

# STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE MATEMATICĂ LA NIVELUL PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

## TEACHING STRATEGIES FOR MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

*Ludmila Ursu, dr., prof. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chișinău*

*Ludmila Ursu, PhD, professor,  
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,  
ORCID: 0000-0003-1096-0665*

**CZU: 373.3.013:51**

**DOI: 10.46728/c.v2.25-03-2022.p7-14**

### **Abstract**

This article addresses the issue of increasing the effectiveness of mathematics teaching strategies in primary school from the perspective of predominant cognitive operations in the teaching approach: inductive-deductive, analog and transductive teaching strategies. The main features of these strategies are highlighted. Structured models of the following dimensions are proposed: the stages of the teaching approach; forms of class organization; basic teaching methods; types of teaching aids. The proposed models allow personalization and adaptation to various educational contexts.

**Key-words:** primary mathematics education, teaching didactic strategy, inductive- deductive didactic strategy, analog didactic strategy, transductive didactic strategy.

Necesitățile practicii școlare impun o continuă îmbunătățire a tuturor tipurilor de strategii didactice, inclusiv și a celor de predare. Acest deziderat este declarat la nivel de Curriculum pentru învățământul primar [1, p. 198]. „Strategiile didactice prind viață la intersecția a două plaje de acțiune: manifestarea creativității cadrului didactic și participarea elevilor la propria formare. Pentru a se menține pe panta în ascensiune a standardelor de calitate a procesului instructiv, strategiile didactice trebuie să fie supuse unor modificări perpetue” [2, p. 34].

Pentru a răspunde acestor necesități ale practicii școlare, științele educației au dezvoltat cercetări ample și complexe centrate pe conceptul de strategie didactică de predare, în care este valorificată și dimensiunea strategiilor de predare a matematicii în clasele primare. Totuși, deși cercetările oferă o bază solidă pentru necesitățile practicii, situația care se constată în ultimii ani este îngrijorătoare. Scrisoarea metodică a MEC „Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar, în anul de studii 2021-2022” atenționează asupra scăderii calității strategiilor de predare în învățământul primar [3, p. 5]. În ultimii ani se constată multiple situații în care predarea matematicii se realizează în mod formal, accentul fiind pus pe aplicarea în rezolvarea de exerciții și probleme, pe dezvoltarea unor proiecte și pe procesul de evaluare.

Astfel, se conturează o contradicție dintre teoria și normativitatea instruirii matematice primare, pe de o parte, și realitatea școlară, pe de altă parte. Această contradicție generează necesitatea și actualitatea oferirii către învățători a unor soluții metodologice concrete și aplicabile în vederea eficientizării strategiilor de predare a matematicii în clasele primare.

În funcție de operațiile cognitive predominante în demersul didactic de predare, strategiile pot fi clasificate în felul următor:

- „*strategii inductive*, în care demersul didactic pornește de la concret la abstract, adică de la analiza unor exemple, date, fenomene, la formularea de reguli, legi, principii;
- *strategii deductive*, în care calea urmată este inversă celei inductive, pornind de la general la particular, de la legi și principii la concretizarea lor în exemple;
- *strategii analogice*, în care se translatează unele explicații de la un domeniu la altul;
- *strategii transductive*, care fac apel la raționamente mai sofisticate, de natură metaforică, eseistică, jocuri de limbaj;
- *strategii mixte*, care îmbină unele procedee de mai sus (inductiv-deductiv, de exemplu)” [4, p. 29].

Strategiile didactice de predare a matematicii în clasele primare sunt cele inductiv-deductive, analogice și transductive.

Strategiile de bază pentru predarea cunoștințelor matematice în clasele primare se bazează pe *inducție* - calea cunoașterii în care gândirea elevului se direcționează de la individual la general, de la judecăți particulare la generalizări.

*Deduția* este un mod de raționament (invers inducției) de la general la particular, în care cunoștințele noi despre un obiect sunt derivate pe baza unor reguli și supoziții comune pentru clasa respectivă de obiecte. Deducția are rol de bază în cadrul aplicării de către elevi a cunoștințelor în practică, utilizând reperele teoretice generale, care adesea sunt abstracte, în cazuri concrete - la rezolvarea problemelor și exercițiilor, la realizarea sarcinilor legate de calcule și măsurători.

Inducția și deducția nu pot acționa în formă pură, ci sunt interconectate. De exemplu, pe cale inductivă se formează o reprezentare despre tipul problemei (de exemplu, în cazul problemelor de împărțire în părți proporționale sau de aflare a unor numere după două diferențe). Elevii rezolvă o serie de probleme de acest tip, elucidând caracteristicile esențiale, tipice. Apoi, întâlnind o problemă similară, elevul recunoaște acele caracteristici esențiale și aplică (specifică) metoda generală de rezolvare. Astfel, *cunoștințele obținute pe calea inductivă devin baza obținerii de noi cunoștințe pe cale deductivă*.

Inducția și deducția, de rând cu analiza, sinteza, abstractizarea și generalizarea, sunt metode de cunoaștere științifică și, în același timp, metode de predare. Pentru a asigura însușirea, trebuie ales raportul adecvat dintre inducție și deducție astfel încât să corespundă specificului de vârstă al elevilor. Pentru predarea în cadrul cursului primar de matematică, cele mai eficiente sunt **strategiile inductiv-deductive**, în cadrul cărora predarea este direcționată de la studiul cazurilor particulare la concluzii și reguli generale, iar apoi, în lumina aspectelor generale, se asigură înțelegerea altor aspecte particulare.

*Algoritmul proiectării strategiilor inductiv-deductive:* 1. Actualizarea cunoștințelor matematice necesare pentru introducerea noului; 2. Explorarea unor modele particulare (obiectuale, grafice, simbolice) pentru elucidarea proprietăților esențiale ale noului; 3. Construirea modelului verbal al noului: generalizarea unei propoziții matematice (regulă, proprietate, descriere explicativă), formulată la nivel accesibil vârstei elevilor; 4. Concretizarea generalizării formulate: feedback pe baza unui sistem de sarcini special conceput pentru a asigura comprehensiunea și a preveni eventualele greșeli (tipice); 5. Integrarea achiziției matematice noi în structurile existente prin transfer în situații diverse [5, 63].

Explicităm în continuare a doua etapă a algoritmului de mai sus.

În conformitate cu specificul vârstei școlare mici, introducerea oricărui concept matematic trece printr-o serie de faze (etape), determinate de modurile în care este modelat noul concept.

- *Modelele obiectuale* implică activități concrete cu material didactic distributiv: manipularea unor obiecte mici, figuri decupate. Scopul activității în prima etapă este înțelegerea de către copil a sensului concret al conceptului introdus.
- *Modelele grafice* presupun o tranziție de la acțiuni obiectuale la reprezentarea lor schematică în desene. Desenele realizate nu trebuie să transmită detalii ale obiectelor concrete, dar pot reflecta culoarea, forma, raportul dimensiunilor.
- *Modelele simbolice* asigură transferul reprezentărilor schematice la nivel simbolic: scrierea cu cifre și semne.

Cu cât elevul este mai mic, cu atât etapa/ faza obiectuală este mai importantă. Totuși, chiar și în clasa a IV-a nu este recomandat de a renunța complet la modelele obiectuale. Importanța acestei faze este determinată în funcție de caracteristicile achizițiilor matematice introduse și de specificul învățării în clasa concretă de elevi.

Principalele dificultăți în realizarea strategiilor inductiv-deductive se referă la etapele în care se efectuează generalizări. Să examinăm câteva exemple.

1. La început, copiilor le este dificil să distingă și să recunoască proprietățile esențiale, separându-le de numeroasele aspecte neesențiale. Adesea, anume proprietățile neesențiale sunt vizibile și se aruncă în ochi copiilor. De exemplu, încercați să aranjați în mod diferit câte 10 nasturi identici: într-un caz – alăturați strâns nasturii pe o formă de cerc, în alt caz – înșirați-i pe o formă de oval alungit. Dacă veți întreba copilul care nu și-a format încă reprezentări numerice unde sunt mai mulți nasturi, el va indica aranjarea ce ocupă un loc mai mare în spațiu. Astfel, judecățile copilului sunt determinate de forma, dispunerea obiectelor în spațiu. „În spatele” acestor caracteristici copilul încă nu observă relații cantitative.
2. Pentru elevii de clasa I, este foarte important să înțeleagă că rezultatul operațiilor numerice pe care le efectuează (adunare, scădere) nu depinde de obiectele concrete. Adică, dacă se adună, de exemplu, 4 cuburi și 2 cuburi, se obține același rezultat numeric ca pentru orice alte obiecte (bețișoare, nasturi etc.). Pentru a verifica dacă elevii și-au însușit această generalizare necesară, puteți să le propuneți să adauge 2 cuburi la 4 cuburi și, când vor spune rezultatul, întrebați-i cât va fi dacă adăugați 2 creioane la 4 creioane. Elevul care și-a însușit generalizarea va răspunde „va fi tot 6” sau „oricum 6”. Cel care nu a reușit încă generalizarea va dori să ia creioane pentru a reexecuta operațiunea numerică. Pentru a forma o asemenea generalizare, este necesar să le arătăm copiilor că rezultatul numărării nu depinde de obiectele care se numără (conservarea cantității). Elevul trebuie să se convingă în mod repetat, prin experiență proprie, de acest fapt.
3. Unii elevi pot să nu recunoască un pătrat dacă laturile sale sunt oblice, deoarece cel mai frecvent au întâlnit pătrate cu laturi orizontale și verticale. La fel, este posibil ca unii elevi să nu recunoască un dreptunghi a cărui lungime este mult mai mare decât lățimea sa, deoarece au ideea eronată că raportul dintre lungimile laturilor adiacente este o caracteristică esențială specifică acest concept. O astfel de generalizare eronată nu ar fi fost formată dacă elevii ar fi observat și construit dreptunghiuri cu raporturi diferite ale dimensiunilor.

4. La rezolvarea problemelor textuale se întâlnesc variate erori de generalizare. De exemplu, elevii asociază un anumit cuvânt sau o expresie cu o anumită operație aritmetică. Așa, unii copii, de îndată cum recunosc în condiția problemei expresia „cu ... mai mult”, trag concluzia că problema se rezolvă prin adunare.

În toate aceste cazuri, pentru a asigura generalizări corecte, este nevoie de ales în mod judicios o serie de exemple concrete care să îi ajute pe copii să înțeleagă, de exemplu, că pot exista dreptunghiuri cu raporturi diferite ale lungimilor laturilor adiacente sau că expresia „cu atât mai mult” poate determina nu doar adunarea, dar și scăderea (în cazul construcției sintactice indirecte).

Așadar, o condiție necesară pentru asigurarea generalizărilor corecte la elevii de vârstă școlară mică constă în *variarea* (schimbarea) *semnelor neesențiale* ale conceptelor, proprietăților, faptelor *în condiții analogice de păstrare a semnelor esențiale*. Mai mult, este foarte important ca elevii înșiși să modifice în mod activ aspectele neesențiale ale fenomenelor și faptelor, ilustrând un anumit concept sau lege.

Este important de menționat că tipul inductiv al construcției raționamentelor corespunde caracteristicilor de vârstă ale elevilor din clasele primare, dar este invers tipului deductiv specific matematicii ca știință. Această contradicție determină, într-o oarecare măsură, dificultățile întâmpinate de elevii claselor 5-6 în studierea matematicii. Pentru a preveni astfel de dificultăți, este necesar de a stimula treptat, în special în clasele III-IV, componenta deductivă în raționamentele matematice ale elevilor. În acest scop se recomandă sarcini de învățare precum: rezolvarea problemelor compuse prin exercițiu, fără a scrie anterior rezolvarea pe operații; crearea de probleme textuale pe bază exercițiului de rezolvare dat; demonstrarea falsității unei afirmații folosind un contraexemplu potrivit etc.

Strategiile inductiv-deductive de predare a cunoștințelor matematice noi se bazează pe selectarea și structurarea sistemului de sarcini de învățare care vor ghida pe elevi spre elucidarea proprietăților esențiale ale noului, spre dezvoltarea unor legități sau formularea de reguli. Calea ghidării trebuie să fie asigurată de manualele școlare. Rolul învățătorului este de a decide și implementa o abordare metodologică optimă pentru clasa concretă de elevi.

**Strategiile analogice de predare a matematicii în clasele primare** au „ca temei o primă și esențială caracteristică a gândirii matematice, anume relevanța ei logic-analogică; vom întâlni analogii între noțiuni, între idei, între noțiuni, între domenii și chiar între analogii. Punctul de plecare îl constituie însuși faptul că analogia reprezintă forma principală sub care se manifestă procesele de achiziție” [6, p. 28].

*Analogia* constituie unul dintre cele mai frecvent întâlnite raționamente inductive. „Raționamentul prin analogie constă în presupuziția că dacă două lucruri (obiecte, fenomene etc.) se aseamănă în anumite privințe, atunci este probabil să prezinte asemănări și în alte privințe. Raționamentul prin analogie poate fi caracterizat drept o inferență inductivă prin care se deduce ceva în legătură cu un obiect sau fapt particular pe baza asemănării cu un altul. Caracteristica generalizării nu mai apare, astfel, explicit în procesul inducerii concluziei, fiind însă implicită, deoarece în astfel de cazuri se face apel involuntar la un principiu general privind uniformitatea naturii” [7, p. 90].

Este evident că raționamentul analogic nu este tot atât de valid ca cel deductiv. Totuși, ca bază pentru orientarea gândirii micului școlar, analogia este foarte potrivită în variate contexte conținutale și nu numai. În acest sens, Lilia Cîrlan susține că „strategia analogică are

o amplă utilizare în școala primară la formarea noțiunilor, competențelor de calcul și de rezolvare a problemelor; utilizarea ei în cadrul instruirii matematice primare contribuie la activizarea procesului de cunoaștere a elevilor” [8, p. 491].

**Strategiile transductive de predare a matematicii în clasele primare**, de asemenea, se fundamentează din perspectiva specificului de vârstă a elevilor. „La vârsta preșcolară și școlară mică, copilul elaborează raționamente de tip transductiv (de la particular la particular). Acest tip de învățare constituie premisa pentru raționamentele de tip deductiv de mai târziu” [9].

Ca rezultat al studiului strategiilor didactice transductive în instruirea matematică primară, se evidențiază următoarele idei principale.

- În procesul învățării, raționamentul transductiv face apel la găsirea unor analogii: subiectul trebuie să identifice relația dintre un obiect exterior domeniului de cunoaștere și o proprietate funcțională a acestui obiect, pentru ca apoi relația dată să fie aplicată altui obiect, asupra căruia se focalizează, de fapt, cunoașterea.
- Aplicarea cu succes a strategiilor transductive presupune lectura, analiza și comentarea imaginilor și a suporturilor textuale oferite.
- În cadrul unor asemenea activități, elevii claselor primare: sunt puși în fața unor situații de dezvoltare a caracteristicilor gândirii specifice vârstei, manifestând operaționalitatea acestora sub formă de analiză, sinteză, comparație și începuturi de generalizare și abstractizare; fac uz de analiză critic-reflexivă; identifică analogii între obiecte, relații, reprezentări; contrapun semnificații uzuale și matematice ale unor noțiuni; își generalizează reprezentările și le exprimă sintetic, interpretând noile achiziții cognitive în contextul opiniilor personale [2, p. 92].

În tabelele 1-3 se propun modele ale principalelor tipuri de strategii de predare a matematicii în clasele primare: inductiv-deductive, analogice, transductive.

**Tabelul 1. Un model al strategiilor inductiv-deductive de predare a matematicii în clasele primare**

<b>Etapele demersului inductiv-deductiv de predare</b>	<b>Forme</b>	<b>Metode de bază</b>	<b>Tipuri de mijloace</b>
1. Actualizarea cunoștințelor matematice necesare pentru introducerea noului.	Frontal; Frontal-individual	Conversația catehetică; Dictarea matematică;	<i>Demonstrative</i> : PPT, planșe. <i>Individuale</i> , necesare pentru dictare.
2. Explorarea unor modele particulare (obiectuale, grafice, simbolice) pentru elucidarea proprietăților esențiale ale noului.	Frontal-individual; În grup	Explicația; Conversația euristică; Demonstrația; Modelarea; Algoritmizarea; Lucrul cu manualul;	<i>Demonstrative</i> , <i>distributive</i> : obiecte/ imagini, PPT <i>Distributive/ individuale</i> (inclusiv manualul)
3. Construirea modelului verbal al noului: generalizarea unei propoziții matematice, formulată la nivel accesibil vârstei elevilor.	Frontal	Lucrul cu manualul;	<i>Individuale</i> : manual
4. Concretizarea generalizării formulate: feedback pe baza unui sistem de sarcini special	Frontal-individual În grup	Exercițiul; Algoritmizarea; Problematizarea;	<i>Individuale</i> : manual <i>Distributive</i> : fișe de lucru <i>Demonstrative</i> : PPT,

conceput pentru a asigura comprehensiunea și a preveni eventualele greșeli (tipice).		Studiul de caz; Contraexemplul didactic; Lucrul cu manualul;	planșe
5. Integrarea achiziției matematice noi în structurile existente prin transfer în situații diverse.	Individual; Frontal-individual; În grup	Exercițiul; Algoritmizare; Problematizarea; Studiul de caz; Proiectul; Activități creative; Lucrul cu manualul.	<i>Individuale:</i> manual <i>Distributive:</i> fișe de lucru <i>Demonstrative:</i> PPT, planșe

**Tabelul 2. Un model al strategiilor analogice de predare a matematicii în clasele primare**

<b>Etapele demersului analogic de predare</b>	<b>Forme</b>	<b>Metode de bază</b>	<b>Tipuri de mijloace</b>
1. Actualizarea cunoștințelor matematice necesare pentru introducerea noului	Frontal; Frontal-individual	Conversația catehetică; Dictarea matematică.	<i>Demonstrative:</i> PPT, planșe. <i>Individuale/demonstrative,</i> necesare pentru dictare.
2. Prezentarea analogiei între achiziția nouă și alte achiziții dobândite anterior	Frontal	Explicația; Demonstrația;	<i>Individuale:</i> manual <i>Demonstrative:</i> PPT, planșe
3. Descoperirea noului pe baza analogiei prezentate anterior	Frontal	Explicația; Conversația euristică; Demonstrația; Modelarea; Algoritmizarea; Lucrul cu manualul;	<i>Demonstrative, distri:</i> obiecte/ imagini, PPT <i>Distributive/ individuale</i> (inclusiv manualul)
4. Construirea modelului verbal al noului: generalizarea unei propoziții matematice, formulată la nivel accesibil vârstei elevilor	Frontal	Lucrul cu manualul;	<i>Individuale:</i> manual
5. Concretizarea generalizării formulate: feedback pe baza unui sistem de sarcini special conceput pentru a asigura comprehensiunea și a preveni eventualele greșeli (tipice)	Frontal-individual În grup	Exercițiul; Algoritmizarea; Problematizarea; Studiul de caz; Contraexemplul didactic; Lucrul cu manualul;	<i>Individuale:</i> manual <i>Distributive:</i> fișe de lucru <i>Demonstrative:</i> PPT, planșe
6. Integrarea achiziției matematice noi în structurile existente prin transfer în situații diverse	Individual; Frontal-individual; În grup	Exercițiul; Algoritmizarea; Problematizarea; Studiul de caz; Proiectul; Activități creative; Lucrul cu manualul.	<i>Individuale:</i> manual <i>Distributive:</i> fișe de lucru <i>Demonstrative:</i> PPT, planșe

**Tabelul 3. Un model al strategiilor transductive de predare a matematicii în clasele primare**

<b>Etapele demersului transductiv de predare</b>	<b>Forme</b>	<b>Metode de bază</b>	<b>Tipuri de mijloace</b>
1. Actualizarea cunoștințelor matematice necesare pentru introducerea noului	Frontal; Frontal-individual	Conversația catehetică; Dictarea matematică.	<i>Demonstrative</i> : PPT, planșe. <i>Individuale/demonstrative</i> , necesare pentru dictare.
2. Explorarea unui obiect exterior pentru dirijarea demersului transductiv de descoperire a noului	Frontal	Lucrul cu manualul; Conversația euristică;	<i>Individuale</i> : manual
3. Construirea modelului verbal al noului: generalizarea unei propoziții matematice, formulată la nivel accesibil vârstei elevilor	Frontal	Lucrul cu manualul;	<i>Individuale</i> : manual
4. Concretizarea generalizării formulate: feedback pe baza unui sistem de sarcini special conceput pentru a asigura comprehensiunea și a preveni eventualele greșeli (tipice).	Frontal-individual În grup	Exercițiul; Algoritmizarea; Problematizarea; Studiul de caz; Contraexemplul didactic; Lucrul cu manualul;	<i>Individuale</i> : manual <i>Distributive</i> : fișe de lucru <i>Demonstrative</i> : PPT, planșe
5. Integrarea achiziției matematice noi în structurile existente prin transfer în situații diverse.	Individual; Frontal-individual În grup	Exercițiul; Algoritmizarea; Problematizarea; Studiul de caz; Proiectul; Activități creative; Lucrul cu manualul.	<i>Individuale</i> : manual <i>Distributive</i> : fișe de lucru <i>Demonstrative</i> : PPT, planșe

#### BIBLIOGRAFIE

1. Curriculum pentru învățământul primar. Chișinău: Lyceym, 2018. 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6
2. URSU, L. Strategii transductive (metaforice) în predarea-învățarea matematicii în clasele primare. Didactica Pro... 2017, nr.5-6 (105-106), 89-92 ISSN 1810-6455
3. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar, în anul de studii 2021-2022. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare\\_personala\\_-\\_ghidul\\_invatatorului\\_-\\_clasa\\_2\\_print\\_iulie\\_2021.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala_-_ghidul_invatatorului_-_clasa_2_print_iulie_2021.pdf) (vizitat la 10.03.2022)
4. Dan, C.T., Ghiosa, C.T. Didactica matematicii. Craiova: Universitaria, 2008. [http://math.ucv.ro/~dan/courses/didactica\\_carte\\_intreg.pdf](http://math.ucv.ro/~dan/courses/didactica_carte_intreg.pdf) (vizitat 01.02.2022)
5. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău: Lyceum, 2018. 272 p. ISBN 978-9975-3263-8-4
6. NEACȘU, I. (coord.) Metodica predării matematicii la clasele I-IV. Chișinău: Lumina, 1994. 320 p. ISBN 5-372-01578-0
7. ȘTEFĂNESCU, D.; COSTREIE, S.; MIROIU, A. Logică și argumentare. Manual pentru clasa a XI-a. București: Humanitas Educațional, 2000. 120 p. ISBN 973-99819-3-3
8. CÎRLAN, L. Valorificarea strategiilor didactice interactive în cadrul lecțiilor de matematică în clasele primare. In: Preocupări contemporane ale științelor socio-umane. Ediția 10, 5-6

decembrie 2019, Chişinău. Chişinău, 2019: "Print-Caro" SRL, 2019, pp. 489-494. ISBN 978-9975-3371-7-5

9. CIOARĂ, N. Strategii didactice specifice învățării matematicii în ciclul primar. *EDICT – Revista educației*, 2019, nr. 1. ISSN 1582 – 909X

## VALORIFICAREA TEHNOLOGIILOR DIDACTICE ÎN FORMAREA COMPETENȚEI DE ELABORARE A TEXTULUI LA ELEVII NIVELULUI PRIMAR DE ÎNVĂȚĂMÂNT

### THE ISSUE OF CAPITALIZING OF DIDACTIC TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF TEXT ELABORATION COMPETENCE AT PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*Valentina Ciobanu, dr., conf. univ.,  
UPS „Ion Creangă” din Chişinău*

*Valentina Ciobanu, PhD, associate professor,  
„Ion Creangă” SPU, Chisinau  
ORCID: 0000-0001-7323-6629*

**CZU: 373.3.091**

**DOI: 10.46728/c.v2.25-03-2022.p14-17**

#### **Abstract**

In this article we addressed the issue of capitalizing of didactic technologies in the formation of text elaboration competence at primary school students. The results of the investigation confirm that all teachers use information technologies (digital writing tools, e-mail, to share ideas and request suggestions from students, and digital assessment technologies) to form text-writing skills. Most teachers argue that the *exercise* method is one of the most effective methods to train students in primary school writing skills. In conclusion, we mention that the implementation of didactic technologies contributes to the efficiency of the formation of the competence of the text elaboration at the students of the primary level of education.

**Key-words:** teaching technologies, competences, teaching methods.

În acest articol ne-am propus să abordăm problema valorificării tehnologiilor didactice în formarea competenței de elaborare a textului la elevii nivelului primar de învățământ.

Referindu-ne la conceptul de tehnologie didactică, am analizat opiniile specialiștilor și am constatat că nu există o viziune unitară privind conceptul de tehnologie didactică.

În literatura de specialitate conceptul de *tehnologie didactică* ”se referă la aplicarea descoperirilor științifice în vederea rezolvării unor probleme practice. Detaliind se poate spune că *tehnologia didactică* desemnează demersul întreprins de profesor în vederea aplicării ”principiilor învățării într-o situație practică de instruire”, precum susțin R.J. Daviz și S. Ball. [5, p.177].

Există mai multe opinii privind tehnologia didactică „semnificația îngustă a accepției originare vine dintr-o bună cunoaștere a termenului cu o circulație largă, menționată la tehnologia educațională: mod practic de folosire a mijloacelor tehnice și a instruirii programate”[8].