate și folosite:

- *Alegerea* problemelor să fie condiționată de programele analitice, metodele de prezentare a noțiunilor în manual, tehnica de stabilire a rezultatelor și elevii cărora se adresează;
- *Formularea* să țină cont de limbajele manualelor, de modul de prezentare a cunoștințelor, de noțiunile anterioare pe care le posedă elevii și de caracterul fundamental sau aplicativ al problemelor;
- *Tratarea* să aibă în vedere obținerea rezultatelor pe căi clare și verificabile, analiza metodelor utilizate, reținerea tipurilor de raționamente folosite, deschiderea unor perspective pentru probleme analoage sau mai complexe;
- *Folosirea* să vizeze lămurirea conținutului activ în cunoașterea noțiunilor învățate și adâncirea semnificației lor, asimilarea metodelor de rezolvare și aplicarea lor la rezolvarea altor probleme.

Clasificarea exercițiilor are la bază aportul capacităților intelectuale necesare efectuării lor. În acest sens distingem:

→ *Exerciții de recunoaștere* :

- a unor noțiuni matematice: recunoașterea noțiunilor din mediul înconjurător prin care se asigură concretizarea noțiunilor abstracte, de exemplu recunoașterea unor figuri sau prezentarea următoarelor diagrame din care elevul să recunoască care din ele reprezintă funcții:



- a unor formule: recunoaștere cu un grad mai mare de abstractizare deoarece aceasta se bazează pe analiza unui model matematic din punct de vedere al caracteristicilor abstracte cuprinse în definiția

noțiunii respective. Exemplu: recunoașteți ecuația unei elipse dintre următoarele ecuații:

$$\frac{x^2}{3} - \frac{y^2}{4} = 1$$

$$2x^2 - 5y^2 = 1$$

$$2x^2 + 3y^2 = 6$$

→ *Exerciții aplicative:*

➤ Ale unor formule care urmăresc aplicarea acestora în anumite condiții date și se folosesc ca primele exerciții de fixare. Sunt indicate următoarele etape ce trebuie aplicate:

- reținerea formulei;
- utilizarea de valori numerice pentru a se asigura o reținere cât mai perfect posibilă,
- complicarea progresivă a valorilor numerice sau literale.

Exemplu: Pentru aplicarea formulei distanței dintre două puncte

$AB = \sqrt{(x_B - x_A)^2 + (y_B - y_A)^2}$  se rezolvă exerciții de tipul: Aflați distanța dintre punctele: M(a+2, b-3) și N(a-5, b+7).

➤ Ale unor algoritmi de calcul care au avantajul că algoritmul respectiv furnizează și evidențiază etapele de raționament care se fixează și se rețin.

Exemplu: exerciții care urmăresc calcularea c.m.m.d.c. pentru polinoame prin Algoritmul lui Euclid.

Exercițiile aplicative trebuie utilizate atât cât ele trezesc interesul, căci repetarea lor prea mult duce la efecte contrarii. Contraexemplele însoțite de o analiză amănunțită vin să sublinieze trăsăturile esențiale. În același timp, analiza erorilor este foarte utilă și dezvăluie anumite lacune în cunoașterea elevilor.

→ *Calculul mintal* își găsește o largă aplicativitate în toate domeniile. Importanța lui constă ca el ușurează formarea deprinderilor de calcul scris și însușirea noilor cunoștințe. În același timp, în rezolvarea problemelor, stăpânirea unui calcul mintal rapid face ca atenția să poată fi îndreptată asupra raționamentelor și nu asupra calculelor. Calculul mintal este o adevărată gimnastică a minții, iar prin exersarea lui grăbește și ordonează dezvoltarea gândirii.

→ *Exercițiile grafice* au cam același aport intelectual ca și calculul mintal. Exercițiile grafice au următoarele variante:

- Figurarea datelor unei teoreme sau probleme. Exemplu: geometria în spațiu.
  - Construcții grafice ce permit aplicarea unor noțiuni matematice studiate numai cu scopul de construcție.
- *Exerciții care permit însușirea unei noțiuni.* Datorită legăturilor care există între noțiunile matematice, anumite teoreme pot fi puse sub formă de exercițiu, astfel la geometrie unele teoreme sunt trecute în rândul problemelor.
- *Exerciții complexe.* Gradul de complexitate diferă de la faza formării deprinderilor de calcul. Aceste exerciții trebuie să îndeplinească condițiile:
- Sa fie variate trăsăturile neesențiale în așa fel să permită formarea noțiunii;
  - Să fie gradate, adică fiecare exercițiu să aducă un plus de dificultate.

În rezolvarea exercițiilor este indicat să se țină cont de următoarele etape:

- Analiza inițială a exercițiului pe baza căruia să se facă un plan de rezolvare ce va permite tuturor elevilor clasei să lucreze independent;
- Rezolvarea propriu-zisă: la exercițiile a căror rezolvare se face pe mai multe căi, să se sublinieze calea rațională;
- Verificarea, care va permite elevului să-și dea seama dacă a lucrat bine.

În funcție de tipul de lecție am putea considera următoarele:

**În lecția de dobândire de noi cunoștințe** sarcina didactică principală este însușirea unor cunoștințe noi, dar și fixarea lor. Se pot rezolva diverse probleme care să facă elevul să bănuiască existența faptului matematic nou, care vor constitui noile cunoștințe. Se pot folosi exerciții de recunoaștere, exerciții grafice pentru început, acolo unde materia ne permite, iar apoi să punem accent pe exercițiile aplicative și spre final să apelăm la câteva din exercițiile complexe. Acolo unde materia ne permite putem introduce și exerciții care permit însușirea unor noțiuni după care să considerăm exercițiile aplicative și spre final iarăși exerciții complexe. În cazul în care predarea se face deductiv, se pot efectua exerciții numerice care să permită însușirea raționamentului necesar demonstrării noilor cunoștințe. Intensificarea reținerii și asigurării transferului se realizează prin probleme variate sau prin descoperirea consecințelor teoremelor studiate.

**Lecția de fixare și formare de priceperi și deprinderi** urmărește reținerea materialului însușit și aplicarea lui în exerciții și probleme cât mai variate. Frecvența acestor lecții în predarea matematicii este foarte mare și de numărul și atenția acordată lor depinde în

mare măsură succesul muncii la catedră. Putem începe cu exerciții de recunoaștere, puține la număr, continuăm cu exerciții care sunt de tipul calculului mintal, iar apoi cu exerciții aplicative și aprofundăm cu exerciții complexe.

**Lecțiile de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor** trebuie anunțate din timp și antrenați toți copiii într-o muncă de recapitulare. Recapitularea materiei se face cu scopul reținerii materialului studiat, asigurarea transferului și eliminarea lipsurilor. Să nu se repete materia în același fel în care s-a predat, ci să se facă o sinteză a temelor principale și dacă se poate să se stabilească noi legături între acestea. Elementul de noutate este de mare importanță pentru trezirea interesului, căci o reluare în aceeași ordine nu ar putea fi decât plicticoasă. Exercițiul pretinde recapitularea cunoștințelor, dar aceste cunoștințe sunt puse într-o lumină nouă care permite unitatea capitolului și evidențiază legături noi. Exercițiul are pentru elevi un caracter de creație și prin aceasta produce o mare satisfacție. Unii autori recomandă ca elevii să-și întocmească în caiete separate scheme recapitulative a materiei unui capitol. Aceste caiete ar fi foarte utile pentru revederea materiei în vederea trecerii examenelor.

**Lecția de verificare a cunoștințelor** este o lecție care urmează în mod firesc lecției de recapitulare și care are ca sarcină dominantă verificarea și aprecierea cunoștințelor elevilor prin prisma obiectivelor operaționale anterior fixate. Lecția de verificare se realizează în două moduri:

- Lecția de verificare orală care se aseamănă ca structură cu lecția de recapitulare. Deosebirea constă în faptul că dacă în lecția de recapitulare atenția este focalizată spre sistematizarea materiei, în lecția de verificare ne interesează modul în care elevii și-au însușit materia, limbajul matematic, precum și aplicarea acestor cunoștințe în rezolvarea problemelor;
- Lecții de verificare scrisă care sunt cerute de programele școlare și care sunt obligatorii, câte una pe fiecare semestru. Exercițiile trebuie alese astfel încât să cuprindă părțile mai importante ale materiei parcurse. Gradul de dificultate să fie potrivit dar să permită verificarea realizării obiectivelor propuse atât în ceea ce privește raționamentul matematic, cât și gradul de formare a deprinderilor de calcul. Temele prea grele demoralizează și demobilizează elevii pentru studiul matematicii.

### **Elaborarea strategiei didactice**

Strategiile reprezintă de fapt aspectul dinamic, activ, prin care cadrul didactic dirijează învățarea. Cadrul didactic întreprinde seturi de activități și comportamente identice la nivelul procesului de instruire, orientând în final, întreprinderea didactică către maximum de rezultate

educaționale. Analiza resurselor, a condițiilor, a factorilor educaționali care pot maximiza rezultatele instructiv-educative constituie demersuri necesare pentru cristalizarea unei autentice strategii educaționale.

Elaborarea strategiei didactice vizează alegerea unui sistem de forme, metode, materiale și mijloace. De selectarea și combinarea acestora depinde în cea mai mare măsură reușita activității didactice. Selectarea tehnicilor de învățare se face în funcție de materialele didactice, acestea la rândul lor sunt dependente de metodele utilizate. În fine, metodele sunt pretinse de obiective, conținut și colectivul de elevi.

Îmbinarea judicioasă a metodelor, mijloacelor, materialelor poate aduce avantaje serioase eficacității lecției. Această îmbinare este gândită în special cu ocazia întocmirii „scenariului didactic” al fiecărei lecții în parte. Prin „scenariu didactic” se înțelege o descriere anticipată a felului în care va fi desfășurată pas cu pas activitatea didactică, astfel încât obiectivele stabilite să fie îndeplinite cu succes. Această descriere se impune să fie cât mai detaliată în așa fel ca să vizeze aspectele esențiale ale conduitei elevului și schimbările ce le dorim să le producem.

### **Organizarea elevilor**

Modul de instruire a elevilor se prezintă sub trei forme:

- *Frontal*: se pornește de la perspectiva tratării elevilor ca și cum toți ar fi egali între ei. Această formă de organizare predispune la utilizarea metodelor expunerii și a conversației. Pot fi introduse diferențieri la nivelul tipului de întrebări și a timpului alocat răspunsului.
- *Grupal*: presupune organizarea elevilor pe echipe în funcție de anumite criterii:
  - Grup omogen: elevii sunt incluși în funcție de interese, capacități comune, dispunând de sarcini de instruire distribuite diferențiat, timp neuniform, îndrumarea permanentă a profesorului de matematică.
  - Grup eterogen: elevii au interese, capacități, rezultate diferențiate și dispun de sarcini de instruire diferențiate la nivel de dificultate sau conținut.

În cadrul activității de învățare pe grupe se pot îndeplini următoarele sarcini didactice: însușirea unor cunoștințe și rezolvarea de exerciții și probleme. Se impută acestei munci în grup că se rezolvă prea puține exerciții. Această deficiență poate fi înlăturată dacă dăm sarcini diferite grupelor.

- *Individual*: se respectă individualitatea elevului, adoptându-se sarcini de instruire în concordanță cu nevoile și posibilitățile fiecărui elev în parte. Pentru

formarea priceperii de muncă independentă se utilizează o formă intermediară și anume aceea a *exercițiilor comentate*. Ea constă în rezolvarea exercițiilor și problemelor de către toți elevii clasei în caietele lor, în timp ce un elev desemnat de profesor explică cu voce tare ce lucrează, permițând efectuarea unui autocontrol (la tablă nu scrie nimeni). În funcție de fazele formării deprinderilor, comentarea cu voce tare poate varia de la explicația, justificarea și efectuarea fiecărui caz, până la a se limita doar la analiza exercițiilor și a schițării planului de rezolvare cu eventuale intervenții pe parcursul acelei rezolvări, pentru verificarea rezultatelor parțiale. Faptul că în orice moment orice elev poate fi invitat să continue comentariul îi mobilizează pe toți pentru a fi mai atenți și pentru a lucra.

### **Nivelul clasei**

Diversitatea interindividuală este imensă, iar necesitatea luării în considerare a acestui lucru și accesibilizării conținuturilor apare în didactică ca teorie a procesului de predare-învățare sub forma principiului individualizării învățământului.

Potrivit acestui principiu, organizarea și desfășurarea procesului de învățământ (selectarea conținuturilor, strategiilor) trebuie să se realizeze pe măsura posibilităților reale ale elevilor, ținându-se seama de particularitățile de vârstă, sex, nivelul pregătirii anterioare, precum și de deosebirile individuale, de potențialul intelectual și fizic al fiecărui elev în parte. Aceste cerințe se referă atât la obiectivele, conținutul și volumul celor studiate în școală, cât și la modalitățile de predare-învățare.

### **Bibliografie:**

1. Bontaș, I. , “Pedagogie”, Editura ALL ,București, 1994
2. Cerghit, I., “Metode de învățământ”, E.D.P., București, 1980
3. Dumitru, I., Ungureanu, C., “Elemente de pedagogie și psihologia educației”, Cartea Universitară, București, 2005
4. Iucu, R., Manolescu, M., “Pedagogie”, Editura Fundației Culturale D. Bolintineanu, 2001
5. Manolescu, M., “Evaluare școlară- un contact pedagogic”, Editura Fundației D. Bolintineanu, 2002
6. Banea, H., ,, Metodica predării matematicii” Ed. Paralela 45, Pitești,1992

***Importanța cunoașterii elementelor tehnice ale jocului de fotbal,  
de către copiii cuprinși între 6-14ani***

**prof. Damian Valentin Teodor, Liceul cu Program Sportiv Vaslui**

Elementele tehnice ale jocului de fotbal fac parte împreună cu procedeele tehnice, din conținutul tehnic al acestui frumos sport (sportul rege). Aceste elemente tehnice trebuie cunoscute de către copii, pentru că sunt actele motrice fundamentale, caracteristice jocului și au un caracter general, abstract, valabil ca structură generală a mișcării. Elementele tehnice reprezintă forma generală, a tuturor actelor motrice specifice și aduc după sine prin aplicarea procedeele tehnice spectaculozitate în jocul de fotbal.

Elementele tehnice sunt cu minge și fără minge (alergări și sărituri specifice jocului de fotbal), sunt reprezentate de gesturile motrice specifice jocului (lovirea mingii cu piciorul, capul, preluările, conducerea mingii, fentele, deposedările). Elementele tehnice se realizează prin procedeele tehnice concrete (ex: lovirea mingii cu interiorul labei piciorului, exteriorul, șiretul, călcâiul). Procedeele tehnice sunt mijloace tehnice de care se servesc jucătorii pentru a realiza acțiunea de joc.

Elementele tehnice trebuie să facă parte din obiectivele de pregătire a fiecărui antrenor (profesor). În timpul unei pregătiri (antrenament), cam 45-50% se alocă elementelor tehnice, procedeele tehnice, acțiunilor tehnice și acțiunilor tehnico-tactice.

Sucesiunea cunoașterii în învățare a elementelor tehnice cu mingea este următoarea:

1. Lovirea mingii cu piciorul
2. Oprirea preluarea mingii
3. Conducerea mingii
4. Deposedarea adversarului de mingii
5. Lovirea mingii cu capul
6. Fenta
7. Aruncarea mingii de la margine



Am descris în această lucrare, fiecare element tehnic care are la bază b **biomecanica generală, procedeele tehnice și zece exerciții** pentru fiecare element folosind aceleași formații de lucru:

## **1. Elementul tehnic- Lovirea mingii cu piciorul**

**1.1 Biomecanica** – se referă la acțiunea pe care o au părțile corpului în timpul execuției

*Elanul* – prin mărimea sa determină distanța și forța de lovire

*Piciorul de sprijin* – pe linia mingii , cu vârful orientat spre direcția de lovire și ușor flectat din genunchi

*Piciorul de lovire* – are trei faze : una de pendulare posterioară, momentul lovirii mingii și pendulare anterioară

*Corpul*- este ușor aplecat, iar *brațele* au o acțiune de echilibrare

*Capul și privirea* sunt îndreptate concomitent asupra mingii și a terenului

### **1.2 procedee tehnice**

- Lovirea mingii cu latul (interiorul labei piciorului)
- Lovirea mingii cu exteriorul labei piciorului
- Lovirea mingii cu șiretul plin
- Lovirea mingii cu șiretul interior
- Lovirea mingii cu șiretul exterior
- Lovirea mingii cu călcâiul
- Lovirea mingii cu vârful (mai mult la fotbal de sală)
- Lovirea mingii cu genunghiul

## **2. Elementul tehnic - Oprirea preluarea mingii**

**2.1 biomecanica** - preluarea se efectuează prin trei mecanisme: prin mișcare, amortizare, contralovire

### **2.2 procedee tehnice**

- preluarea mingii cu piciorul
- preluarea mingii cu abdomenul
- preluarea mingii cu pieptul
- preluarea mingii cu capul

## **3. Elementul tehnic - Conducerea mingii**

**3.1 biomecanica** – alergare naturală, cu corpul puțin răsucit în direcția din care vine adversarul, brațele lateral, genunchii puțin flexați, mingea se manevrează prin împingeri succesive și prin lovire, efectuate cu anumite părți ale piciorului.

### **3.2. procedee tehnice**

- Conducerea mingii cu un picior
- Conducerea mingii cu ambele picioare alternativ (ambidextrie)

## **4. Elementul tehnic - Deposedarea adversarului de mingii**

**4.1 biomecanica** – piciorul de atac respinge mingea din fața apărătorului prin lovire sau reținere. Piciorul de sprijin susține în prima fază de intervenție întregul corp. Corpul din inerție se proiectează asupra adversarului imprimându-i greutatea. Brațele îndepărtează adversarul

### **4.2 procedee tehnice**

- Deposedarea frontală
- Deposedarea laterală
- Deposedarea prin alunecare

## **5. Elementul tehnic - Lovirea mingii cu capul**

**5.1 biomecanica** - se execută o mișcare înșpre înapoi a capului și trunchiului (extensie înșpre înapoi și apoi flexie înșpre înainte spre minge)

### **5.2 procedee tehnice**

- Lovirea mingii cu capul de pe sol
- Lovirea mingii cu capul din săritură
- Lovirea mingii cu capul din plonjon

## **6. Elementul tehnic – Fenta**

**6.1. biomecanica** - o intenție de mișcare cu deplasarea centrului de greutate sau a corpului urmată de depășirea adversarului pe partea sa inactivată

### **6.2. procedee tehnice**

- Fenta cu depășirea adversarului (driblingul)
- Fenta fără depășirea adversarului (derutarea)

## **7. Elementul tehnic- Aruncarea mingii de la margine**

**7.1. biomecanica** – Priza se cuprinde cu ambele mâini având degetele răsfirate pe suprafața sa posterioară. Mâinile acționează paralel pe deasupra capului, dinspre înapoi înșpre înainte pe o direcție perpendiculară pe locul aruncării. Trunchiul realizează o extensie flexie

elanul aruncării. Picioarele ușor depărtate, permanent pe sol, sunt așezate în afara liniei de margine. Elanul se obține prin mișcare înapoi – înainte a trunchiului cu brațele în prelungire.

### **7.2.procedee tehnice**

- Aruncarea mingii de la margine de pe loc
- Aruncarea mingii de la margine din alergare

### **Metodele de instruire**

**Metoda explicației-** se realizează prin descrierea procedurii tehnice, precisă, concisă, clară, accesibilă și utilitatea sa în joc

**Metoda demonstrației** – executarea corectă a procedurii se poate folosi împreună cu explicația

**Metoda exersării** – urmărește însușirea, apoi perfecționarea prin repetare

### **Etapete urmărite în procesul de învățare**

- Etapa formării corecte a mecanismului de bază
- Învățarea având condiții asemănătoare de joc
- Perfecționarea prin jocuri școală cu sarcini
- Etapa modelării la condițiile de joc

La orice învățare a unui element tehnic mai întâi se învață poziția corectă apoi mișcarea propriu-zisă.

Toate aceste elemente tehnice fac parte din bagajul tehnic, care este în legătură directă cu tactica individuală și colectivă a jocului de fotbal.

Elementele tehnice se învață de la simplu la complex, iar eu am folosit diferite forme și formații de lucru pe care le-am amintit în exercițiile de mai sus. Ele se pot efectua la început fără adversar, apoi cu adversar pasiv, semiactiv, activ, pentru a putea fi în condiții cât mai apropiate de joc.

Elementele tehnice prin efectuarea procedurilor tehnice, trebuie să aibe în execuție și precizie care este o cerință valabilă, când jucătorul primește mingea în condiții neobișnuite, în mișcare sau chiar este jenant de adversar. Trebuie să mai aibe viteză, care se obține prin rapiditatea mișcărilor, prin simplificarea la maxim a mecanismului de execuție și se folosește procedeul cel mai simplu și cel mai indicat pentru situația respectivă și scopul urmărit. Când vorbim și despre ușurința în execuție care o realizăm prin manevrarea mingii chiar și în situațiile cele mai dificile. Copilul trebuie să cunoască și utilitatea și aplicativitatea prin folosirea într-un mod propriu de creație și util a procedurii tehnice pentru soluționarea cât mai eficace a diferitelor faze de joc.

Calitatea execuțiilor elementelor tehnice trebuie folosite în mod util și creator în folosul echipei.

Toate cele 7 elemente ale jocului de fotbal, se vor cunoaște mult mai bine de către copii la lecțiile de antrenament și educație fizică care înseamnă în primul rând exercițiu care poate să fie infinit.

Cu cât bagajul tehnic al unui copil este mai bine pus la punct, prin cunoașterea utilității elementelor tehnice, el poate să le aplice în orice condiții într-un joc de fotbal. Copilul devine mult mai creativ și util în cadrul echipei, dar trebuie să cunoască orice limită al fiecărui element tehnic.

### **Concluzie**

**- Întreg esantionul de elevi implicat, cunosc și stăpânesc bine și foarte bine elementele tehnice cu mingea ale jocului de fotbal**



### **Exerciții**

#### **1.Lucru individualizat**



**Lov mingii cu piciorul**



**Preluarea mingii cu piciorul și cu pieptul**





**Preluarea mingii cu capul**



**Fenta**



**Aruncarea mingii de la margine**



**Fenta**



**Conducerea mingii**



**Deposedarea**



**Lovirea mingii cu capul**

**2.Lucru individual**





### 3. Lucru colectiv



Lov mingii cu piciorul

lov mingii cu capul

Conducerea mingii

### 4. Lucru în triunghi



### 5. Lucru în pătrat



## 6.Lucru în cerc



## 7.Individual cu finalizare



## 8.Lucru câte doi cu finalizare



## 9.Lucru câte trei cu finalizare 10.Lucru într-un sistem de joc 1-2-1-2jucători (5+1jucători)



## **Bibliografie:**

1. Fotbal-*Manualul antrenorului profesionist*- Constantin Cernăianu
2. Fotbal 2000 – Gheorghe Neța și Cornel Popovici
3. *Ghidul Antrenorului de Fotbal copii și juniori*- Mircea Rădulescu și Viorel Cojocaru
4. *Antrenamentul de fotbal exerciții* – Ion V. Ionescu și Sorin Brîndescu
5. *Fotbalul în Școală*- Ion V. Ionescu și Marius Demian