

CORNELIU CRĂCIUN

**METODICA
PREDĂRII LIMBII
ROMÂNE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

Ediția a VIII-a, adăugită

Editura EMIA

CURRICULUMUL ȘCOLAR	8
GÂNDIRE ȘI LIMBAJ LA VÂRSTA ȘCOLARITĂȚII MICI	12
OPERAȚIONALIZAREA	15
LECȚIA	16
METODE UTILIZATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ	20
SITUAȚIA DE COMUNICARE.....	25
STRATEGII DE FORMARE A COMPORTAMENTULUI DE ASCULTĂTOR	28
- Câmpul auditiv	29
- „Sintaxa mixtă”	30
NOȚIUNI DE FONETICĂ	32
PREDAREA CITIT-SCRISULUI	
- Metoda fonetică, analitico-sintetică	35
- PERIOADA PREABECEDARĂ	36
- PERIOADA ABECEDARĂ	37
- Particularități psihologice la începătorii în învățarea cititului și a scrisului.....	37
- Asigurarea caracterului conștient al învățării cititului în clasa I	38
- Metode de predare a citirii	39
- Pregătirea pentru citit	39
- Componentele deprinderii cititului	40
- Etapele predării-învățării unui sunet nou și a literei corespunzătoare	42
- Citirea propozițiilor	43
- Citirea textelor închegate	44
- Controlul cititului	45
- Învățarea scrisului în clasa I	45
- Particularități psihologice ale învățării scrisului la începători	46
- Etapele învățării scrisului	47
- Etapele predării literei de mână	48
- PERIOADA POSTABECEDARĂ	49
ACTIVITĂȚILE ÎN COMPLETARE LA LECȚIILE DE CITIRE ȘI SCRIERE	50
TEXTE LITERARE ȘI TEXTE NONLITERARE	52
- Texte literare	52
- Textele nonliterare	53
- Texte nonliterare distractive	56
CITIREA ÎN CICLUL PRIMAR	61
- Lectura explicativă	62
- Lectura explicativă în analiza textelor narative	63
- Împărțirea textului pe fragmente	64
- Rezumatul	66
- Povestirea	67
- Personajul literar	69
- Dialogul	70
- Descrierea	71
- Interpretarea fablei	72

- Interpretarea textelor cu conținut istoric	74
- Interpretarea poeziilor lirice	76
- Interpretarea textelor de proză lirică	79
CULTIVAREA EXPRESIVITĂȚII LIMBAJULUI	82
ANALIZA STILISTICĂ	84
COMUNICAREA, DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ ÎN CICLUL PRIMAR	86
- Specificul formării noțiunilor gramaticale la elevii din ciclul primar	87
- Consolidarea și sistematizarea cunoștințelor de gramatică	88
- Tipuri de exerciții	88
ROLUL, LOCUL ȘI SEMNIFICAȚIA COMPUNERILOR CA DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ	93
- Activitatea independentă a elevilor în realizarea diferitelor tipuri de compuneri	95
- Rezumatul	96
- Tipuri de compuneri	97
- Compunerile libere	99
- Compunerile-corespondență	101
- Interogații asupra compunerilor	102
PREDAREA VOCABULARULUI	104
- Relații semantice în mesaje (sinonimie, omonimie, antonimie, polisemie)	105
- Câmpul semantic și câmpul lexical	106
ÎNSUȘIREA NORMELOR LIMBII LITERARE ÎN CICLUL PRIMAR	108
Ortoepie și limbaj	110
FORMAREA DEPRINDERILOR DE ORTOGRAFIE ȘI DE PUNCTUAȚIE	113
- Tipuri de exerciții	114
LECTURA	116
- Forme de desfășurare a lecției de lectură	117
ORGANIZAREA ACTIVITĂȚILOR EXTRACURRICULARE ȘI EXTRAȘCOLARE	120
JOCUL	122
- Jocuri pentru dezvoltarea limbajului	124
ACTIVITATEA PE GRUPE LA ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ	126
ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ ÎN CADRUL PREDĂRII SIMULTANE	129
Controlul și evaluarea activității independente a elevilor	132
CREATIVITATEA	133
Jocuri pentru dezvoltarea creativității elevilor	137
EVALUAREA	140
CRITERII DE SELECTARE A MANUALELOR	147
AUTOEVALUAREA CADRELOR DIDACTICE	148
TULBURĂRILE DE VORBIRE	150
- Dislalia consoanelor	151
POSSIBILITĂȚI LA ÎNDEMÂNA ÎNVĂȚĂTORULUI	152
AUXILIARE SEMNIFICATIVE ÎN GÂNDIREA ȘI DESFĂȘURAREA LECȚIILOR	155
INTERDISCIPLINARITATE, PLURIDISCIPLINARITATE ȘI MULTIDISCIPLINARITATE	158
BIBLIOGRAFIE	160
- Bibliografie pedagogică și metodică	160
- Bibliografie lingvistică	162
- Bibliografie literară	163

Termenul (provenit din limba latină, de la *curriculum*, -i = *alergare, goană, cursă*) desemnează conținuturile cuprinse în programele școlare (sau universitare) și sistemul de activități de învățare.

Cuvântul *curriculum* a intrat și s-a impus în terminologia didactică din România după 1989, ca una dintre unitățile lexicale și dintre elementele de fond ale modernizării și acordării învățământului românesc la Europa. Dacă este utilizat singur (nu „curriculum vitae”, care a preluat semnificația vechilor „autobiografie” și „memoriu de activitate”), are în vedere parcursul școlar, planificarea educației, conținuturi și obiective.

În limba latină, cuvântul este un substantiv de gen neutru, la singular; forma de plural este „curricula”. Unii vorbitori, unele instituții, unele organe de presă au ajuns să trateze acest plural latinesc drept un feminin singular; de exemplu: „curricula specifică”, „curricula academică”, „noua curriculumă”, ceea ce, deocamdată, este o greșeală, care ulterior va putea fi admisă prin uz (facem această precizare, întrucât orice inovație în limbă, este, inițial, o abatere de la sistemul limbii). Rodica Zafiu, care a consacrat ipostazelor acestui cuvânt – în limba română actuală – un articol în *România literară*, în pofida faptului că admitea dificultatea de pronunțare a cuvintelor „curriculum”, „curriculumuri”, „curriculumurile”, „curriculumurilor”, să se formeze un plural „din curriculum, după modelul memorandum – memorandumuri, referendum – referendumuri. În aceste condiții, singularul curricula rămâne o formă incultă, de asimilare grăbită și greu acceptabilă”. Ceea ce se ignoră este că tendința – explicabilă – este de eliminarea formelor lungi și dificil de pronunțat. Credem că, după exemplul „diferend”, se va ajunge la generalizarea formelor „referend”, „memorand”, iar atunci greoaiele „referendumurilor” nu va mai avea cu cine să împartă poziția de cuvânt dificil de pronunțat. (Personal, vedem soluționarea acestei chestiuni prin intrarea cuvântului în sistemul limbii române, cu dezvoltarea unei forme de singular: „curricul” și a unei forme de plural: „curricule”).

Cu începere din anul școlar 1998/ 1999, activitatea școlară din toate punctele de vedere (obiective de formare, conținuturile învățării, metode de predare și învățare) este reglementată prin Curriculum Național. Prin acest document, elaborat în viziune sistemică (disciplinele de învățământ sunt văzute ca părți ale unui întreg, ale unui sistem), au fost puse în circulație două concepte-cheie, care învederează concepția care a stat la baza noii strategii școlare: arie curriculară și ciclul curricular.

Prin arie curriculară se înțelege un domeniu care înglobează, pe bază de relații de conținut, obiectele de învățământ. Curriculumul Național este organizat pe șapte arii curriculare: *Limbă și comunicare, Matematică și științe ale naturii, Om și societate, Arte, Educație fizică și sport, Tehnologii, Consiliere și orientare*. Ariile curriculare rămân aceleași la toate nivelurile de învățământ, schimbându-se proporția de reprezentare a lor pe cicluri și clase.

În compunerea învățământului obligatoriu intră trei cicluri curriculare, definite prin conținut propriu și prin continuitate:

- **Ciclul achizițiilor fundamentale (grup în învățământul preșcolar și clasele I și a II-a)** are ca obiectiv acomodarea la cerințele sistemului școlar și alfabetizarea inițială. Prin acest ciclu se vizează (avem în vedere, pentru cele două cicluri care intră în preocupările noastre, respectiv acoperă durata învățământului primar, exclusiv aspectele presupuse de obiectul limba și literatura română): asimilarea elementelor de bază ale limbajelor convenționale principale: citit, scris, stimularea și cultivarea capacităților creatoare ale elevilor, formarea motivării pentru învățare.

- **Ciclul de dezvoltare (clasele a III-a – a VI-a)** are ca obiectiv formarea capacităților fundamentale pentru continuarea studiilor. Conform Curriculumului, acest ciclu vizează: dezvoltarea achizițiilor limbii române, dezvoltarea gândirii, obișnuirea cu abordarea pluridisciplinară a domeniilor cunoașterii, constituirea unor reprezentări și atitudini proprii societății de tip pluralist și democratic, încurajarea disponibilităților creative și a talentului, formarea spiritului de răspundere pentru propria formare.

- **Ciclul de observare și orientare (clasele a VII-a - a IX-a)** are ca obiectiv orientarea elevilor în vederea opțiunii școlare și profesionale celei mai adecvate personalității, capacităților și disponibilităților fiecăruia dintre ei.

Curriculumul Național, adoptat în 1998, stabilește, într-o nouă perspectivă, obiectivele și componentele predării limbii române în ciclul primar. Cu mult mai mult decât în 1995 (data elaborării și intrării în funcțiune a anteriorului curriculum), prin actualul curriculum s-au produs mutații de esență la nivelul studierii limbii române în clasele ciclului primar, situație care a impus o regândire a modalităților de desfășurare a activității didactice.

Compartimentarea obiectului limba română de până acum, în trei discipline: citire, lectură și comunicare a fost înlocuită cu un nou model: comunicativ-funcțional, adecvat atât specificului acestui obiect de studiu, cât și modului de organizare a competenței de comunicare la copiii de vârstă școlară mică.

Gândit și plasat în componerea activității școlare, acest model presupune dezvoltarea integrală a capacităților de receptare și exprimare orală, de receptare a mesajului scris (citire/ lectură) și de elaborare a acestuia. Comunicarea însăși înseamnă funcționare solidară, în fuziune, a celor patru deprinderi: receptarea mesajului oral, exprimarea orală, receptarea mesajului scris și exprimarea scrisă.

În conformitate cu noua viziune, programa a fost structurată pe bază de obiective-cadru și de referință, capabile să înregistreze ceea ce este esențial în activitatea de învățare.

Obiectivele-cadru sunt aceleași pentru cele patru clase ale ciclului primar și ele corespund modelului comunicativ-funcțional:

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citire/ lectură)
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă

Obiectivele de referință stabilesc competențele elevilor la sfârșitul fiecărei clase. De exemplu, la sfârșitul clasei a IV-a, din punctul de vedere al dezvoltării capacității de exprimare scrisă, obiectivele de referință sunt: să redacteze texte narative și texte funcționale de mică întindere pe baza unor cuvinte/ expresii de sprijin; să alcătuiască rezumatul unui text literar după un plan simplu de idei; să valorifice în texte proprii un vocabular adecvat; să aplice în mod conștient semnele de ortografie și de punctuație; să adapteze redactarea la scopul comunicării; să manifeste spirit critic față de redactarea diverselor tipuri de texte.

O dată cu elaborarea noului curriculum se fixează în termeni fermi unele relații din interiorul procesului didactic.

Astfel, în raport cu exprimarea scrisă, ponderea revine exprimării orale, măsură justificată de caracterul oral al celei mai mari părți/ durate din comunicarea interumană.

Un alt raport în care se intervine – deși nu este pentru prima dată – este cel care angajează învățătorul și elevii. Ponderea o va deține producerea de mesaje proprii și nu receptarea mesajelor. Cerința este foarte veche: în timpul orelor, nu învățătorul trebuie să vorbească cel mai mult/ să elaboreze mesaje, dreptul acesta trebuie acordat elevilor, rolul învățătorului fiind de a crea circumstanțe de comunicare, de a favoriza producerea mesajelor elevilor și de a-i ajuta să ajungă la exprimarea corespunzătoare.

O dispoziție de o importanță evidentă din actualul curriculum este conectarea studiului limbii la realitățile comunicării cotidiene. Școala trebuie să ofere elevului posibilitatea de a-și cultiva limbajul, pentru a putea comunica cu semenii săi, cu cei alături de care trăiește. Este foarte important ca elevii să fie pregătiți să realizeze comunicarea cu lumea lor și să vorbească așa cum vorbește lumea lor; ei nu vor vorbi ca Sadoveanu sau Arghezi.

Acesta este motivul pentru care, în orele de limba română, intră, pe lângă textele literare (care-și mențin supremația), texte nonliterare. Ele trebuie să devină – și pentru elevii claselor I și a IV-a – material de investigație lingvistică și sociologică (pe înțelesul lor), dar și obiective de realizat (într-un mod specific vârstei infantile). Cetățeanul de azi (implicit copilul) întâlnește la tot pasul texte nonliterare: reclame, afișe, firme, programe de spectacole etc. Parte componentă a vieții noastre, în mod natural ele vor intra în componerea manualelor școlare și între problemele de studiu în cadrul orelor de limba română. Pe lângă ele, și alte forme: interviuri, reportaje potrivite vârstei lor, pagini de dicționar, din enciclopediile pentru copii și tineret, cronici ale spectacolelor pentru copii, cronici de televiziune, corespondențe etc.

Curriculumul de limba română pentru învățământul primar identifică obiectivul central al studiului limbii și al literaturii române din acest ciclu în

dezvoltarea competențelor elementare de comunicare, orală și scrisă, ale copiilor, precum și în familiarizarea acestora cu texte literare și nonliterare, semnificative din punctul de vedere al vârstei cuprinse între 6/ 7 și 10/ 11 ani. Se urmărește, totodată, structurarea la elevi a unui ansamblu de atitudini și de motivații care vor încuraja și sprijini ulterior studiul limbii și al literaturii române. (Curriculum Național, 27)

Învățământul primar este parte componentă a învățământului preuniversitar, iar finalitățile sale se integrează în finalitățile acestuia. Învățământul primar și învățământul gimnazial se cuprind în învățământul obligatoriu.

Finalitățile învățământului primar sunt:

- Asigurarea educației pentru toți copiii;
- Formarea personalității elevilor, cu respectarea specificului vârstei și a particularităților individuale;
- Înzestrarea lor cu cunoștințele, atitudinile și abilitățile care să-i stimuleze în raportarea și integrarea la/ în mediul social și natural și să permită continuarea educației în formele instituționalizate următoare. (p. 17)

Curriculum-ul Național (cu începere din anul școlar 1998-1999) cuprinde:

- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadrul de referință, document curricular fundamental, în care sunt identificate „principalele repere de politică și de strategie educațională raportate la componentele curriculare ale învățământului obligatoriu.” (p. 3);

- Planurile-cadru de învățământ, în care se precizează ariile curriculare, obiectele de studiu și timpul necesar parcurgerii acestora;

- Programele școlare stabilesc obiectivele-cadru ale disciplinei, obiectivele de referință, exemple de activități de învățare, conținuturile învățării, standardele curriculare de performanță;

- Ghiduri, norme, metodologie, materiale-suport, pentru materializarea celor de mai sus;

- Manualele alternative.

Curriculum-ul Național este format din două segmente:

1. Curriculum-ul-nucleu corespunde trunchiului comun, adică numărului de ore prevăzut pentru fiecare disciplină obligatorie. Ca atare, prevederile programelor școlare (obiective-cadru, obiective de referință, conținuturi ale învățării, standarde curriculare de performanță) sunt obligatorii pentru toate școlile și pentru toți elevii; orice nerespectare a acestora este inadmisibilă, întrucât numai însușirea lor de către elevi le asigură șanse egale pentru continuarea studiilor și pentru integrarea socială. Examinările de orice tip se bazează pe curriculum-ul-nucleu.

2. Curriculum-ul la decizia școlii acoperă diferența de ore dintre curriculum-ul-nucleu și numărul de ore prevăzut pentru disciplina respectivă. În consecință, în programele școlare apar diferențieri realizate grafic între obiective și unități de învățare: obligatorii și cele care vor fi abordate ca urmare a unei decizii locale.

Există trei variante de curriculum la decizia școlii:

a. Curriculum-nucleu aprofundat, presupune mărirea numărului de ore în parcurgerea segmentelor obligatorii ale unei discipline, prin diversificarea activităților de învățare;

b. Curriculum extins înseamnă parcurgerea segmentelor obligatorii și neobligatorii până la epuizarea numărului de ore presupus de plaja orară a disciplinei respective. Realizarea acestuia este posibilă și eficace acolo unde elevii manifestă un interes vizibil pentru disciplina vizată.

c. Curriculum elaborat în școală presupune tipuri de activități opționale propuse de către școală, fie că ele provin din oferta realizată la nivel central, fie că ele sunt generate de către școală.

Opționalele propuse la nivelul școlii se grupează în trei categorii (fixarea lor depinde de baza materială a școlii, de competențele și disponibilitățile cadrelor didactice, de interesele elevilor, de posibilitatea de a fi continuate în anii viitori de studiu):

a. opționalul la nivelul disciplinei: este propus în limitele stricte ale disciplinei respective; sunt activități care nu apar în oferta centrală;

b. opționalul la nivelul ariei curriculare: implică opțiunea pentru o temă care este prezentă în cel puțin două dintre componentele ariei curriculare;

c. opționalul la nivelul mai multor arii curriculare: implică un proiect de natură transdisciplinară sau interdisciplinară, prin angajarea unor segmente din discipline care aparțin mai multor arii.

Stabilirea opțiunilor – de către copii și părinți, cu implicarea învățătorului - presupune evaluarea necesităților și a disponibilităților pentru a se lua o decizie care să fie în folosul elevilor. În acest proces, învățătorul se va conduce după opțiunile elevilor, după opiniile părinților și după propriile analize cu privire la ceea ce ar putea face el, la ceea ce ar putea face elevii, la ceea ce ar accepta părinții.

Opționalele sunt dependente de o disciplină de învățământ, de o arie curriculară sau de mai multe arii curriculare. Nu e cazul să discutăm diferențele de complexitate dintre o formă sau alta, întrucât orice formă, dacă este pregătită de către învățător în mod temeinic și dacă e gândită spre stimularea competențelor de creativitate a elevilor, va da rezultate pozitive și nu va fi resimțită ca dificilă. E adevărat că un opțional care integrează mai multe arii curriculare apare ca mai greu de conceput și de realizat decât un opțional propus pe baza unei singure discipline, dar nicio formulă organizatorică nu este de respins sau de evitat. Dacă opționala „Literatura pentru copii” trimite la un singur obiectiv, „Teatrul pentru copii” angajează mai multe arii curriculare: limbă și comunicare, arte, tehnologii. Pentru acest din urmă opțional sunt prezentate sugestii metodologice în revista *Învățământul primar* de către Gabriela Iaurum și Mihaela Badea.

În 2004, Ministerul Educației și Cercetării a tipărit două seturi de programe școlare: *Programa școlară Clasele I și a II-a*, respectiv *Programa școlară. Clasele a II-a și a IV-a*. Ele au fost elaborate pentru acordarea procesului de învățământ din ciclul primar la dinamica socială și școlară (debutul școlarității la șase ani) și la particularitățile de vârstă și individuale ale școlărilor mici. S-au produs câteva modificări în raportul cu planul de învățământ anterior.

În prezentarea pentru Aria curriculară limbă și comunicare (autor: Angelica Mihăilescu) se justifică modificările practicate, determinate de asigurarea condițiilor pentru reușita școlarității cu începere de la 6 ani.

Explicațiile și precizările sunt realizate în interiorul a trei secvențe: obiective de referință, activități de învățare și conținuturile învățării.

În ceea ce privește prima secvență, modificările au fost determinate de reconfigurarea conceptului de competență de comunicare, dată fiind schimbarea vârstei de debut al școlarității. În eliminarea sau reformularea unor obiective s-a urmărit crearea circumstanțelor prin care se muta preocuparea de la gramatică și acumularea de cunoștințe înspre exercițiul comunicării și spre formarea de atitudini pozitive; de asemenea, înspre asigurarea conștientizării de către copii a legăturii dintre cuvântul scris și sensul lui.

Modificările produse la nivelul obiectivelor de referință au generat schimbări și în domeniul activităților de învățare. În locul situațiilor repetitive și individualiste au fost plasate situații de învățare interactive și productive, cu scopul ca, în timpul orelor, să se creeze situații de comunicare cât mai aproape de realitate. În consecință, „exemplele de activități de învățare au urmărit să creeze „scenarii” didactice cât mai diverse, care să abordeze în mod integrator deprinderile de comunicare și care să stimuleze motivația intrinsecă pentru învățare (v. învățarea prin joc, prin cooperare etc.)” (p. 3)

Reduceri s-au produs și cu privire la conținuturile învățării. Astfel, în activitățile de citire a textelor se vor folosi texte cu cel mult 75 de cuvinte (în loc de 100 de cuvinte), iar numărul de cuvinte transmisibil în cadrul unei dictări este de 15. În clasa a II-a, textele vor fi formate din cel mult 120 de cuvinte, copierile se vor executa după texte de circa 50 de cuvinte, iar dictările vor avea ca bază texte de 30 de cuvinte.

Au fost produse schimbări și în modul de repartizare a timpului pentru asigurarea învățării cititului și a scrisului. În funcție de nivelul elevilor din clasă (de gradul învățării), perioada alfabetică se desfășoară pe durata a cinci până la opt săptămâni; perioada de asimilare a alfabetului se încheie cu terminarea clasei I; etapa postalfabetică trece în primele săptămâni ale clasei a II-a. În categoria schimbărilor trebuie inclusă și prevederea – foarte importantă și pentru derularea firească a orei, și pentru constituirea unei relații constructive dintre învățător și elev -, conform căreia se produce deplasarea de la cadrul didactic care „avea obligația profesională de „a sancționa” toate greșelile de exprimare a elevului, înspre o direcție care pune accent mai curând pe stimularea elevului pentru autoevaluare. Crearea unei atitudini pozitive este suportul ferm pentru rezolvarea multor probleme de adaptare cu care se confruntă școlarul mic și acest demers trebuie să prevaleze asupra activităților de transmitere de cunoștințe.” (p. 3)

Prin **obiective-cadru** se înțeleg scopurile principale vizate prin studiul disciplinei respective pe durata școlarității. Pentru fiecare disciplină școlară se desemnează, prin intermediul lor, deprinderile care se formează într-un domeniu; la obiectul limba și literatura română, acestea sunt: dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, dezvoltarea capacității de exprimare orală, dezvoltarea capacității de înțelegere și elaborare a mesajelor scrise, dezvoltarea capacității de lectură și de interpretare a textului, dezvoltarea interesului pentru studiul limbii și al literaturii, dezvoltarea respectului pentru limbă și literatură.

În cadrul obiectivelor-cadru, se precizează **obiective de referință**, adică nivelul la care trebuie să ajungă o anumită capacitate sau cunoștințele acumulate. De exemplu, la clasa I, în ceea ce privește dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral, obiectivele de referință sunt: **1.** să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral; **2.** să sesizeze intuitiv corectitudinea gramaticală a unei propoziții ascultate; **3.** să distingă cuvintele și sensul lor într-o propoziție dată; **4.** să distingă sunetele și silabele dintr-un cuvânt dat; **5.** să-și concentreze atenția pentru a asculta mesaje formulate de persoane diferite; **6.** să manifeste curiozitate pentru mesajul ascultat. (*Programe școlare*, 1998, 31). În clasa a II-a, obiectivele de referință în obiectivul-cadru: dezvoltarea capacității de exprimare scrisă, sunt: **1.** să redacteze texte narative și texte funcționale de mică întindere, pe baza unor cuvinte/ expresii de sprijin; **2.** să alcătuiască rezumatul unui text literar după un plan simplu de idei; **3.** să valorifice în texte proprii un vocabular adecvat; **4.** să aplice în mod conștient semnele ortografice și de punctuație; **5.** să adapteze redactarea la scopul comunicării; **6.** să manifeste spirit critic față de redactarea diverselor tipuri de texte. (*Programe școlare*, 1998, 53-54).

Conținuturile reprezintă unitățile pe baza cărora se pot realiza obiectivele de referință. Spre exemplu, la clasa a III-a, conținuturile învățării desemnează unitățile care contribuie la **1.** formarea capacității de lectură/citire (cartea, textul literar, textul narativ, textul nonliterar etc.); **2.** formarea capacității de comunicare (comunicarea, formularea mesajului, comunicarea scrisă, contexte de realizare etc.); **3.** elemente de construcție a comunicării (lexicul, noțiuni de fonetică, cuvântul- parte de vorbire etc.).

Prin standardele curriculare de performanță se realizează legătura dintre Curriculum și evaluare. Prezența lor se explică prin necesitatea de a exista un sistem de evaluare a ceea ce știu și a ceea ce sunt capabili să facă elevii la sfârșitul unei perioade de activitate didactică. Standardele sunt elaborate de concepătorii de curriculum.

Perioada infantilă se situează, din punct de vedere cronologic, între 0 și 3 ani.

Vârsta preșcolară se cuprinde între 3 și 7 ani. Are loc, în această etapă, în mod gradual, dezvoltarea limbajului și a gândirii.

Vârsta școlarului mic este cuprinsă între 7 și 11 ani.

Între 10/11 ani și 14/15 ani este vârsta școlară mijlocie (pubertatea sau preadolescența). În unele lucrări de specialitate, preadolescența este considerată etapa de debut a adolescenței, care, într-o asemenea viziune, s-ar extinde de la 10/11 ani la 18/19 ani.

La școlarul mic gândirea este concretă și poartă amprenta primului sistem de semnalizare. În perioada preadolescenței, cele două însușiri: „concret” și „abstract” coexistă, în grade diferite, iar în perioada adolescenței raportul se consolidează în favoarea gândirii abstracte.

Meritul de a fi determinat – cu precizie de limbaj matematic – etapele dezvoltării intelectuale a copilului îi revine lui Jean Piaget și colaboratorilor săi.

Între 4 și 6/7 ani, caracteristică pentru copil este gândirea intuitivă, în imagini. Din această cauză, el nu este capabil să-și dea seama de conservarea materiei, a masei etc., în condițiile unor modificări de formă a elementelor sau obiectelor. Această trăsătură a fost pusă în evidență de o experiență simplă: două pahare, de aceeași formă și dimensiuni, au fost umplute, în mod egal, cu mărgelile de către un copil. Punând el însuși mărgelile în cele două vase, alternativ, într-unul cu stânga și în celălalt cu dreapta, copilul a știut că a pus aceeași cantitate în amândouă. Când mărgelile din al doilea pahar au fost turnate în al treilea, mai înalt și mai strâmt decât celelalte două, fiind întrebați, copiii de 4-5 ani au răspuns că în acest pahar sunt mai multe mărgelile decât în paharul de unde s-au scos, deși au fost martorii faptului că, în timpul transferului dintr-un pahar în altul, nu s-au adăugat mărgelile.

La această vârstă, copilul nu este capabil să realizeze influența tranzitivă: dacă se convinge de informația că $A = B$, iar apoi de adevărul informației că $B = C$, el nu poate ajunge la egalitatea $A = C$.

În jurul vârstei de 7/8 ani, copilul intră într-o altă etapă a dezvoltării sale: stadiul operațiilor concrete, dar aceste operații se produc exclusiv asupra obiectelor concrete și nu asupra propozițiilor sau enunțurilor verbale.

Dacă se reia, la această vârstă, experiența de mai sus, cu trecerea mărgelilor dintr-un vas într-un vas mai strâmt și mai înalt, el va răspunde că nu s-a schimbat nimic din punctul de vedere al cantității, știind că ceea ce a apărut în al treilea prin înălțime se cuprindea în al doilea prin lățime. E o dovadă a faptului că apar noțiunile de conservare: a lungimilor, a cantității, a greutateii etc. Acum ei sunt capabili să realizeze influența tranzitivă: dacă $A = B$ și $B = C$, ei deduc că $A = C$. Operațiile de gândire pe care este capabil să le săvârșească elevul au loc numai în prezența obiectelor concrete, sunt determinate de posibilitatea de manipulare a acestora sau de acțiuni interiorizate, prin care se prelungește mânăuirea obiectelor concrete.

Atunci când au trecut mărgelile dintr-un pahar în altul, copiii și-au dat seama că, prin schimbarea recipientului, nu s-a produs nici o modificare de natură cantitativă. Însă, puși în situația de a acționa asupra unui enunț, se manifestă variații foarte puternice. Un test verbal a vizat relația întreg/ parte. Un copil s-a adresat surorilor sale, spunându-le: „*Unele flori din buchetul meu sunt galbene*”. Reacțiile surorilor au fost diferite; prima a spus: „*Înseamnă că toate florile tale sunt galbene*”; a doua: „*O parte sunt galbene*”; a treia: „*Nici una nu e galbenă*”. Întrebarea ar fi primit, desigur, un răspuns corect dacă surorile s-ar fi sprijinit pe acțiuni concrete, pe mânăuirea obiectelor.

Stadiul operațiilor concrete acoperă, aproximativ, perioada de la 7/8 ani la 10/11 ani.

Pe la 11/12 ani începe un stadiu de dezvoltare a gândirii considerat a fi mai mult un stadiu de tranziție, când are loc trecerea de la operațiile concrete la operațiile propoziționale. Față de stadiul anterior, când copilul reușea să realizeze operații de gândire doar asupra acțiunilor reale sau interiorizate, acum el reușește să facă aceste operații asupra enunțurilor verbale.

Procesul de trecere de la o etapă la alta nu are o evoluție lineară; concomitent cu progresele evidente, se produc și regrese. Unii cercetători înscriu un stadiu intermediar între operațiile concrete și cele formale, un stadiu preformal, care se manifestă prin asocieri contradictorii: se aplică o structură operatorie concretă unui conținut abstract ori o structură abstractă unui conținut concret.

Reper cronologic mediu pentru constituirea stadiului operațiilor formale este vârsta de 14/15 ani.

Sucesiunea stadiilor identificate de Jean Piaget, B. Inhelder rămâne constantă, dar, în interiorul lor, diferențele individuale sunt destul de mari. Există diferențe în ceea ce privește ritmul de dezvoltare: abia 20 % din copii ajung la stadiul logico-formal în jurul vârstei de 11 ani. Nici generalizarea operațiilor formale nu se produce concomitent în toate compartimentele activității intelectuale. Prin aceste diferențieri – în ceea ce

privește generalizarea operațiilor formale ← se explică decalajele dintre elevi și rezultatele lor la diferite obiecte de învățământ.

A cunoaște aceste stadii, cu caracteristicile lor manifeste, în dezvoltarea gândirii copilului este, pe de o parte, o obligație profesională și, pe de altă parte, un indicator de direcție al activității școlare:

Educația „fuge” înaintea dezvoltării, „forțează” într-o anumită măsură dezvoltarea psihică. Este vorba de a accelera ritmul de dezvoltare a gândirii, de a recupera decalaje între elevi, între discipline școlare etc. și aceasta cu atât mai mult, cu cât în procesul însușirii și valorificării cunoștințelor ne lovim mai frecvent de fenomenul rigidității gândirii, al îngrădirii în scheme limitate, în șabloane. (Radu, 31)

Legătură indisolubilă dintre limbaj și gândire a fost reafirmată în repetate rânduri:

Când gândim, noi folosim limbajul, utilizând concepte verbale și structurând relații și secvențe în structuri verbale caracteristice. Astfel, conținutul și structura limbii influențează conținutul gândirii în mod indirect, prin influența lor asupra a ceea ce este înțeles și asupra a ceea ce oferă memoriei material de prelucrat”. (MacGinitie, 126)

Limbajul este un instrument al adaptării sociale a copilului. El nu este inventat de copil, ci îi este transmis în forme elaborate înainte de a lua cunoștință despre el.

Se consideră că, în comparație cu adultul, copilul aude mai multe cuvinte decât cunoaște. De aceea, el trăiește un proces continuu de descoperire, pentru că se străduiește să cunoască nu numai lumea materială, fizică, dar și lumea cuvintelor. Formulările lui ciudate nu reprezintă altceva decât expresii ale efortului de progres în apropierea de această lume prin intermediul cuvintelor.

La capătul celei de-a doua luni de viață, copilul emite sunete, care se deosebesc de țipătul de după naștere. Când împlinește trei luni, el este foarte atent la aceste sunete, le repetă și le modifică. În cercetările efectuate asupra copilului mic, această fază este numită a „gânguriturii”.

Copiii pronunță primele cuvinte în jurul vârstei de un an: sunt cuvinte izolate, folosite în circumstanțe repetabile: *mama, papa, pa* etc. Cei mai mulți cercetători apreciază că primul cuvânt poate fi plasat în jurul vârstei de zece luni. Se constată că, într-o primă perioadă a îmbogățirii materialului lingvistic, achizițiile copilului au în vedere cuvinte cu acoperire concretă: substantive care denumesc obiecte vizibile: *păpușă, mașină, lapte, rochie*; verbe care exprimă acțiuni concrete: *a merge, a lua, a pune*; cuvinte cu rol indicator: *uite*. Lipsesc, așadar, cuvintele care desemnează abstracțiuni și adjectivele, chiar dacă se referă la însușiri observabile: de culoare, de dimensiune etc.

Între 12 și 18 luni/20 de luni are loc o creștere înceată a vocabularului. Este perioada caracterizată prin propozițiile formate dintr-un singur cuvânt, care suplinesc propozițiile dezvoltate. Aceste propoziții sunt folosite, însă, cu o multitudine de sensuri.

În jurul vârstei de 18 luni, copilul utilizează grupuri de cuvinte formate din unități lexicale folosite de el anterior. În compunerea listei acestor grupuri intră substantive și verbe concrete, dar nu articole, prepoziții, forme flexionare de număr și caz ale substantivului, de timp și număr ale verbului. Aceste asocieri de cuvinte au fost denumite „telegrafice”, deoarece comunicarea este redusă la strictul necesar, ca într-o telegramă, unde fiecare cuvânt costă, iar eliminarea cuvintelor de legătură te ajută la a economisi bani.

Janellen Huttenlocher a prezentat evoluția exprimării copiilor printr-o situație ipotetică. Un copil care ar vedea pisici bând lapte ar comunica această situație astfel: „*pisicu lapte*”. Mai târziu se stabilesc niște legături între cuvinte pe baza flexionării: „*pisicu bea laptele lui*”. (91)

În cercetările mai recente asupra limbajului copiilor s-a impus aprecierea că învățarea limbii de către copii prin imitarea vorbirii adulților „*este inexactă și extrem de simplificatoare*” (Huttenlocher, 91), și că realitatea ar fi că ei dispun de reguli de combinare a cuvintelor în elaborarea propozițiilor.

Din punctul de vedere al structurii gramaticale a enunțului, copiii elaborează trei tipuri de propoziții, alcătuite din câte două cuvinte: subiect + verb, verb + complement și subiect + complement, dar, inițial, nu reușesc să combine într-o structură completă: subiect + verb + complement. Care este motivul pentru care se produce o asemenea limitare a lungimii propoziției încă nu s-a explicat.

O fază rapidă de dezvoltare a vocabularului copiilor se produce înainte de sfârșitul celui de-al doilea an. Achizițiile în limbaj, așa cum consemnează M. Richelle (citată de Osterrieth, 67) se produc cu repeziciune: cca 100 de cuvinte la 20 de luni, 300 la doi ani, aproape 1000 de cuvinte la trei ani. Din cauza rapidității cu care se îmbogățește vocabularul copiilor, este dificil să se încerce determinarea cantitativă a lui. Un cercetător a înregistrat 24000 de cuvinte curente rostite de un copil de cinci ani. (MacGinitie, 120)

Cuvintele copilului nu au valoarea reprezentată de ele în vorbirea adultului; el are o cuprindere mult mai largă, apropiindu-le de sensul unui enunț, motiv pentru care se consideră că, pe durata primei jumătăți a celui de-al doilea an, se poate vorbi de un stadiu al „cuvântului-frază”. În a doua jumătate a anului al doilea, locul cuvântului-frază l-a luat „prefraza”, formată din două-trei cuvinte.

Una dintre etapele importante în creșterea numărului de cuvinte și a capacității de îmbinare a lor în enunțuri se produce când ei reușesc *„diferențierea cuvintelor în clase sau părți de vorbire”*. (MacGinitie, 117) Această etapă se recunoaște în tendința copiilor de a folosi cuvinte noi, introduse în aceeași categorie gramaticală și integrate în enunțuri. Primele părți de vorbire diferențiate de către copii și utilizate corect de către ei, pe baza modelului primit de la adulți, sunt substantivele și adjectivele. Dezvoltarea vocabularului nu se reduce la adăugarea de cuvinte (proces strict cantitativ, numeric), ci presupune și adăugarea de sensuri noi unor cuvinte cunoscute. (MacGinitie, 118)

Copilul manifestă un interes dezvoltat pentru limbajul său, asupra căruia acționează ca asupra unei plastiline: îl manevrează, îl repetă, se ascultă, îl deformează spre deliciul adulților, nu de puține ori încântați de noutatea și pitorescul lui într-atâta încât îl imită, chiar și atunci când copiii nu acordă prea mare importanță acestei maimuțării fără rost.

În al doilea an se produce și prima etapă din așa-numita „vârstă a întrebărilor”. Întrebările copiilor vizează identificarea obiectelor: *„Ce e acesta? Dar acesta?”* În jurul vârstei de trei ani se situează cea de-a doua „vârstă a întrebărilor”, caracterizată prin masiva și, adeseori, insuportabila pentru adulți prezență a lui *„de ce?”* „pentru ce?” Cercetările au relevat că acest „pentru ce” nu vizează aspecte cauzale.

...acest „pentru ce” nu are nicidecum orientare cauzală, ci finalită: ceea ce caută copilul și faptul spre care năzuiește prin întrebările lui nu reprezintă o explicație obiectivă, pe care de altminteri nici nu ar putea-o înțelege, ci raportul ce s-ar putea stabili între obiectul întrebărilor sale și al trebuințelor sale, și dorințele sau temerile sale. În fapt, acest „pentru ce” este mai degrabă asemenea unor expresii ca „La ce servește cutare obiect?”, „La ce e bun?”, „Ce folos avem de pe urma lui?”, iar repetarea întrebării, atunci când i se răspunde invocând o relație cauzală, dezvăluie lămurit nemulțumirea copilului. (Osterrieth, 71)

Deja în jurul celei de-a treia lună de viață, se constată la copil joaca cu vocea (sunete fără semnificație), așa cum se joacă cu mâinile. Când copilul poate vorbi se constată aceeași plăcere de a se folosi de limbaj: vorbește prezentând ceea ce efectuează, vorbește chiar și atunci când este singur. Ulterior, nevoia de a vorbi cu sine se păstrează, dar forma de concretizare se schimbă în sensul interiorizării monologului (limbaj interiorizat). Jocul vocal, manifestat în primele luni de viață, se poate prelungi până dincolo de intrarea copilului în școală și el poate oferi, dacă este luat în considerare, o bază pentru acțiunea învățătorului.

...copilul flecărind buciuros fără să spună nimic, repetând fără motiv cuvinte ce i se par ciudate, grele sau hazlii, desfătându-se cu înșiruire de silabe din care nu înțelege o iotă; această activitate, care se poate prelungi până la șapte-opt ani, dă loc la un fel de pâlăvrăgeală „suprarealistă” cu asociații neprevăzute, pâlăvrăgeală al cărei element esențial pare să izvorască din plăcerea de a emite cuvinte care adulților pot să li se pară amuzante sau chiar poetice. (Osterrieth, 71)

În 1956, o persoană care nu se făcuse remarcată prin nimic în științele instrucției și ale educației, B. S. Bloom, a publicat o carte, *Taxonomia obiectivelor cognitive*, intrată în atenția specialiștilor, întâi, din Statele Unite ale Americii, apoi din Europa și din celelalte continente. În decembrie 1964, taxonomia lui Bloom a fost adoptată pentru pregătirea primelor examene obiective oficiale din Quebec.

Taxonomia/ taxinomia sau sistematica a fost definită ca știința legilor de clasificare a formelor vii. Prin extensiune, termenul de taxonomie a ajuns să desemneze știința clasificării (în general), dar și rezultatul acestei clasificări: taxonomie zoologică, botanică etc.

Succesul de care s-a bucurat taxonomia lui Bloom se explică prin faptul că răspundea unei necesități: a scoate acțiunea pedagogică din zona intuiției și a bunului-simț și a o trece semnul raționalizării și a sistematizării.

În taxonomia lui Bloom se au în vedere trei planuri: domeniul cognitiv (se referă la cunoștințele predate de învățator/ cadru didactic și asimilate de elev), domeniul afectiv (au în vedere domeniul vieții afective a elevului: sentimente, stări emoționale, convingeri) și domeniul psihomotor (vizează formarea unor capacități manuale și a unor conduite). Distincția aceasta este mai mult de ordin didactic, determinată de obiceiul de a defini prin separare, pentru că, în realitate, omul se comportă ca un tot.

Taxonomia lui Bloom a fost concretizată de către alți cercetători (N. Metfessel, W. Michael și D. Kirsner), care au propus un tablou al organizat pe trei coloane: nivelul (cunoaștere, comprehensiune, aplicare, sinteză, evaluare), verbe la infinitiv și obiectul (complementul) asupra căruia se acționează.

De exemplu: pentru nivelul 5. *Sinteză*. 5. 10. *Crearea unei opere personale*, la infinitiv apar: *a scrie, a povesti, a relata, a crea, a modifica*, iar la complementul direct, apar: *structurāl i, modell e, compunerel i* etc. (De Landsheere, 82-85)

În mod frecvent, diferențierea obiectivelor se face în funcție de gradul lor de generalitate: generale, specifice și operaționale.

Obiectivele generale indică domenii și schimbări în concordanță cu scopurile învățământului în general și ale unui ciclu școlar (învățământul primar, spre exemplu) în special.

Obiectivele specifice sunt caracteristice diferitelor obiecte de învățământ și sunt prevăzute în curriculum-ul fiecărei discipline. În formularea obiectivelor specifice se cuprind: a. domeniul conținutului (informații, reguli) și b. modul de abordare de către elevi a conținutului. Chiar dacă elaborarea acestui tip de obiective nu intră în atribuțiile învățătorului, el trebuie să le cunoască, cu atât mai mult cu cât îl ajută în elaborarea obiectivelor operaționale.

Obiectivele-cadru vizează capacități care se vor forma pe durata învățământului primar. Ele se referă la dezvoltarea unor capacități ale elevilor în ceea ce privește nivelurile receptării mesajului oral; exprimării mesajului oral; receptării mesajului scris; elaborării mesajului scris.

Fiecare dintre obiectivele-cadru se poate separa în unități componente, corespunzătoare unor capacități determinate. Ele se exprimă prin obiective de referință.

Dacă obiectivele-cadru sunt aceleași pentru cei patru ani ai ciclului primar, obiectivele de referință se diferențiază de la an la an, pentru că ele desemnează capacități realizabile pe durata unui an sau a unui sistem de lecții. Între obiectivele de referință există raporturi de intercondiționare: fără realizarea obiectivelor de referință dintr-o etapă nu se poate trece la îndeplinirea celor dintr-o etapă succesivă, pentru că elevii n-ar avea formate capacitățile obligatorii pentru a putea trece la o nouă etapă de achiziții.

Desemnarea unei sarcini și exprimarea ei în cuvinte înseamnă operaționalizarea obiectivelor. Întrucât modul de operaționalizare, pe de o parte se repetă, pe de altă parte este diferit de la un autor la altul și pentru că propunerile se caracterizează prin credibilitate, Constantin Cucoș a sintetizat opiniile și a prezentat cerințe clare pentru realizarea acestui demers didactic. Condițiile sunt următoarele:

- obiectivul vizează activitatea elevilor, și nu a profesorului;
- obiectivul trebuie să fie în principiu realizabil, să corespundă particularităților de vârstă, experienței anterioare a elevilor etc.;
- obiectivul va descrie comportamente observabile, și nu acțiuni sau procese psihice interne;
- obiectivul operațional desemnează un rezultat imediat al instruirii, și nu unul de perspectivă, neidentificat în timp și spațiu;
- în obiectiv se vor enunța atât condițiile de realizare a sarcinilor, cât și criteriul performanței, al realizării acestora;

- exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se va face prin apelul la „verbe de acțiune”: a recunoaște, a identifica, a utiliza, a aplica, a distinge, a reda, a produce, a proiecta, a rezolva, a propune;
- fiecare obiectiv va viza o operație singulară, și nu un comportament compozit, greu de analizat și evaluat;
- obiectivele nu se vor repeta prin reformulări diferite; ele trebuie să fie unice, congruente logic și valide axiologic.” (Pedagogie, p. 198)

O idee exprimată adeseori în lucrările care abordează problemele operaționalizării obiectivelor este aceea că unele achiziții, manifestate comportamental, nu pot fi prevăzute prin obiective operaționale. Astfel dificil și, uneori, imposibil de observat și de măsurat sunt procesele afective (care presupun emoții, atitudini, aprecieri).

Obiectivele operaționale fac trimitere spre acțiuni concrete și sunt realizabile în situații de învățare. Dacă obiectivele generale și specifice se stabilesc documentele cu caracter oficial, provenind de a instituțiile specializate, obiectivele operaționale, realizate pe baza obiectivelor de mai sus, sunt stabilite de către învățător, pentru fiecare lecție în parte. Obiectivele operaționale, ca și obiectivele specifice, au două dimensiuni: de conținut/ informația, care este obiect al învățării, și de formă (propriu-zis operațională)/ modul de abordare a unui conținut de către elevi (să memoreze, să analizeze, să distingă, să grupeze etc.) De exemplu, în structura obiectivului “să modifice adjectivul pentru a-l acorda cu substantivul determinat”, conținutul este stabilit în partea a doua a enunțului (acordul adjectivului cu substantivul), iar sarcina de învățare este reprezentată prin acțiunea solicitată de modificare.

Pentru a fi formulate corect, obiectivele operaționale trebuie să îndeplinească următoarele condiții:

A. De conținut:

- a) să precizeze conținutul și modul de abordare/ sarcina de învățare a elevilor;
- b) sarcina de învățare să determine o atitudine activă, de implicare din partea elevilor, evitându-se apelul exagerat la memoria lor;
- c) achiziția vizată să nu depășească experiența elevilor;
- d) să vizeze metode și procedee care permit îndeplinirea sarcinilor de către elevi.

B. De formă:

- a) să indice achiziții ale elevilor, evidențiate prin comportamente, pe baza unei situații de predare/ învățare;
- b) să conțină o singură sarcină de învățare;
- c) să utilizeze termeni concreți în desemnarea schimbărilor, pentru ca acestea să poată fi determinabile și măsurabile;
- d) să fie formulate clar și prin puține cuvinte.

Printr-un obiectiv operațional se indică rezultatul sau comportamentul final manifestat de elevi în urma unei situații de învățare. De aceea, aceste obiective mai sunt numite și obiective finale sau terminale.

Pentru formularea obiectivelor operaționale s-au propus anumite formule de acțiune, prin care se arată comportamente:

- domeniul cognitiv/ *cunoaștere*: definire, descriere, identificare, enumerare, alegere; *înțelegere*: distingere, exemplificare, rezumare; *aplicare*: schimbare, descoperire, modificare; *analiză*: diferențiere, alegere; *sinteză*: abordare pe categorii, compunere; *evaluare*: apreciere, comparare, justificare;

- domeniul afectiv/ *receptare*: alegere, acceptare; *reacție*: aprobare; *valorizare*: negare, argumentare.

Pentru că activitatea sa se desfășoară pe un plan didactic larg (română, matematică, geografie, muzică, istorie etc.), învățătorul are de depășit dificultatea de a realiza operaționalizarea obiectivelor la diferite discipline și, în consecință, de a le discrimina prin obiective adecvate (spre deosebire de cadrul didactic din învățământul gimnazial și liceal, axat, în general, pe un singur obiect de învățământ).

În practica școlară, unii optează, pentru aceeași lecție, pentru șase-opt sau mai multe obiective operaționale. Afirmăm că, pentru o lecție, două-patru obiective reprezintă un proiect admisibil.

LECȚIA

În clasificarea lecțiilor s-a procedat prin luarea în considerare a două tipuri 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 combinația 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 dobândire a noului, 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 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 învățător;
- 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 învățătorului, pentru că acesta, plecând de la obiectivele stabilite inițial și de realizarea/ nerealizarea lor, își stabilește modul de lucru pentru viitor. Amintim 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;
- lecția de verificare cu ajutorul testelor 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.

Lecția, 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 delimita secvențe mai mici, a căror denumire a cunoscut modificări de-a lungul timpului, terminologia schimbată fiind de fiecare dată prezentată ca un proces intelectual de adecvare a formei la conținut: „verigi”, „etape”, „momente”, „evenimente”.

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.

Orientările noi în structurarea lecției converg înspre teoria lui R. Gagné, potrivit căreia lecția este o succesiune evenimentelor instruirii. Acestea 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.