

CORNELIU CRĂCIUN

**METODICA
PREDĂRII LIMBII
ȘI LITERATURII ROMÂNE
ÎN GIMNAZIU ȘI LICEU**

Ediția a IX-a, adăugită

Editura EMIA

CUPRINS

ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII	5
CURRICULUM ȘI PROIECTARE DIDACTICĂ	6
TEORIA CURRICULUMULUI. CONȚINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	6
CURRICULUMUL NAȚIONAL DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	7
DOCUMENTELE ȘCOLARE.....	7
Planul de învățământ.....	7
Programa școlară.....	7
TIPOLOGIA CURRICULARĂ	9
REFORMA CURRICULARĂ: ESENȚĂ, CONȚINUT, IMPLICAȚII ȘI TENDINȚE.....	9
MODELUL CONCEPTUAL AL DISCIPLINEI: PARADIGMA COMUNICATIV-FUNCȚIONALĂ	10
LECȚIA.....	11
Structura lecției	12
METODE UTILIZATE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ	16
Povestirea	16
Descrierea	16
Explicația	17
Instructajul	17
Conversația.....	17
Problematizarea.....	18
Lectura explicativă	22
Lectura independentă	22
Observarea	23
Demonstrația	23
Modelarea.....	23
Exercițiul	24
Metoda algoritmizării.....	24
Metode de simulare	25
Jocul de rol	26
Studiul de caz (sau metoda cazului).....	27
Brainstormingul	28
Proiectul	29
Învățarea asistată de calculator.....	30
OBIECTUL ÎNVĂȚĂRII – LIMBA STANDARD	31
COMPETENȚA COMUNICATIVĂ	32
MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	34
SITUAȚIA DE COMUNICARE	35
Factori care înlesnesc sau conturbă comunicarea.....	42
„Sintaxa mixtă”	43
Elemente nonverbale și paraverbale.....	44
FUNCȚIILE LIMBII.....	46
Plurilingvismul.....	48
Diversitatea lingvistică.....	49
Coeziune socială	49
STUDIAREA NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ, INTEGRAREA FUNCȚIONALĂ A CONCEPTELOR OPERAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚARE	49
Imaginea artistică	50
Titlul.....	51
Textele de secundare (discursuri de escortă).....	52

Incipitul.....	53
Finalul.....	54
FIGURILE DE STIL.....	55
Comparația.....	55
Epitetul.....	56
Metafora.....	58
Metonimia.....	59
Sinecdoca.....	59
Figuri de insistență.....	60
Figuri de opoziție.....	61
DISCURSUL.....	63
O viziune pragmatică asupra textului literar.....	66
Organizarea textului.....	69
CATEGORII DE TEXTE ABORDABILE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ.....	70
Textul liric.....	70
Motivul literar.....	72
Prezența eului în poezia lirică.....	72
Textul narativ.....	75
Textul descriptiv.....	77
Textul explicativ.....	79
Textul argumentativ.....	80
Textul polemic.....	82
Textul injonctiv.....	83
Textul sapiențial.....	85
ELEMENTE DE ANALIZĂ A PROZEI.....	86
Poveste și discurs.....	86
Narațiunea ca poveste.....	86
Narațiunea ca discurs.....	87
Relația narator/ personaj.....	88
Reprezentarea spațiului.....	89
DIDACTICA TEXTULUI NARATIV.....	90
Schema narativă.....	93
Vocile narative.....	95
Clasificarea personajelor.....	99
Simboluri în narațiune.....	100
Evenimente.....	101
Naratorul.....	101
Focalizarea.....	101
Ritmul.....	102
Frecvența.....	103
Cronotopismul.....	103
LITERATURA SF.....	106
Teme fundamentale ale literaturii SF.....	108
Personajele literaturii SF.....	110
LITERATURA POLITISTĂ.....	111
DIDACTICA TEXTELEOR EPICE ÎN VERSURI (FABULA).....	112
DIDACTICA TEXTELEOR LIRICE.....	116
DIDACTICA TEXTELEOR DE PROZĂ LIRICĂ.....	118
DIDACTICA TEXTULUI DRAMATIC.....	123
Dialogurile.....	125
Didascală.....	125
TEXTE LITERARE ȘI TEXTE NONLITERARE.....	127
Textele literare.....	127
Textele nonliterare.....	128
Textele nonliterare utilitare.....	130

Textele nonliterare distractive	132
CONTRIBUȚIA PROFESORULUI DE LIMBA ROMÂNĂ LA CULTIVAREA COMUNICĂRII ORALE ȘI SCRISE A ELEVILOR	132
Însușirea normelor limbii literare în școală	132
Hipercorectitudine (hiperliterarizare)	135
Etimologia populară (atracția paronimică)	135
Pedagogia ortografiei și ortoepiei	137
DIDACTICA LIMBII ROMÂNE	144
Specificul formării noțiunilor gramaticale	144
Consolidarea și sistematizarea cunoștințelor de gramatică	145
Strategii de învățare	146
Exercițiul gramatical	148
Grupuri sintactice	152
Imbricarea	153
Elementul predicativ suplimentar	154
DIDACTICA ORALULUI	156
Strategii de învățare și exersare a ascultării active	156
Strategii de învățare și exersare a alcătuirii diverselor tipuri de discurs oral prevăzute de programă	157
Monologul	158
Monologul informativ	159
Monologul demonstrativ	159
Descrierea orală	160
Povestirea orală	160
Dialogul formal și informal	162
Interviul	162
Dezbaterea	167
Masa rotundă	168
DIDACTICA REDACTĂRII	168
TEXTE FUNCȚIONALE	168
Cererea	168
Curriculum vitae (CV)	170
TEXTE REFLEXIVE	171
TEXTE ARGUMENTATIVE	174
Etapele unei argumentări scrise	174
TEXTE IMAGINATIVE	176
COMPOZIȚII	176
Rezumatul	176
Conspectul	180
Analiza și comentariul literar	181
Caracterizarea de personaj	181
Cronica sau recenzia literară	181
Paralela	182
Sinteza	183
Eseul structurat	183
Exemplu de redactare a unui eseu: 1	185
Exemplu de redactare a unui eseu: 2	186
Eseul nestructurat	187
Analiza faptului divers	188
Formarea de competențe de analiză critică (discutare, evaluare și autoevaluare) a compunerilor/ compozițiilor școlare	188
DISCIPLINARITATE, PLURIDISCIPLINARITATE ȘI TRANSDISCIPLINARITATE ÎN STUDIUL LIMBII ROMÂNE	189
JOCURILE DIDACTICE ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE	191
STILURILE LIMBII	198
DENOTAȚIE ȘI CONOTAȚIE	200
PREDAREA VOCABULARULUI	201

Relații semantice în mesaje (sinonimie, omonime, antonimie, polisemie)	203
Câmpul semantic și câmpul lexical	204
Rețelele lexicale	206
Prefixoidele și sufixoidele	206
Modalități de îmbogățire a vocabularului	207
Investirea	209
FRAZEOLOGIA	210
Vocabularul specializat	213
CREATIVITATEA	215
Activități pentru dezvoltarea creativității elevilor	220
UTILIZAREA MANUALULUI ȘCOLAR	223
LECTURA	226
Procesul de lectură	227
Forme de desfășurare a lecției de lectură	229
Povestirea	229
Jocul literar	229
Medalionul literar	229
Întocmirea de însemnări asupra cărților citite	229
Întâlniri cu scriitori	230
Vizionarea unui spectacol de teatru sau a unui film	230
Memorialistica	230
ACTIVITATEA PE GRUPE LA ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ	231
MIMICA ȘI GESTICA PROFESORULUI	235
ÎNSUȘIREA METODELOR ȘI TEHNICILOR DE MUNCĂ INTELECTUALĂ DE CĂTRE ELEVI, PRIN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE	238
Fișa de lectură	238
Dosarul critic	240
UMOR ȘI ȘCOALĂ (CU APLICAȚII LA LIMBA ROMÂNĂ)	240
Glumele	241
Anunțuri publicitare cu erori	242
Prezentări hazlii ale unor evenimente	242
Tablouri-enunțuri	242
Montaje tipografice	243
Horoscopul	243
Anecdote cu scriitori	243
Parodiile	243
Pastișele	243
Proverbe zăpăcite	243
TEMELE PENTRU ACASĂ	244
PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN ȘCOLI AVÂND CA LIMBĂ DE COMUNICARE LIMBI ALE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE	245
FORME DE ÎNVĂȚARE EXTRACLASĂ ȘI ÎN AFARA SPAȚIULUI ȘCOLII	247
Excursia de studiu	247
Vizita la muzeu	249
Cercuri	250
Cenacluri literare	250
Editarea de reviste școlare	250
Organizarea de simpozioane/ conferințe	251
EVALUAREA	252
Observarea și aprecierea verbală	253
Chestionarea orală	253
Portofoliul	253
Autoevaluarea	254
Baremul	254
Teste docimologice	255

Testul de comprehensiune a lecturii	256
Notarea compozițiilor	258
PREGĂTIREA PROFESORULUI DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU LECȚII ..	259
PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE LA LIMBA ROMÂNĂ (PLANIFICAREA ANUALĂ, SEMESTRIALĂ, PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE, PROIECTUL DE LECȚIE)	261
MANAGEMENTUL CLASEI	262
ELABORAREA LUCRĂRII METODICO-ȘTIINȚIFICE PENTRU OBTINEREA GRADULUI DIDACTIC I	267
Sugestii pentru temele lucrărilor:	270
ANEXE	271
BIBLIOGRAFIE	291
LUCRĂRI DE REFERINȚĂ	291
BIBLIOGRAFIE PEDAGOGICĂ	292
SINTEZE	292
STUDII	293
BIBLIOGRAFIE METODICĂ	293
SINTEZE	293
STUDII ȘI ARTICOLE	293
BIBLIOGRAFIE CULTURALĂ	295
BIBLIOGRAFIE LITERARĂ	295
MEMORII, JURNALE	297
INTERVIURI	297
ESEISTICĂ	297
TEORIE, ISTORIE ȘI CRITICĂ LITERARĂ	297
SINTEZE	297
STUDII ȘI ARTICOLE	298
INTERPRETĂRI DE TEXT	298
BIBLIOGRAFIE LINGVISTICĂ	298
SINTEZE	298
STUDII ȘI ARTICOLE	299
TEHNICI DE MUNCĂ INTELLECTUALĂ	299
BIBLIOGRAFIE ZOOLOGICĂ ȘI GEOGRAFICĂ	299
SINTEZE	299
ARTICOLE	300
CORRESPONDENȚĂ	300
MANUALE	300
LUCRĂRI DIDACTICE AUXILIARE	300
PROGRAME	300
CUPRINS	301

CURRICULUM ȘI PROIECTARE DIDACTICĂ

TEORIA CURRICULUMULUI. CONȚINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Termenul *curriculum* provine din limba latină, unde înseamnă *traseu, cursă*. În literatura didactică, are mai multe semnificații, care se deplasează de la o arie foarte largă înspre o arie restrânsă. În sens larg, cuvântul *curriculum* cumulează realități depărtate ale activității educaționale, respectiv conținuturi, obiective, strategii și evaluare. O asemenea perspectivă o are G. Mialaret:

...el (curriculumul – n. n.) cuprinde definiția obiectivelor învățământului, conținuturile, metodele (inclusiv evaluarea), mijloacele (inclusiv manualele școlare) și dispozițiile privitoare la formarea adecvată a educatorilor. (apud Nicola, 358)

Într-un sens restrâns înțelege această noțiune Ioan Nicola, afirmând că numai cu un asemenea conținut se înscrie în componerea predării și implică o nuanță pedagogică:

... termenul (curriculum – n. n.) se referă în mod concret la organizarea și structurarea conținutului procesului de învățământ pentru un model concret (ciclu școlar, clasă, obiect de învățământ, capitol, temă, lecție etc.), aspecte consemnate în programele școlare. (Nicola, 358)

Practicând o astfel de semnificare a noțiunii de curriculum, Ioan Nicola distinge proiectarea prin obiective de proiectarea prin conținut sau proiectarea curriculumului; între cele două tipuri există relații complementare, al doilea tip deținând propriile elemente de identificare:

Proiectarea conținutului, indiferent de aria pe care o acoperă, presupune delimitarea cât mai precisă a cuantumului informațional ce urmează să fie transmis, organizarea și structurarea lui în funcție de anumite criterii, precizarea modalităților de individualizare și diferențiere a acestui conținut, cât și tehnicile de evaluare a eficienței sale, concomitent cu elaborarea unor „programe” care să includă toate aceste elemente. (Nicola, 359)

Opinii diferite se manifestă și în ceea ce privește conținutul procesului de învățământ: potrivit unora, acesta se suprapune cu rezultatele procesului de învățământ (cultură generală, cultură profesională, priceperi etc.), pentru ca altele să restrângă sfera, limitând-o la informarea de tip intelectual.

Prin conținutul procesului de învățământ înțelegem *ansamblul sistemului de valori științifice, tehnice, cultural-artistice și sociomorale selecționate din memoria socială a valorilor acumulate până la un moment dat, structurate și ordonate în documentele școlare, folosite apoi în procesul de predare-învățare în vederea realizării finalităților educației.* (Nicola, 360)

După cum se observă din această definiție, în configurarea conținutului procesului de învățământ se operează o selecție, întrucât nu tot ceea ce aparține memoriei omenirii își găsește locul aici (ceea ce nici nu ar fi posibil). În procesul de selecționare a conținutului procesului de învățământ intervin câteva criterii de natură **a. filosofică**; **b. științifică**; **c. psihologică** și **d. pedagogică**. Ele au în vedere ca procesul de învățământ, prin conținutul său, să răspundă necesităților general-umane și sociale ale unei anumite etape (**a**); să ilustreze gradul de dezvoltare a științei și tendințele acesteia (**b**); să se coreleze cu particularitățile de vârstă ale elevilor (**c**) și să contribuie la realizarea idealului educațional (**d**).

Activitatea de învățare din școală se bazează pe o distincție de conținut și de metodologie între domenii ale științei, artei și culturii, care se concretizează prin existența mai multor obiecte de învățământ, într-o structură diversă, în funcție de vârsta elevilor, de profilul școlii. G. F. Kneller, în *Logica și limbajul educației*, accentua bivalența obiectelor de învățământ:

Fiecare disciplină (obiect de învățământ) constituie atât un domeniu de cunoaștere, cât și un mod de a cunoaște; este atât un sistem de idei (fapte și teorii), cât și un mijloc de a le însuși. (85)

Conținutul obiectelor de învățământ nu este un dat imuabil, pentru că societatea umană este într-un continuu progres, care elimină unele necesități ale trecutului și creează altele noi. Modificările în conținutul disciplinelor de învățământ se realizează prin esențializarea informațiilor, prin regândirea raporturilor dintre ele, prin accentuarea caracterului aplicativ al activității școlare. Informațiile vehiculate de obiectele de învățământ intră în documentele școlare (*Ce se învață? Când*

se învață?) în două moduri de ordonare a lor: ordonarea logică și ordonarea după „puterea explicativă a cunoștințelor”.

Prima modalitate se bazează pe dependența dintre informații și se realizează în două forme:

a. liniară – cunoștințele însușite reprezintă baza pentru cunoștințele ulterioare, dar, o dată ce au fost predate, nu se revine asupra lor;

b. concentrică – aceleași cunoștințe se reiau - la un alt nivel de învățământ - într-o formă mai dezvoltată.

În cazul celui de-al doilea mod (care nu trebuie confundat cu ordonarea concentrică), se pornește de la constatarea că există anumite idei sau concepte care constituie baza necesară pentru înțelegerea altora. Realitatea aceasta se întâlnește cu precădere în cadrul disciplinelor socio-umane și artistice (literatură, filosofie, artă). (Kneller, 86)

CURRICULUMUL NAȚIONAL DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

În România, așa cum se întâmplă în toate țările civilizate, elaborarea programelor școlare de gimnaziu și de liceu a fost încredințată unui organism profesionalizat, care are atât competența, cât și responsabilitatea unei acțiuni pozitive, constructive: Consiliul Național pentru Curriculum. Elaborarea Curriculum-ului – planuri de învățământ, programe și manuale școlare - este un proces complex și deschis, care determină cu necesitate prezența unor grupuri de lucru profesioniste; chiar dacă exercițiul democratic, propriu și societății noastre, solicită implicarea și a altor factori interesați de procesul instructiv-educativ: profesori, elevi, părinți, convingerea și cuvântul de ordine sunt că reforma curriculară nu poate fi lăsată pe seama improvizației, subiectivismului și amatorismului; ea este un domeniu tehnic, care presupune o abordare specializată.

DOCUMENTELE ȘCOLARE

Planul de învățământ

Este un document elaborat de Ministerul Educației și Cercetării, care conține structura anului școlar, repartizarea obiectelor de învățământ pe clase, numărul de ore care revine săptămânal fiecărui obiect.

Programa școlară

Reprezintă detalierea planului de învățământ pe fiecare obiect de învățământ, în funcție de clase, ani de studiu, prevăzând cunoștințele, priceperile și deprinderile ce trebuie însușite într-o perioadă determinată (un an școlar).

În elaborarea programelor școlare pentru limba și literatura română s-a pornit de la următoarele premise:

- proiectarea conținuturilor învățării din perspectiva unei activități didactice centrate pe formarea de capacități și atitudini;
- asigurarea unei coerențe verticale, în sensul existenței unor relații de racordare și continuitate de la un ciclu la altul, de la o clasă la alta;
- asigurarea unei coerențe orizontale, în sensul creării unor conexiuni în cadrul aceleiași arii curriculare sau între arii curriculare diferite.

Programa este constituită din două părți: **a. partea introductivă:** despre sarcinile și importanța disciplinei, obiectivele fundamentale și îndrumări cu caracter metodic și **b. programa propriu-zisă.** În aceasta se precizează cunoștințele ce trebuie predate, repartizate pe capitole și subcapitole, indicându-se numărul de ore pentru predarea-învățarea lor.

În programele școlare, profesorii vor găsi: obiectivele-cadru, obiectivele de referință, exemple de activități de învățare, conținuturi și standarde curriculare de performanță.

Obiectivele-cadru se caracterizează printr-un grad ridicat de generalitate și complexitate; ele vizează formarea unor capacități și atitudini pe parcursul mai multor ani de studiu.

Obiectivele de referință identifică atitudini, competențe și cunoștințe realizabile de la un an la altul (stabilește de ce vor fi capabili elevii la sfârșitul anului școlar).

Obiectivele se realizează prin **activități de învățare**. Acestea se organizează prin luarea în considerare a experienței de învățare a elevilor și presupun integrarea unor strategii didactice. De exemplu, în programa pentru clasa a VIII-a, în direcția dezvoltării capacității de exprimare scrisă a elevilor, între obiectivele de referință, există.

4. 1 să elaboreze texte aparținând diverselor stiluri funcționale, adaptând redactarea la situația de comunicare și la partener. (Programe..., 32)

Pentru realizarea acestor obiective, se recomandă următoarele activități de învățare:

- *exerciții de redactare a unor texte funcționale (scrisoare, bilet, telegramă, cerere, proces-verbal, raport, informare, invitație, curriculum vitae); exerciții de transpunere în scris a propriilor sentimente, cu ocazia unui eveniment personal; exerciții de evidențiere a trăsăturilor unui obiect (peisaj, operă de artă, persoană), prin utilizarea resurselor expresive ale limbii... (Programe..., 32)*

Conținuturile sunt mijloacele prin care se realizează obiectivele-cadru și obiectivele de referință.

În clasele de ciclu gimnazial, conținuturile sunt organizate pe trei niveluri: **1. Lectura 2. Practica rațională și funcțională a limbii: tipuri de comunicare (comunicarea orală, scrierea)** și **3. Elemente de construcție a comunicării (fonetică, lexic, frazeologie, morfologie, sintaxa propoziției și a frazei)**.

În clasele de liceu, conținuturile învățării sunt grupate în trei domenii: **I. Literatură II. Limbă și comunicare III. Concepte operaționale**.

Evaluarea calității procesului de învățare se realizează prin **standarde curriculare de performanță**, adică enunțuri sintetice care identifică măsura în care au fost atinse de către elevi obiectivele curriculare.

Manualul școlar

Prin el se concretizează conținutul programei. Se adresează, în egală măsură, profesorilor și elevilor. V. Okon, în *Didactica generală*, afirmă că manualul

deschide porțile spre fenomenele naturale, sociale și culturale, îl ajută (pe elev – n. n.) în cercetarea, cunoașterea și transformarea lor, înregistrează rezultatele cunoașterii și, totodată, formează capacitățile de cunoaștere, dezvoltă preocupările de asimilare, deschide drumul spre autoinstruirea permanentă. (90)

Orice manual îndeplinește mai multe funcții:

a. funcția de informare – cu ajutorul lui se transmit cunoștințe, făcându-se apel la limbaj, scheme, fotografii, simboluri;

b. funcția formativă – materialul conținut servește la exersarea muncii individuale;

c. funcția stimulativă – prin natura materialelor, prin angajarea presupusă de exerciții, el contribuie la dezvoltarea curiozității și a interesului pentru căutare și creație;

d. funcția de autoinstruire – un manual realizat bine îl înarmează pe elev cu tehnici de muncă intelectuală, îi formează un stil propriu de muncă, din posesia cărora el va putea continua să se autoinstruiască.

Un manual, pentru a fi utilizat în procesul de învățământ cu bune rezultate, trebuie să respecte câteva cerințe:

- să fie în concordanță cu prevederile programei: să nu le depășească, dar nici să ignore parte dintre ele. (Regulamentul de organizare a concursului pentru elaborarea manualelor alternative prevede că acordul cu dispozițiile programei asigură un procent important din punctaj.)

- să aibă caracter științific, în sensul absenței oricăror greșeli de conținut sau inconsecvențe;

- să reprezinte un rezultat al selectării informațiilor, pentru a fi cuprinse cele importante și funcționale;

- să realizeze informarea și formarea elevilor în mod accesibil, fără construcții verbale prețioase ori artificiale, fără un limbaj greoi, necorespunzător vârstei elevilor;

- să aibă un cert caracter educativ;

- să fie plăcut elevilor și ușor de mânuit;

- să aparțină, cu adevărat autorilor, ca orice bun intelectual autentic: să nu fie copiat ori, într-o măsură mai mare sau mai mică, să reprezinte rezultatul unei activități de prelucrare;
 - să fie diversificat, din punctul de vedere al materialului conținut și al propunerilor de exerciții și teme;
 - să stimuleze spiritul de creativitate al elevilor;
 - să permită utilizarea independentă de către elevi;
 - să fie realizat pe o hârtie de calitate;
 - să fie plăcut colorat sau, măcar, să evite culorile stridente sau monotone.
- Iar dacă, după terminarea anului de studiu sau a studiilor, elevii ori foștii elevi vor simți nevoia să se întoarcă la el sau își vor reaminti cu plăcere de el înseamnă că a fost un manual bun.

TIPOLOGIA CURRICULARĂ

Curriculumul Național este alcătuit din două segmente: **a. curriculumul-nucleu** și **b. curriculumul la decizia școlii**.

Curriculumul-nucleu reprezintă trunchiul comun, obligatoriu, adică numărul minim de ore la fiecare disciplină prevăzută în planul de învățământ. În trunchiul comun intră sistemul de cunoștințe fundamentale, capacități, competențe, stiluri necesare pregătirii tuturor persoanelor. Actualele programe școlare pe discipline de studiu cuprind obiectivele-cadru, obiectivele de referință, conținuturile învățării și standardele curriculare de performanță, obligatorii pentru toate școlile.

Curriculumul la decizia școlii se situează în completarea curriculumului-nucleu. Se prezintă în următoarele tipuri:

- **Curriculumul extins** – are în vedere întreaga programă a școlii, adică elementele de conținut obligatorii și facultative; diferența până la numărul maxim de ore prevăzute pentru o anumită disciplină se asigură prin îmbogățirea ofertei de cunoștințe și capacități.

- **Curriculumul-nucleu aprofundat** are în vedere exclusiv trunchiul comun, adică elementele de conținut obligatorii; diferența până la numărul maxim de ore se asigură prin reluarea și aprofundarea curriculumului școlar.

- **Curriculumul elaborat de școală** conține, cu statut opțional, discipline de studiu propuse de instituția de învățământ sau alese de aceasta din lista elaborată de Ministerul Educației și Cercetării.

Curriculumul-nucleu reprezintă 70 %, iar curriculumul la decizia școlii aproximativ 30 % din Curriculumul Național.

REFORMA CURRICULARĂ: ESENȚĂ, CONȚINUT, IMPLICAȚII ȘI TENDINȚE

În sistemul de învățământ din România, reforma curriculară a început o dată cu anul școlar 1998/ 9, când s-a elaborat un nou Plan-cadru de învățământ pentru clasele I-IV; din anul școlar 1999/ 2000 a fost elaborat un plan pentru clasele V-IX.

La baza elaborării noului Plan-cadru de învățământ stau câteva principii:

- a. principiul egalității șanselor**, care are în vedere dreptul fiecărui individ la educația comună, realizată prin parcurgerea trunchiului comun;

- b. principiul descongestionării**, care recomandă esențializarea conținuturilor programelor și diminuarea supraîncărcării informaționale;

- c. principiul descentralizării și al flexibilizării** curriculumului, care se referă la îmbinarea trunchiului comun cu curriculumul la decizia școlii;

- d. principiul selecției și ierarhizării culturale**, care a condus la integrarea disciplinelor de învățământ într-un sistem și interrelaționarea lor, precum și la conceptul de „arie curriculară”.

Ariile curriculare reprezintă domenii ale cunoașterii, care oferă o viziune unitară asupra disciplinelor de învățământ (în concepția tradițională, ariile curriculare cuprindeau un ansamblu de

obiecte de învățământ dezvoltate monodisciplinar). Pe durata școlarității obligatorii și a liceului, ariile curriculare rămân aceleași; se schimbă ponderea pe cicluri de învățământ.

Curriculumul Național în România este structurat pe următoarele șapte arii curriculare:

Limbă și comunicare, Matematică și științe ale naturii, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologii, Consiliere și orientare.

e. *principiul funcționalității*, care determină adaptarea disciplinelor de învățământ și a ariilor curriculare la particularitățile de vârstă ale elevilor.

O perioadă de câțiva ani de școlaritate, care are în comun anumite finalități educaționale și sisteme metodologice, formează un **ciclu curricular**.

Curriculumul Național din țara noastră cuprinde următoarele cicluri curriculare:

Ciclul achizițiilor fundamentale: grădiniță - clasa a II-a

Ciclul de dezvoltare: clasa a III-a – clasa a VI-a

Ciclul de observare și orientare: clasa a VII-a – clasa a IX-a

Ciclul de aprofundare: clasa a X-a – clasa a XI-a

Ciclul de specializare: clasa a XII-a; clasa a XIII-a

f. *principiul racordării la social*, care presupune asigurarea unei legături între instituția de învățământ și cerințele sociale, între instituția de învățământ și comunitate.

MODELUL CONCEPTUAL AL DISCIPLINEI: PARADIGMA COMUNICATIV-FUNCȚIONALĂ

Cuvântul „paradigmă” provine din lingvistică, unde înseamnă ansamblul formelor flexionare ale unui termen dat ca model. Tot în domeniul lingvistic, paradigmă mai înseamnă totalitatea termenilor aceleiași clase de cuvinte care pot fi substituite unul prin altul într-un context determinat. În sens larg, depășind granițele lingvisticii, cuvântul este folosit cu înțelesul de *exemplu, model* (în limba greacă, de unde a fost preluat, însemna *modell/ paradeigma*).

În etapa actuală a funcționării învățământului limbii și literaturii române în gimnaziu și în liceu, există un element comun al celor două niveluri de pregătire școlară, care asigură unitate, coerență și eficacitate studiului acestor discipline; acesta constă în existența unui model, a unei paradigme comunicativ-funcționale. Aplicarea acestei structurări în predarea-învățarea limbii și literaturii române se înscrie în căutările și reușitele de modernizare a școlii românești din ultima perioadă, prin intermediul cărora acestea se apropie în mai mare măsură de elevi, de vârsta lor, de situațiile reale de comunicare, de cerințele integrării lor sociale. În constituirea acestei noi concepții și practici au intervenit, cu rol pozitiv, achizițiile recente din domeniul psihologiei, psihologiei aplicate, pedagogiei, lingvisticii, psiholingvisticii, sociolingvisticii, criticii literare, esteticii.

După cum se poate constata, în componerea paradigmei intră două componente: o componentă comunicativă și una funcțională.

Semnificația primei componente este dată de ideea de comunicare. Existența și funcționalitatea acestui model, din acest punct de vedere, sunt relevate și de denumirea primei arii curriculare (în care intră limba și literatura română): „Limbă și comunicare”. A forma competența de comunicare a elevilor este un proces complex și larg; competența de comunicare implică și formarea capacităților de interpretare a textelor literare și nonliterare.

Componenta funcțională presupune ca dezvoltarea competenței de comunicare în diverse planuri să se realizeze prin exersarea capacităților de comunicare și interpretare, ceea ce înseamnă ca elevii să devină factori activi ai propriei formări.

Cercetările de lingvistică aplicată au accentuat faptul că funcția limbajului este de a se pune la dispoziția membrilor unei societăți pentru ca aceștia să comunice între ei (să vorbească). Iar actul de comunicare nu se poate desfășura decât în prezența a două persoane (dialog).

Incomunicabilitatea (reprezentată în piesele lui Eugen Ionesco) este un eșec al comunicării și un rezultat al pierderii de către om a trăsăturilor care-l definesc.

O dată cu progresul societății umane s-au dezvoltat și alte tipuri de comunicare: comunicarea scrisă, de la distanță. Aceste modificări au generat câteva schimbări de concepție în didactica limbilor, înscrise și în paradigma comunicativ-funcțională. Studiul limbii orale, care anterior a fost eliminat sau abordat vizibil superficial, a fost repus în drepturile cuvenite, creându-se așa-numita „didactică a oralului”. Modificări de natură practică s-au produs și în ceea ce privește învățarea unei alte limbi: însușirea limbii străine se face plecând de la aspectul ei oral (recomandarea funcționează și când ne referim la învățarea limbii române de către elevi aparținând minorităților naționale). Chiar dacă există anumite dificultăți în ceea ce privește trecerea de la aspectul oral al unei limbi la aspectul scris, inconvenientele sunt mai mari dacă se procedează invers.

Creditul teoretic acordat dialogului (între profesor și elevi, între elevi) a avut ca urmare acordarea unui spațiu mai însemnat acestuia și în elaborarea manualelor, și în desfășurarea orelor.

Actualele programe de limba și literatura română materializează reorientarea studiului limbii și literaturii în condițiile unui natural și obligatoriu proces de reinnoire a învățământului și ale unei societăți deschise, democratice, pluraliste. Accentul în construcția programelor se pune pe latura formativă a învățării; au fost concepute astfel încât să formeze elevi „capabili să se raporteze la cultură autonom, reflexiv, critic și creativ”. (*Programe*, 1999, 13)

Ideea unui model comunicativ este evidențiată și de felul în care sunt organizate conținuturile de învățare. În cadrul claselor de gimnaziu există trei domenii: **I. Lectură**, **II. Practica rațională și funcțională a limbii**, **III. Elemente de construcția comunicării**. În cazul celor de liceu, disciplina se reorganizează din punctul de vedere al conținutului: **I. Literatură**, **II. Limbă și comunicare** și **III. Concepte operaționale**; în clasa a XII-a, în domeniul *Literatură* se propun *Studiul aprofundat al literaturii* și *Dezbateri, sistematizări*, la care se adaugă *Practici discursive*. Introducerea unei secțiuni de organizare a discursului oral și scris la nivelul perioadei de încheiere a școlărității reprezintă o concepție și o decizie bine gândite. Conținuturile recomandate se organizează în relație directă cu textele parcurse, ele având un caracter aplicativ. Se urmărește perfecționarea competențelor de comunicare orală și scrisă, cu accent pe strategiile de tip argumentativ (tehnică de construire a dialogului, tehnică de construire a monologului oral și scris, exerciții de redactare a unor texte în diferite stiluri funcționale). (*Programe*, 2001, 23)

Pentru a ne convinge de importanța acordată în școală funcționării și cultivării limbajului, e suficient să urmărim programa școlară pentru oricare dintre clasele ciclului gimnazial sau liceal. De exemplu, pentru clasa a X-a, în categoria competențelor specifice se prevăd:

1. 2. folosirea unor registre stilistice diferite în funcție de situația de comunicare. (...) 1. 4. folosirea adecvată a unor forme de exprimare orală în diferite contexte de comunicare (...) 3. 1. susținerea argumentată a unui punct de vedere într-o discuție 3. 2. elaborarea unei argumentări scrise pe o temă dată. (*Programe*, 2001, 8, 9)

Deocamdată, modelul a fost elaborat și propus. El mai trebuie asimilat și aplicat de către toți; altfel, studiul limbii și literaturii române riscă să rămână în zona inutilului (chiar și așa să fie!) frumos.

LECȚIA

În clasificarea lecțiilor s-a procedat prin luarea în considerare a două grupe de factori (Ionescu, 258): *factorul constant* (obiectivul fundamental), în funcție de care au fost stabilite principalele categorii de lecții, și *factorii variabili*, care diversifică fiecare categorie de lecție. Dintre acești factori variabili amintim: obiectul de învățământ, strategiile de lucru ale cadrului didactic, mijloacele de învățământ utilizate, locul lecției în cadrul sistemului de lecții.

Din combinarea în structuri diferite a factorilor variabili se obține o diversitate dinamică de lecții. Cele mai frecvent utilizate tipuri de lecții sunt:

a. *Lecția de transmitere și însușire de noi cunoștințe*

Se caracterizează prin rolul dominant deținut de cadrul didactic, care transmite elevilor cunoștințe neîntâlnite până atunci în activitatea lor de pregătire. Variante ale acestui tip de lecții sunt:

- lecția pentru introducerea elevilor în studiul manualului;
- lecția bazată pe instruirea asistată de calculator.

b. Lecția de dobândire de noi cunoștințe

Urmărește dobândirea de către elevi, pe baza unor cunoștințe anterioare, a noi cunoștințe. Ceea ce domină este activitatea de receptare a unor cunoștințe noi, celelalte evenimente posibile ale lecției (verificarea, fixarea) ocupând un loc mai mic. Variante ale acestui tip de lecții sunt:

- lecția de descoperire (pe cale inductivă sau deductivă);
- lecția bazată pe dezbateri euristice.

c. Lecția de formare de priceperi și deprinderi

Își propune să familiarizeze elevii cu procedee de muncă intelectuală, cu desfășurarea organizată a muncii independente. Între variantele ei amintim:

- lecția bazată pe exerciții aplicative;
- lecția de studiu individual în bibliotecă.

d. Lecția de recapitulare și sistematizare

Contribuie la consolidarea și organizarea cunoștințelor elevilor. Se organizează la începutul anului școlar (pentru recapitularea și sistematizarea cunoștințelor din anul trecut), în timpul anului școlar (pentru consolidarea materiei dintr-un anumit capitol sau corespunzătoare unei anumite teme), la sfârșitul anului școlar (pentru ca elevii să-și formeze o perspectivă asupra conținutului studiat). Amintim dintre variante:

- lecția bazată pe un plan alcătuit de către profesor;
- lecția bazată pe utilizarea fișelor de lucru;
- lecția bazată pe rezolvări de exerciții;
- lecția de sinteză (organizată la sfârșitul unui capitol, semestru sau an școlar);
- lecția-vizită (la expoziții, la muzee).

e. Lecția de verificare (control) și evaluare a cunoștințelor și deprinderilor

Se organizează pentru a determina cantitatea și calitatea achizițiilor elevilor (cunoștințe, deprinderi) la capătul unui interval de timp. Are un rol important în direcționarea activității profesorului, pentru că acesta, plecând de la obiectivele stabilite inițial și de la realizarea/nerealizarea lor, își stabilește modul de lucru pentru viitor. Acest tip de lecție se poate prezenta în următoarele variante:

- lecția de verificare prin teme sau lucrări scrise;
- lecția bazată pe îmbinarea verificării orale cu cea scrisă;
- lecția de verificare cu ajutorul fișelor;
- lecția de verificare cu ajutorul testelor de cunoștințe (docimologice).

f. Lecția mixtă (combinată)

În cadrul ei, elevii sunt antrenați în diferite tipuri de activități, vizând verificarea cunoștințelor, dobândirea de noi cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi intelectuale, repetarea și sistematizarea. Toate aceste modalități de lucru se pot asocia coerent, astfel încât lecția să primească aspectul unei unități.

Structura lecției

Realizarea procesului de învățare presupune câteva acțiuni/ etape/ evenimente, în care elevul este implicat din două puncte de vedere: pe de o parte, evenimentele acționează asupra lui, pe de altă parte se angajează în fiecare dintre ele în mod activ.

O lecție este un parteneriat între cadrul didactic și elevi, procentul de implicare a celor doi fiind variabil: în anumite etape, rolul cadrului didactic este preponderent, pentru ca în altele, prezența lui să scadă în favoarea manifestării active a elevilor sau sunt unele secvențe de activitate didactică asumate, în exclusivitate, de către profesor.

Lección, ca activitate didactică fundamentală, permite identificarea unei structuri repetabile, caracterizate prin prezența a trei secvențe mari, delimitate astfel în funcție de destinația activităților cu elevii: **a. secvența de receptare a situației-stimul;** **b. secvența de învățare;** **c. secvența de consolidare și aplicare în practică a celor învățate.**

În cadrul acestor secvențe mari se pot identifica secvențe mai mici, a căror denumire a cunoscut modificări de-a lungul timpului, schimbarea terminologiei fiind de fiecare dată prezentată ca un proces intelectual de adecvare a formei la conținut: „verigi”, „etape”, „momente”, „evenimente”.

Apartine lui Robert M. Gagné și Leslie Briggs conceptul de „eveniment instrucțional”, pus în circulație prin lucrarea *Principii de design al instruirii* (*Principes of instructional design*, 1974).

Sunt mai multe motivele care conduc spre viziunea unei lecții formate din „evenimente”. O lecție presupune că se pleacă de la o realitate dată pentru a se obține o altă realitate. Într-o astfel de gândire, evenimentul înseamnă o schimbare, iar lecția este o succesiune de schimbări externe care produc modificări interne, adică achiziții prin învățare.

Aceste evenimente sunt recognoscibile fără dificultate în desfășurarea unei lecții, semnificația lor fundamentală fiind de a crea condiții pentru progresul în studii al elevului:

Evenimentele instruirii sunt proiectate pentru a-i facilita elevului să progreseze de „unde este” la începutul unei lecții până la însușirea capacității identificate drept obiectiv al lecției. În unele împrejurări, aceste evenimente apar ca un rezultat natural al interacțiunii elevului cu anumite materiale ale lecției, ca, de exemplu, când cititorul începător ajunge să recunoască un cuvânt necunoscut scris drept ceva cunoscut din vocabularul său oral, și astfel primește un feed-back (un tip semnificativ de eveniment instrucțional). De cele mai multe ori, totuși, evenimentele instruirii trebuie organizate în mod deliberat de proiectantul lecției sau de profesor, ca evenimente inițiate din afara elevului. (Gagné, Briggs, 137)

Cei doi autori ai *Principiilor de design al instruirii* au identificat nouă evenimente ale instruirii, care pot fi realizate în cadrul aceleiași lecții. Tot ei atrag însă atenția că nu poate fi vorba de o invariabilitate a acestei succesiuni și că nu toate evenimentele trebuie să apară în cuprinsul aceleiași ore.

Evenimentele instructionale sunt următoarele:

1. Captarea și orientarea atenției

Este un lucru știut că reușita angajării în activitatea de învățare depinde de starea interioară a elevului în relație cu circumstanța de învățare. Trebuie câștigate atenția și interesul elevilor înspre ceea ce urmează să fie învățat, obținându-se, în felul acesta, suportul psihologic pozitiv pentru o acțiune didactică reușită. Mai multe modalități stau la îndemâna profesorului ca să câștige interesul elevilor, chiar de la începutul orei. Dacă acesta este realizat acum, el poate fi menținut în stare de funcțiune mai mult timp, chiar pe durata întregii lecții. În acest scop se poate face apel la interesele elevilor, sub forma unor întrebări de tipul: „*Vreți să știți...?*”

În cadrul lecțiilor de limba română sunt multiple posibilitățile de a capta interesul elevilor pentru acțiunea de învățare. Ilustrațiile din manual reprezintă elemente de atracție, pentru că, dincolo de ele, există secvențe de viață reală, pe care elevii vor să le descopere, sau reprezentări ale unor spații necunoscute; o narațiune, o ilustrație sau un șir de ilustrații bine alese, enunțarea unei chestiuni dilematice pot, de asemenea, câștiga elevii pentru activitatea de învățare.

E de relevant faptul că simpla captare a atenției elevilor la începutul orei nu este suficientă; profesorul trebuie să găsească modalități pentru ca atenția lor să fie menținută de-a lungul întregii activități. O atenție realizată prin constrângere nu este productivă, mai mult decât atât: este inhibitoare; e necesară o atenție asigurată, în primul rând, de capacitățile profesionale ale cadrului didactic: conținut accesibil, procedee adecvate, alternarea formelor de activitate, metode activ-participative, crearea unei atmosfere de cooperare, existența unor momente de relaxare etc.

2. Informarea elevului cu privire la obiectivul urmărit

În general, în debutul unei lecții, doar profesorul știe ce se va învăța în lecția respectivă și de ce. În acest caz, elevii sunt conduși pe un teren necunoscut (lecția), la sfârșitul căruia vor descoperi, mai mult sau mai puțin surprinși, ceea ce ar fi putut afla chiar de la începutul orei, prin informarea realizată de către profesor.

Prezența acestui eveniment își are motivația în constatarea generală că un elev învață mai bine dacă știe la ce-i servește actul învățării. Între un profesor care creează o situație de învățare fără nici o explicație, o motivare a învățării, și unul care anunță de ce se învață ceva sau ce se va obține învățând, rezultate mai bune la clasă va obține cel de-al doilea. Comunicând elevilor sensul a ceea ce vor face și utilitatea practică și teoretică, profesorul motivează elevii în actul de învățare. Dacă nu se procedează așa, putem conchide că numai cadrul didactic știe de ce face ora, al cărei rost rămâne pentru elevi o necunoscută până înspre sfârșitul ei sau poate că nici atunci n-o rezolvă.

Se consideră că a comunica elevilor mobilul unei acțiuni didactice este un act de onestitate din partea oricărui cadru didactic :

Elevului nu trebuie să i se ceară să ghicească ce este în mintea profesorului său. El trebuie să fie informat (dacă, desigur, nu știe deja). (...) O astfel de comunicare ia puțin timp, și poate cel puțin împiedica elevul de a se îndepărta cu totul de linia directoare. Comunicarea obiectivului pare să fie un act potrivit cu franchețea și cinstea unui profesor bun. În plus, verbalizarea obiectivului îl poate ajuta pe profesor să nu se îndepărteze de sarcina sa. (Gagné, Briggs, 139)

Timpul cerut pentru comunicarea obiectivelor este foarte restrâns, așa că nu se poate motiva absența prin dorința de a nu-l irosi. Formularea clară a scopului și obiectivelor se realizează, de cele mai multe ori, la începutul orei. Obiectivele vor fi formulate nu prin raportare la conținut (ce informații vor primi), ci în termeni de învățare comportamentală (ce vor ști să facă la sfârșitul orei). În cazul anumitor lecții (de învățare prin descoperire), se va formula o motivare generală a activității de învățare, fără să se comunice elevilor obiectivele.

3. Reactualizarea structurilor învățate anterior

Este un moment foarte important, de care depinde, în mare măsură, evenimentul esențial al învățării. Orice lecție se raportează la ceea ce a fost și la ceea ce urmează în planul activității didactice. O lecție (nouă) nu se construiește pe nimic; ea beneficiază de achizițiile lecțiilor anterioare și pregătește achiziții viitoare. Astfel că acest eveniment al lecției se impune cu necesitate, pentru ca achizițiile elevilor să se constituie în premise pentru obținerea unor noi cunoștințe, competențe etc. Reactualizarea cunoștințelor învățate anterior poate fi stimulată printr-o întrebare de recunoaștere sau de reamintire: „*Vă amintiți cum/ ce...?*” Lecția despre atribut, spre exemplu, va face apel la ceea ce elevii cunosc în legătură cu adjectivul, cu situația în care adjectivul determină un substantiv.

4. Prezentarea materialului stimul

Alegerea stimulului trebuie să se efectueze într-o legătură strânsă cu actul învățării. Dacă elevii urmează să răspundă la întrebări, atunci trebuie să li se comunice întrebările, deoarece răspunsurile la ele reprezintă sarcina pe care o au de rezolvat. Analiza unei poezii obligă la citirea sau ascultarea versurilor; interpretarea unui text în proză implică lectura lui; analiza gramaticală presupune existența unui material lingvistic.

5. Dirijarea învățării

Este un eveniment deosebit al structurii lecției, prin care se produc, în principal, schimbările, trecerile de la un stadiu de cunoaștere la altul. Profesorul trebuie să antreneze elevii în activități teoretice și practice, prin care să obțină noi achiziții, adică să le dirijeze învățarea.

Există mai multe grade de implicare a cadrului didactic în acțiunea de dirijare a învățării. Astfel, participarea lui este mai mare în lectura explicativă a unui text decât în elaborarea compunerilor libere.

Dirijarea învățării se realizează prin întrebări și sugerări. Elevii nu resimt, în mod egal, necesitatea de a fi dirijați de profesor. Pentru unii e suficient să li se dea o singură indicație, să primească un singur gest aprobator, în timp ce alți elevi, mai slabi, au nevoie de mai mult ajutor. Sugestiile vor mai directe și consistente în cazul elevilor/ claselor mai slabe, și mai aluzive în cazul elevilor buni/ claselor bune.

Atunci când nu există premise ca elevii să numească un concept (pentru că nu s-au mai întâlnit cu el), este ineficient să se recurgă la tehnica sugestiilor. Întrucât noțiunea respectivă nu a intrat în sfera lor de cunoștințe, se va proceda la numirea și explicarea ei.

6. Obținerea performanței

Dacă dirijarea învățării s-a realizat bine, elevul va fi capabil să acționeze independent asupra unui material nou, arătând că știe cum să procedeze pentru a obține un rezultat similar celui la care a ajuns sub îndrumarea profesorului. Se realizează printr-un enunț de solicitare: „arată-mi” sau „scrie”. Prima performanță va folosi exemplul cu care elevii au venit în contact. Dacă ei au avut de stabilit forma de genitiv-dativ plural a unui substantiv de aceeași formă cu substantivul de care s-au ocupat (gen), după ce au comunicat rezultatul (prima performanță), vor rezolva cea de-a doua sarcină dată de profesor: să treacă alt substantiv (de alt gen) la genitiv-dativ plural, pentru a dovedi că regula a fost înșușită.

7. Asigurarea conexiunii inverse (feedbackului)

Obținerea unor rezultate pozitive de către elevi depinde în mare măsură de capacitatea lor de autocontrol, de nivelul reușitei în a aprecia propriile rezultate pe baza informațiilor obținute. Elevul trebuie să primească un răspuns la informația pe care o deține. Există mai multe posibilități de realizare a feedbackului. Unele țin de profesor: un cuvânt, un zâmbet sau un gest de aprobare îi confirmă elevului că a procedat corect; o înălțare a sprâncenelor îi sugerează faptul că soluția dată este incorectă sau incompletă. Altele aparțin materialului instrucțional cu care elevii lucrează: în cazul unor activități de muncă independentă, desfășurată în clasă sau acasă, elevii pot primi confirmarea sau infirmarea soluției găsite de ei dacă se vor uita pe pagina următoare sau la sfârșitul manualului/ cărții.

8. Evaluarea performanței

Obținerea performanței înseamnă că învățarea a avut loc. A observa însă o singură manifestare a elevului (un singur răspuns) nu reprezintă un act care să ne ofere concluzii credibile cu privire la realizarea performanței de către elevi: e posibil ca răspunsul, într-adevăr corect, să reprezinte doar rezultatul unei opțiuni bazate pe hazard. De aceea, profesorul trebuie să se convingă de justetea învățării de către elevi prin formularea unor cerințe noi.

9. Intensificarea retenției și a transferului

În scopul reținerii unor concepte, reguli, se organizează recapitulări, la intervale variabile: săptămâni, luni, semestre etc.

Pentru a realiza transferul învățării se propun elevilor sarcini noi, deosebite de cele date până atunci.

Acest eveniment presupune integrarea elevilor în activități de asigurare a însușirii cunoștințelor în mod practic și de operare cu ele în contexte diferite. În această etapă se realizează și transferul cunoștințelor dintr-un domeniu în altul. Spre exemplu, cunoștințele rezultate din citirea unor texte cu descrieri din natură, din viața animalelor pot fi utilizate într-un sens mai larg, de educație ecologică. Elevii pot pregăti un text argumentativ, cu puncte de sprijin în textele literare.

Informațiile și cunoștințele dobândite se reactualizează, intrând într-un nou sistem de relații. Depinde de profesor să imagineze situații pentru a asigura transferul învățării.

În unele lucrări de didactică, în continuarea celor nouă evenimente instrucționale apare și al zecelea:

10. Tema pentru acasă: explicarea ei

Temele pentru acasă se justifică prin rolul pe care-l au în consolidarea cunoștințelor recent dobândite, prin faptul că-și aduc contribuția, prin forme specifice, la întărirea celor învățate în clasă. Împreună cu ceea ce elevii au învățat în clasă, temele pentru acasă se constituie într-un tot unitar.

Depinde de capacitatea și interesul profesorului ca temele pentru acasă să nu fie concepute în același fel cu exercițiile rezolvate în timpul orei, pentru că ar duce la plictisirea elevilor. Ele trebuie să se diferențieze prin conținut, dimensiune, mod de rezolvare.

În același timp, profesorul trebuie să se asigure că elevii nu confundă activitatea de elaborare a temelor cu învățarea pentru a doua zi, întrucât, din practica școlară, se constată că sunt unii elevi care-și consideră obligațiile școlare încheiate o dată cu efectuarea temelor pentru ziua următoare.

Manualele de limba română, pentru toate clasele, conțin suficiente oferte de teme pentru acasă. Profesorul le va alege pe cele mai potrivite. Cunoscând cel mai bine nivelul clasei, succesele și insuccesele ei, cadrul didactic însuși poate formula temele pentru acasă. Oricare ar fi sursa lor, el are datoria să se asigure că fiecare elev știe ce are de executat în legătură cu tema primită.