

**DIDACTICA
DISCIPLINELOR
„COMUNICARE
ÎN LIMBA ROMÂNĂ”
ȘI
„LIMBA ȘI LITERATURA
ROMÂNĂ”
DIN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR**

Ediție revizuită, actualizată
și completată; studii critice



Editura MINIPED
București – 2014

Consilier editorial: Prof. univ. dr. **MARIN MANOLESCU**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

MOLAN, Vasile

Didactica disciplinelor „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” din învățământul primar / Vasile Molan; trad. argument: lb. Engleză – Magdalena Dumitrana, lb. Franceză – Cristina Molan, - București: Editura Miniped 2014

Bibliogr.

ISBN 978-973-85674-7-4

I. Dumitrana Magdalena (trad.)

II. Molan, Cristina (trad.)

371.3:811.135.1+821.135.1.09:373.3

Coperta îi aparține editurii.

Editura MINIPED

Tel./fax: 0311035582

mobil: 0740/19.32.18

e-mail: ana.ionescu@miniped.ro

Web: <http://www.miniped.ro>

București



CUPRINS

Argument (trad. M. Dumitrana și C. Molan)	7-12
---	------

Cuvânt înainte	13
----------------------	----

Capitolul 1

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, TREAPTĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI

OBLIGATORIU	15
1.1. Cultura organizațională și schimbarea	15
1.2. Comunicarea în limba română – disciplină școlară	19
1.3. Limba română	19
1.4. Literatura română	20
1.5. Profesorii pentru învățământul primar	22
1.6. Elevii din învățământul primar	27

Capitolul 2

CURRICULUMUL PENTRU CLASELE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

2.1. Conceptul de curriculum	30
2.2. Curriculumul Național	32
2.3. „Comunicarea în limba română” și „Limba și literatura română” în curriculumul pentru clasele învățământului primar	34

Capitolul 3

PROIECTAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

3.1. Planificarea calendaristică/planul calendaristic	36
3.2. Competența în sistemul educațional	40
3.3. Proiectarea sau gândirea lecției	43
– Tipuri de învățare	
– Metode de învățare	
– Metode de tehnici interactive	
– Metode centrate pe elev	

Capitolul 4

CERCETAREA – METODĂ DE INVESTIGARE ÎN DIDACTICĂ

4.1. Cercetarea pedagogică. Repere teoretice	57
4.1.1. Tipuri de cercetare	58
4.1.2. Metode de cercetare	59
4.1.3. Demersul cercetării	60
4.2. Cercetări efectuate în învățământul primar	62

Capitolul 5

COMUNICAREA ÎN ȘCOALĂ	65
5.1. Comunicare. Repere teoretice	65
5.2. Comunicare didactică	68

Capitolul 6

ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ A DISCIPLINELOR „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”	72
6.1. Lămuriri conceptuale	72
– Pluridisciplinaritate	
– Multidisciplinaritate	
– Interdisciplinaritate	
– Transdisciplinaritate	
6.2. O abordare specifică a integrării la disciplinele „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română”	75
6.2.1. Modelul comunicativ funcțional	75
6.2.2. Integrarea la nivelul disciplinei	76
6.2.3. „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” în relație cu alte discipline.....	77
6.2.4. Cele două discipline în aria curriculară „Limba și comunicare”	81

Capitolul 7

COMUNICAREA ȘI LITERATURA. REPERE TEORETICE	86
7.1. Comunicarea	86
7.2. Opera literară	88
7.3. Opera epică	89
7.4. Moduri de expunere în opera epică	93
7.5. Opera lirică	95
7.6. Mijloace de înfrumusețare a exprimării artistice	96

Capitolul 8

PREDAREA-ÎNVĂȚAREA DISCIPLINELOR „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”	99
8.1. Particularități ale elevului din învățământul primar	100
8.1.1. Limbajul și dezvoltarea copilului	100
8.1.2. Particularități psihologice ale copilului la venirea în școală (clasa pregătitoare)	101
8.1.3. Particularități psihologice și de limbaj ale copilului de vârstă școlară mică	101

8.2. Particularități ale limbii române	103
8.3. Procesul didactic la „Comunicare în limba română” în clasa pregătitoare.....	104
8.4. Predarea-învățarea citit-scrisului ca parte a disciplinei „Comunicare în limba română”	112
8.4.1. Etapa prealfabetară	112
8.4.2. Etapa alfabetară	113
8.4.3. Lecțiile de citit-scris în condițiile predării integrate ...	114
8.4.4. Abordarea tradițională a lecțiilor de citit-scris	126
8.4.5. Etapa postalfabetară	127
8.4.6. Comunicarea în limba română la clasa I	127
8.5. Clasa a II-a, ultimul an de studiu al disciplinei „Comunicare în limba română”	128
8.5.1. Formarea competențelor de comunicare	128
8.5.2. Demersuri posibile ale lecțiilor de comunicare în limba română la clasa a II-a	129
8.6. Formarea competențelor de comunicare în lecțiile de limba și literatura română la clasele a III-a și a IV-a	141
8.6.1. Limba și literatura română și competențele de comunicare	141
8.6.2. Cunoașterea textului narativ	142
8.6.3. Textul narativ. Alte abordări	148
8.6.4. Textul nonliterar/informal	152
8.6.5. Textul liric	152
8.6.6. Alte forme de valorificare a textului literar	162
8.7. Predarea elementelor de construcție a comunicării în învățământul primar	167
8.7.1. Argumente pentru o nouă abordare	167
8.7.2. Lecțiile de limba română	169
8.8. Formarea deprinderilor de exprimare scrisă în învățământul primar	184
8.8.1. Repere teoretice	184
8.8.2. Activități de învățare a scrierii corecte	187
8.8.3. Compunerile școlare	191

Capitolul 9

EVALUAREA NIVELULUI DE PREGĂTIRE A ELEVILOR

LA „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI LA „LIMBA

ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”

9.1. Evaluarea. Repere teoretice	209
---	------------

9.2. Metode tradiționale de evaluare	213
9.3. Metode alternative de evaluare	216
9.4. Evaluarea. Alte abordări	218
9.5. Probe de evaluare la „Comunicare în limba română” și la „Limba și literatura română”	221
9.5.1. Evaluarea la disciplina „Comunicare în limba română” la clasa pregătitoare.....	221
9.5.2. Evaluarea la disciplina „Comunicare în limba română” la clasele I și a II-a	224
9.5.3. Evaluarea la disciplina „Limba și literatura română” la clasele a III-a și a IV-a	230

Capitolul 10

JOCUL DIDACTIC ÎN LECȚIILE DE „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”	232
10.1. Joacă. Joc. Joc didactic. Lămuriri conceptuale	233
10.2. Proiectarea și organizarea jocului didactic	237
10.3. Jocuri didactice folosite în lecțiile de „Comunicare în limba română”	238
10.4. Jocuri didactice folosite în lecțiile de „Limba și literatura română”	243

Capitolul 11

LECTURA LITERARĂ SUPLIMENTARĂ	246
11.1. Literatura pentru copii	246
11.2. Lectura literară ca disciplină școlară	247
11.3. Genuri și specii literare accesibile copiilor din învățământul primar	251

Capitolul 12

PREDAREA-ÎNVĂȚAREA DISCIPLINELOR „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ” ÎN CONDIȚIILE ACTIVITĂȚILOR SIMULTANE	266
12.1. Învățământul simultan. Organizare	266
12.2. Învățământul simultan. Realități	267
12.3. Gruparea claselor de elevi.....	268
12.4. Alcătuirea orarului	269
12.5. Proiectarea materiei și a activităților didactice	271

BIBLIOGRAFIE	281
---------------------------	------------

Argument ...

În ultimii ani au apărut noutăți în structura și conținuturile de predat în învățământul primar. Astfel, grupa pregătitoare din grădiniță a trecut în învățământul primar, devenind *clasă pregătitoare*. În acest fel se asigură atât pregătirea pentru abordarea învățării propriu-zise, cât și asigurarea învățării de către același profesor, fapt care dă coerență și continuitate procesului de predare-învățare în acest ciclu de învățământ. Pe lângă aceasta, potrivit legii, cadrele didactice vor urmări formarea la elevi a competențelor generale și specifice.

Aceste schimbări au determinat profesorii să depună un efort important pentru pregătirea de specialitate potrivit noilor cerințe. Așa cum s-au desfășurat lucrurile, cu greutate și neclarități, suntem datori încă o dată să ne exprimăm tot respectul nostru față de profesorii pentru învățământul primar care au depus toate eforturile, încât aceste schimbări să se implementeze fără să afecteze pregătirea elevilor. Ei au urmat cursuri de pregătire, au citit materiale de specialitate, au făcut schimburi de experiență, au încercat metode și procedee, reușind să pună bazele predării noilor discipline prevăzute de planurile de învățământ. Se cuvine ca aceste efort al profesorilor pentru învățământul primar să fie apreciat de întreaga societate.

Schimbările produse au impus apariția unor noi materiale referitoare la didactica disciplinelor. Între aceste materiale se înscrie și „Didactica disciplinelor comunicare în limba română și limba și literatura română”. (Amintim că lucrarea de față este o ediție revizuită a „Didacticii” care a apărut în anul 2010.) Lucrarea acordă un spațiu larg disciplinei „Comunicare în limba română”, ca disciplină integratoare predată la clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a.

Lecțiile de limba și literatura română care se desfășurau înainte și la clasele I și a II-a se organizează altfel acum, când disciplina se numește *comunicare în limba română*, deci principala competență urmărită este comunicarea.

În situația actuală, elevul rămâne și mai stabil în centrul procesului, iar profesorul devine moderator și urmărește transmiterea cunoștințelor necesare pentru formarea abilităților de comunicare în diferite situații, pentru formarea atitudinilor corespunzătoare comunicării și pentru raportarea la valori.

Informațiile cuprinse în lucrare au la bază cercetări desfășurate în școli sub conducerea autorului și cu sprijinul studenților și profesorilor pentru învățământul primar.

În comparație cu ediția veche, lucrarea cuprinde capitole noi în care se aduc lămuriri despre disciplina „Comunicare în limba română”, competențele în sistemul educațional, repere teoretice despre comunicare, organizarea procesului didactic la comunicare în limba română. Alte capitole se completează cu informații despre noua disciplină. Apar unele noutăți și în legătură cu predarea disciplinei „Limba și literatura română”, în sensul că se propun unele abordări care, în practica didactică, s-au dovedit eficiente. Se insistă mai mult pe motivarea elevilor pentru învățare, la începutul lecției, și evidențierea celor învățate – cu precizarea la ce folosesc în viață – la sfârșitul lecției.

În cadrul cercetărilor întreprinse am întâlnit și practici care s-au dovedit a fi ineficiente; acestea au fost menționate în lucrare cu argumentări științifice în scopul încetării folosirii acestora în continuare.

„DIDACTICA” este rezultatul unei munci susținute de observare, analiză pe criterii științifice, de încercări diverse în timp și spațiu, de dezbateri cu cadrele didactice.

Am fi fericiți dacă lucrarea ar reuși să aducă schimbări în organizarea și conducerea procesului didactic la cele două discipline, ca și în rezultatele elevilor obținute la diverse evaluări interne și internaționale.

Autorul,

Argument ...

In the last years have appeared novelties in the curriculum structure and the teaching contents for the primary school. Thus, the preparatory year has passed from kindergarten to the primary education, becoming a *preparatory class*. In this way, the preparation for the learning as such, is ensured as well as is granted the instruction by the same teacher along all the primary school years. This fact offers coherence and continuity to the teaching-learning process in the primary school. More than that, according to the law, the professors must seek to form in students the general competencies as well as the specific ones.

These changes have determined the teachers to make important efforts taking part in specialty training which would allow them to meet the new requests. As the things were going on with difficulties and some lack of clarity, we feel our duty to express again our respect towards primary school teachers who endeavored to implement these changes in the way that they would not affect the student's learning. The teachers have taken part in in-service training courses, have read specialty material, have exchanged their experiences in the field, and have tried new methods and techniques, succeeding eventually to put the bases for the teaching of the new subjects which were introduced in the instruction plans. The entire society must behoove this effort of the primary school teachers.

The changes that were taken place have imposed the apparition of new works referring to the didactics of the school subjects. Among these appears the „Didactics of the school subjects Communication in the Romanian Language and the Romanian Language and Literature” (We remind you that the present volume is a revisited edition of the 2010 „Didactics”). The present volume offers a large space to the subject „Communication in the Romanian Language” as an integrated school subject taught in the preparatory class, first and second grades.

The Romanian language and literature language lessons which were also developed in the first and second grades, now are organized in a different way, given the fact that the subject title is *communication in Romanian language*, therefore the main competency to build being communication.

In this present context, the student remains even more stable in the center of the process and the teacher becomes moderator, aiming the transmission of the necessary knowledge for the formation of the abilities of communication in different situations, for the formation of the correspondent attitudes and for adequate references to the values.

The information contained by the volume is based on researches developed in schools under the author's coordination which had also the support of his students and also the primary school teachers' assistance.

In comparison with the previous edition, the present work contains new chapters which bring clarifications about the subject „Communication in the Romanian language”, elaborating the topics concerning the competencies in the educational system, the theoretical landmarks, the organization of the didactic process related to the discussed school subject. In some other chapters is added new information about the topic. There are also some novelties related to the teaching of the subject the „Romanian language and literature” namely, new approaches are proposed, approaches that proved their validity in the educational practice. . In addition, there is an insistence upon the students' stimulation for learning at the beginning of the lesson and upon the highlighting of what was learnt as being useful for life, at the end of the lesson.

During the research we have met also some techniques that were proved to be ineffective; these are also mentioned in the book, together with scientific arguments for stopping their use.

The „DIDACTIC” is a result of a sustained work of observation, analysis based on scientific criteria; the result of various attempts in different places and periods of time and an effect of the debates with the teachers. We would be happy if this volume will succeed to bring some changes in the organization and the management of the didactic activity concerning the school subjects, as well as in the students' performances in the context of the national and international evaluations.

The author,

(traducere Magdalena Dumitrana)

Argument ...

Au cours de ces dernières années, des nouveautés sont apparues dans la structure et le contenu de l'enseignement dans les écoles primaires. Ainsi, le groupe préparatoire en crèche est assimilé comme un enseignement primaire en se transformant en classe préparatoire. Ainsi, on assure à la fois la préparation d'une approche appropriée à l'apprentissage et aussi l'apprentissage fait par le même enseignant durant tout le cycle de l'éducation, ce qui donne de la cohérence et une continuité de l'enseignement et de l'apprentissage. En outre, de par la loi, les enseignants vont pouvoir suivre la formation des élèves dans le cadre des compétences générales et spécifiques.

Ces changements ont conduit les enseignants à faire un effort important à la formation spécialisée en fonction des nouvelles exigences. Comme les choses ont évolué, avec difficultés et incertitudes, nous devons exprimer notre respect pour les enseignants du primaire qui ont fait tous les efforts pour mettre en œuvre ces changements sans affecter les étudiants. Ils ont suivi des cours de formation, ils ont lu des documents spécialisés, ils ont fait des échanges d'expérience, ils ont essayé de nouvelles méthodes et procédures, afin de mettre dans les bases de l'enseignement des nouvelles disciplines existantes du programme scolaire. Il serait souhaitable que la société remarque et apprécie à sa juste valeur tous les efforts des enseignants du primaire.

Les changements produits ont imposé l'apparition de nouveaux matériaux concernant la didactique des disciplines. Parmi ceux-ci, on remarque «La didactique des disciplines de communication dans la langue et la littérature roumaine» (Rappelons que c'est une version révisée de la Maison d'Édition «Didactique», paru en 2010). Le document accorde beaucoup d'intérêts à la communication dans la langue maternelle, le roumain, comme discipline intégrante dans la classe préparatoire, ainsi qu'en classe de première et deuxième année.

Les cours de langue et de littérature roumaine qui se déroulaient auparavant pendant la première et deuxième année s'organisent à présent d'une manière différente, lorsque la discipline est appelée communication en roumain, la compétence principale suivie est bien la communication.

Dans la situation actuelle, l'élève reste toujours au centre du processus d'enseignement et l'enseignant devient l'animateur en transmettant les connaissances nécessaires pour former des

habilités de communications en différentes situations pour former des attitudes de communication appropriée et les rapports des valeurs.

Les informations contenues dans ce document sont basées sur des recherches menées par l'auteur dans des écoles avec le soutien des élèves et des enseignants du primaire.

Par rapport à l'ancienne édition, le travail contient de nouveaux chapitres qui apportent des précisions sur la communication en roumain, sur les compétences en matière d'éducation, des repères théoriques en communication, l'organisation du procès didactique en communication dans la langue roumaine. D'autres chapitres apportent davantage d'information sur la nouvelle discipline. Il y a quelques nouveautés concernant l'enseignement de la langue et de la littérature roumaine, où de nouvelles approches sont proposées qui, en pratique didactique, se sont avérées efficaces. L'accent est mis davantage sur la motivation des élèves à l'apprentissage, au début du cours et sur la mise en avant des notions apprises à la fin de celui-ci – en spécifiant en quoi ces informations sont importantes dans la vie.

Les recherches ont révélé des pratiques qui se sont avérées inefficaces; ils ont été mentionnés dans le document accompagné d'arguments scientifiques pour cesser leur utilisation.

«Didactique» est le résultat d'un travail soutenu d'observation, d'analyse en fonction des critères scientifiques, de différents tests dans le temps et l'espace et de débats avec les enseignants.

Nous serons heureux si ce travail était en mesure d'apporter des changements dans l'organisation et la gestion de l'enseignement dans les deux disciplines, et que les élèves obtiennent de meilleurs résultats dans diverses évaluations nationales et internationales.

L'auteur,

(traducere Cristina Molan)

CUVÂNT ÎNAINTE

Primăvara anului 2010, prin pregătirea unei întâlniri cu cadrele didactice din învățământul primar, mi-a prilejuit o reflecție relativ pesimistă dar extrem de profundă privitoare la vitalitatea și la starea de spirit a sistemului de învățământ primar din România... scriam la acea vreme următoarele gânduri de suflet care m-au atras foarte mult și care, într-un fel anume și nemărturisit până la această dată, mi-au fost inspirate:

«Săptămânile trecute, vizitând o școală generală din mediul rural, undeva la mulți kilometri de București, acolo pe unde iarna și-a trecut mantia albă astfel că localnicii au învățat să se încălzească cu răceala ei mai bine decât cu căldura verii, am avut plăcuta surpriză de a întâlni cadre didactice minunate, oameni devotați, cu stiluri de predare în acord cu cele mai exigente standarde și cu o motivație dincolo de limitele analizate în tratatele de profil... spun asta pentru că sistemul de predare era nu unul întâlnit în școlile obișnuite, ci era unul cunoscut în experiența școlii românești ca „sistem simultan”.

Viața socială este neiertătoare cu oamenii din acea comunitate locală, obișnuți să trăiască în prietenie cu cea mai neprietenoasă iarnă, să se răcorească la umbra celor mai toride veri și să prețuiască, poate mai mult decât noi ceilalți, îmbrățișarea unui răsărit de soare și mângâierea unui apus... dangătul unui clopot care mai adună lumea la liturghie în zilele de sărbătoare, un semn al crucii făcut când trec pe lângă silueta bisericii și o reverență sufletească atunci când intră în școală... așa ceva există, este o imagine reală a unui „exemplar social rar”, aflat pe cale de dispariție.

Regretul nostru este că, din nefericire, nu vom putea construi muzee pentru a ne păstra exponatele noastre cele mai dragi, nu vom duce dincolo de granițele imaginației cuvântul nostru, ci, extrapolând, tragem un semnal de alarmă cu privire la practicile din societatea românească. Acest fapt a condus, în multe situații, la pierderea unor repere cultural valorice fără de care nu vom putea transforma vremea reformelor în mult dorita reformă a vremurilor... educaționale...»

Neputând participa la manifestarea pentru care am scris mesajul, l-am rugat pe cel care într-un fel l-am avut drept sursă de inspirație să fie mesagerul gândurilor mele... **Domnul Profesor Vasile Molan**. Nădejdea mea a fost că prin vocea Domniei Sale, a unuia dintre corifeii școlii primare, se putea auzi strigătul de deznădejde al unei întregi generații. Am scris acele frânturi de gând cu încrederea că se adresau ultimului bastion al societății românești... dragilor noștri colegi dascăli... acelor pentru care, spuneam la acea vreme, „muzeele se vor transforma în expozițiile neamului românesc...”

În acest context al discuției noastre nu cred că s-ar fi putut construi un asemenea loc de referință fără a avea printre figurile sale marcante pe

cel căruia i-am dedicat gândurile mele și pe care vi le-am destăinuit și dumneavoastră, cititorilor acestei cărți pe care o recomand spre cuvenită lectură.

Lucrarea de față se adresează tuturor categoriilor de personal didactic interesate de domeniul didacticii limbii și literaturii române în învățământul primar, arie de studiu de maximă importanță pentru educația și cultura românească aflate într-un moment de cumpănă. Una dintre explicațiile date acestui fenomen cu un impact social major se referă și la lipsa de solidaritate a educației de bază, la fragilitatea unor competențe care nu pot susține procesele de dezvoltare personală completă și complexă. Competența avută în vedere este cea referitoare la comunicarea în limba română, lectura, interpretarea textelor, exprimarea, redactarea și toate celelalte variabile fără de care „supraviețuirea” educațională și chiar cea socială sunt puse sub semnul îndoielii.

În acest context apreciem apariția unei asemenea lucrări care, încă de la lectura cuprinsului, poate să ofere indiciile necesare despre complexitatea și modernitatea abordărilor din domeniul didacticii limbii și literaturii române ca oferte ale unui produs educațional marcă a calității și seriozității. Studenții, cadrele didactice, profesorii universitari vor putea găsi multe soluții didactice la problemele cu care s-au confruntat în organizarea și desfășurarea proceselor educaționale, în managementul clasei de elevi, în tratarea lor diferențiată, în proiectarea unei curricule centrate pe elev și pe nevoile acestuia.

Nu lipsită de importanță este și existența cercetării printre temele prezentate, dimensiune evolutivă a proceselor care vor susține dezvoltarea învățământului primar. Autorul ne propune această abordare centrată pe investigația metodologică prin cercetarea-dezvoltare și cercetarea-acțiune. Sunt remarcabile stilul de redactare, eleganța și claritatea datelor și a informațiilor prezentate. Lectura acestei lucrări înseamnă o îmbogățire și o creștere în respectul pentru limba și literatura română.

Trecând în revistă această lucrare, putem constata că totuși mai există oameni care fac o reverență sufletească atunci când intră în școală și mă gândesc la domnul profesor Vasile Molan ca la o imagine reală a unui devotament pentru prezentul și viitorul educației și al formării pentru disciplina „Limba și literatura română” și în respectul pentru Limba și Literatura Română.

Prof. univ. dr. **Romiță IUCU**,
Universitatea din București

ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR, TREAPTĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI OBLIGATORIU

- 1.1. Cultura organizațională și schimbarea**
- 1.2. Comunicarea în limba română – disciplină școlară**
- 1.3. Limba română**
- 1.4. Literatura română**
- 1.5. Profesorii pentru învățământul primar**
- 1.6. Elevii din învățământul primar**

Învățământul primar continuă activitatea de formare și educare a copiilor începută în etapa educației timpurii, este parte integrantă a învățământului obligatoriu și aduce o contribuție însemnată și specifică în procesul de însușire a instrumentelor fundamentale ale activității intelectuale care le va permite elevilor să facă față cu succes pregătirii școlare următoare.

Învățământul primar este alcătuit din clasa pregătitoare și clasele I-IV.

Clasa pregătitoare, nou-introdusă în acest ciclu de învățământ, are misiunea, potrivit denumirii, de a pregăti elevii pentru abordarea învățării propriu-zise în clasele I-IV. A fost adusă în învățământul primar pentru că s-a considerat că, dacă elevul este îndrumat de către același cadru didactic pe toată perioada de cinci ani, se asigură o pregătire coerentă a copiilor în ciclul achizițiilor fundamentale.

1.1. Cultura organizațională și schimbarea

Lucrarea **Didactica disciplinelor „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română”** din învățământul primar tratează temele necesare pentru studierea predării celor două discipline în etapele formării inițiale și continue a profesorilor, în pregătirea pentru examenele de grad și pentru concursuri. Ea propune unele schimbări în atitudinea cadrului

didactic, în conducerea procesului de predare-învățare-evaluare, în relațiile cu elevii, schimbări determinate de noile abordări ale didacticii, de aspectele reieșite din practică, de experiența acumulată de alte sisteme de învățământ, de rezultatele cercetărilor în domeniu etc. Este cunoscut faptul că în organizația școlară nu se poate produce schimbarea dacă se neglijează dimensiunea culturală a acesteia sau dacă această cultură funcționează împotriva organizației; deci schimbările sunt determinate și de înțelegerea culturii școlii.

Cultura organizațională a fost definită în mai multe feluri, dar elementele comune ale acestor definiții sunt: *convingerile, credințele, valorile, normele sau regulile, atitudinile și comportamentele membrilor*. Convingerile, credințele și valorile reprezintă interpretări subiective ale membrilor organizației date unor aspecte din viață, normele sau regulile sunt acceptate de membrii organizației, iar atitudinile și comportamentele membrilor asigură funcționarea acesteia.

Unii specialiști interpretează cultura școlară ca fiind: regularități comportamentale observate, inclusiv limba și ritualurile; norme care se dezvoltă în grupuri mici de lucru; valori dominante susținute de organizație; filozofia după care se ghidează politica unei organizații; regulile jocului pentru a avea o relație bună cu ceilalți în cadrul organizației; sentimentele sau atmosfera din cadrul organizației.

Cei care vin pentru prima dată într-o organizație trebuie să facă eforturi pentru a cunoaște cultura acesteia, modalitățile acceptabile de a vorbi și de a se comporta în organizația școlară, de a înțelege regulile care trebuie urmate, principiile pe baza cărora aceste reguli au fost constituite, apoi să demonstreze că au disponibilitatea și capacitatea de a se integra.

Cultura definește realitatea pentru cei din organizație, le oferă suport și identitate și creează cadrul potrivit pentru învățare, deoarece „școala este organizația care produce învățare”¹.

După cum susține Rosenholtz (1989), „printre problemele conceptuale importante se află și faptul că procesul de învățare al elevilor a fost asociat cu câteva caracteristici școlare fără suportul empiric al felului cum aceste caracteristici au ajuns de fapt să afecteze dinamica internă a școlii”².

În organizația școlară se poate produce schimbare deoarece aceasta este cerută de schimbările din plan social. Schimbarea este necesară și numai pentru faptul că de la o generație la alta primim la școală alți copii; generațiile actuale nu sunt la fel cu cele de acum 20 de ani, iar poziția cuiva

¹ Emil Păun, (1999), *Școala – abordare socio-pedagogică*, Ed. Polirom, Iași, p. 7

² din Luise Stall și Dean Fink, (1996), *Changing our schools*, Open University Press, Philadelphia, S.U.A., p. 81

care spune „Eu predau așa de 20 de ani” este periculoasă. O astfel de persoană nu mai primește și nu mai este interesată de schimbare.

Bolman și Deal (1991) văd cultura atât ca produs, cât și ca proces: „Ca produs, ea reprezintă înțelepciunea celor care făceau parte din ea înaintea noastră. Ca proces, este mereu reînnoită și recreată în timp ce noii membri învață mersul lucrurilor și devin ei înșiși profesori.”³ Dacă membrii organizației nu sunt deschiși pentru schimbare și dacă noii membri nu pot influența cultura acestora, ci doar o învață, atunci cultura organizației respective nu se schimbă, nu progresează, deoarece cultura este creată de membrii organizației și se schimbă odată cu ei.

Pentru a sesiza necesitatea schimbării este suficient să ne imaginăm că am parcurs un somn de câțiva zeci de ani, un somn care devine sinonim cu stagnarea, în timp ce în lume au avut loc nenumărate schimbări; după ce ne trezim, constatăm că avem nevoie de o perioadă de înțelegere a schimbărilor și de adaptare la ele.

Încă din 1986 Peter F. Drucker afirma că: „a nu inova, adică a apăra ziua de ieri, este mult mai riscant decât a face ziua de mâine”⁴.

Având în vedere această constatare, precum și faptul că trăim într-o lume în continuă și amețitor de rapidă schimbare, este evident că problema schimbărilor în învățământ este o necesitate. După Lazăr Vlăsceanu, „inovația în învățământ se poate realiza prin reforma educațională și schimbarea pedagogică. Prima desemnează un tip de inovație structurală și sistematică, iar a doua formă de realizare urmărește îmbunătățirea sau modernizarea practicii educaționale, conform obiectivelor predeterminate.”⁵

Lucrarea de față promovează ideea de schimbare deoarece, dacă misiunea profesorului s-a schimbat de la „transmițător de cunoștințe” la moderator al clasei de elevi, care valorifică informațiile obținute de ei din diferite surse și le completează, care-i învață cum să învețe, atunci devine clar faptul că înainte de a schimba elevul, trebuie să ne schimbăm noi.

Abordările noi susținute în lucrare reprezintă rezultatul unor cercetări desfășurate cu studenții, cu profesorii înscriși la gradul I care efectuau cercetări, cu alte cadre didactice și validate în activitățile desfășurate cu clasa de elevi. Aceste schimbări nu anulează acele procedee tradiționale care și-au dovedit valabilitatea. Este posibil ca în timp să se schimbe și ceea ce propunem noi, dacă vor apărea alte procedee didactice și mai eficiente. Noile abordări, fiind legate puternic de practica didactică, anulează și aprecierile unor cadre didactice care consideră că „teoria e una și practica e alta”.

³ din Emil Păun, *op. cit.*

⁴ Peter Drucker, (1993), *Inovația în sistemul antreprenorial*, Ed. Enciclopedică, București

⁵ Lazăr Vlăsceanu, (1979), *Decizie și inovație în învățământ*, E.D.P., București, p. 28-42

Legătura între cele două a fost și rămâne strânsă, deoarece predarea în învățământ a fost la început doar practică, apoi, selectându-se practicile care au obținut rezultate, a apărut arta de a preda, iar noile acumulări și generalizări s-au constituit în știința predării, ale cărei legi se confirmă în practică.

Se propun schimbări și cu privire la relațiile profesor-elev și elev-profesor, deoarece studiile noastre referitoare la elevii din clasele a III-a și a IV-a au arătat că aceștia sunt puternic dependenți de profesorii din învățământul primar și dacă acea „dădăceală” din clasele mici nu mai continuă, elevii se adaptează greu la cerințele claselor următoare. Precizăm că „dădăceala” este necesară un timp, dar, până la sfârșitul clasei a IV-a, elevii trebuie să câștige autonomie, deci să aibă competențele necesare formate.

Competențele și proiectarea conținuturilor pe competențe au produs multe discuții și au generat multe definiții ale competențelor. Într-o sesiune științifică referitoare la competențe, profesorul Ioan Neacșu le definea astfel: „structuri articulate, dinamice, flexibile și deschise de cunoștințe, abilități, valori, atitudini care permit să realizăm o activitate/acțiune/sarcină relativ definită, într-un timp și spațiu determinate”. În dezbaterile din sesiunea respectivă s-a precizat că există diferență între cunoștințe și informații (ex.: sunt *cunoștințe* cele referitoare la opera unui scriitor, dar amănuntele picante din viața lui sunt *informații*). Potrivit Dicționarului de pedagogie, *abilitatea* este „însușirea de a efectua cu ușurință unele operații sau acțiuni motorii sau mintale, intelectuale de nivel ridicat de performanță, precizie și finețe”. Valorile reprezintă ceea ce este important, valoros din punct de vedere social, moral, material etc. Valorile sunt prezente în orice societate, indiferent de structura sau forma acesteia, ele devin norme în momentul în care sunt asumate de membrii grupului și capătă aspect obligatoriu pentru relațiile dintre aceștia.

Dicționarul general al limbii române stabilește *atitudinea* ca: „poziția adoptată de cineva față de o persoană, față de un lucru, un eveniment etc.”⁶.

Disciplinele „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” contribuie în mare măsură la formarea competențelor de comunicare, deci cunoștințele predate în cadrul disciplinelor, abilitățile formate, alături de valori și atitudini urmăresc ca elevii să stăpânească, după ce parcurg clasele primare, competențe de comunicare la nivelul ciclului primar.

În acest ciclu de învățământ se predau mai multe discipline, dar cele două se predau ca discipline integratoare, unde toate subdisciplinele contribuie împreună la formarea competențelor de comunicare.

⁶ Academia Română, (1975), *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ed. Academiei, București

1.2. Comunicarea în limba română – disciplină școlară

Comunicarea în limba română este, pe de o parte, o competență care se formează în școală și, pe de altă parte, o disciplină școlară aflată în planurile de învățământ pentru **clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a**. Ca disciplină școlară, comunicarea în limba română cuprinde activități didactice care se desfășoară în segmentul de vârstă de la 7 ani la 9 ani, activități care constau, în special, în exerciții de comunicare în diferite situații și unde elevilor li se oferă cea mai mare parte a timpului, iar profesorul este mediator, cel care inițiază și „dirijează” desfășurarea acestor activități și nu uită că în aceste lecții se urmărește formarea competențelor de comunicare la elevi, nu la profesori, deci elevii vorbesc cel mai mult. Disciplina „Comunicare în limba română” are legături cu disciplina „Limba și literatura română”, deoarece, în cadrul convorbirilor cu elevii, profesorii au în vedere respectarea regulilor și normelor limbii române și folosesc textele literare ca suport pentru exercițiile de comunicare

Procesul de formare a competenței de comunicare nu se oprește la sfârșitul clasei a II-a, ci continuă în celelalte clase la un nivel superior al performanțelor.

La această disciplină se folosește cea mai mare parte a timpului pentru exersarea exprimării orale a copiilor în diferite situații de comunicare, primind în clasa pregătitoare ore la mediul apropiat către mediul îndepărtat, iar în clasele I și a II-a se folosesc texte ca suport pentru organizarea convorbirilor orale și scrise, diferite feluri în vederea lărgirii sferei competențelor de comunicare.

1.3. Limba română

– Limba este principalul mijloc de comunicare al unui popor, este purtătoarea spiritualității sale, a tradițiilor și a geniului său. Cu ajutorul limbii oamenii se înțeleg între ei, își exprimă ideile prin vorbire și scriere, gândurile și sentimentele. Prin intermediul limbii oamenii dobândesc noi cunoștințe, își lărgesc orizontul cultural, se pregătesc în meserii sau profesii, devin utili societății în care trăiesc și contribuie la dezvoltarea ei.

Folosirea corectă a limbii materne este un act patriotic, este o formă de respect a poporului din care faci parte.

Înșușirea limbii române începe de la vârstele cele mai mici, în familie, iar învățarea corectă a limbii române se realizează organizat, cu mijloace

specifice, încă de la grupa mică sau nivelul 1 al educației timpurii. Învățarea limbii române în școală se realizează prin lecții speciale repartizate disciplinelor, precum și prin toate disciplinele de învățământ și prin toate activitățile extraclasă și extrașcolare organizate de unitățile de învățământ.

Studiul limbii române contribuie la folosirea conștientă a limbii române în mod corect, în diverse situații de comunicare. Nu trebuie confundat studiul limbii române cu însușirea mecanică a unor norme și reguli lingvistice, deoarece *studiul și normele* stau la baza procesului de conștientizare, dar nu reprezintă un scop în sine, deoarece prin lecțiile de limbă urmărim formarea competențelor de comunicare. Înțelegerea limbii române este determinată de cunoașterea compartimentelor principale ale ei: vocabular, fonetică, ortografie, ortoepie, gramatică.

Stăpânirea vocabularului limbii române înseamnă cunoașterea și folosirea fondului principal lexical și bogăția de sensuri ale cuvintelor.

Învățământul primar are un rol principal în acest sens deoarece, după parcurgerea educației timpurii și a claselor primare, potrivit cercetărilor, elevii dezvoltă normal stăpânesc circa 5 000 de cuvinte, din care circa 1 500 fac parte din fondul de bază. Aceste cuvinte se asimilează, în principal, prin lectură și exerciții de vocabular. În clasele primare elevul își însușește cititul și scrisul ca principale instrumente ale muncii intelectuale și ale comunicării, dar pentru aceasta *trebuie să pronunțe corect cuvintele, ceea ce înseamnă ortoepie, și să stăpânească principalele norme de ortografie și punctuație*. Pentru ca exprimarea (care este „comunicare prin cuvinte a unor idei”) să fie corectă, este necesară cunoașterea structurii și construcției limbii, adică a *gramaticii*. *Această subdisciplină are ca obiect de studiu construcția cuvintelor și flexiunea lor (morfologia) și folosirea corectă a cuvintelor în propoziții (sintaxa)*.

1.4. Literatura română

Întotdeauna omul a fost preocupat de frumos, fie de frumosul care-l înconjoară, adică cel creat de natură, fie de frumosul creat de el însuși sau de alți oameni. Frumosul natural, însă, este infinit, pe când cel creat de om este limitat de timp, de spațiu, de număr de pagini etc.

Știința și arta sunt modalități de cunoaștere a realității obiective, numai că știința prezintă realitatea așa cum este, pe când arta reflectă realitatea. În artă realitatea îmbracă forme diferite, în funcție de personalitatea artistului.

Fiecare artă folosește materiale specifice: pictura folosește culorile, muzica folosește sunetele, sculptura folosește bronzul, lemnul, piatra, iar

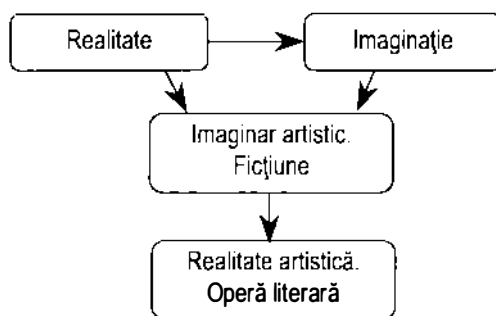
literatura folosește cuvântul. Am arătat mai sus că limba este un mijloc de comunicare între oameni, dar în literatură dobândește „o valoare expresivă sporită”. (Cristina Ionescu, 1980)

Literatura este „creația artistică al cărei mijloc de exprimare este limba”.⁷

În literatură limbajul este astfel folosit încât se obțin expresii unice. Și în limbajul obișnuit sunt încercări de expresivitate, dar nu este limbajul literaturii. Un cuvânt poate fi înlocuit cu sinonimul său fără ca mesajul să fie viciat, pe când „o operă literară valoroasă reprezintă o unitate lingvistică foarte puternică, bine încheată, în care nu poți schimba un cuvânt sau poziția lui fără să dăunezi impresiei de ansamblu, tot așa cum nu poți schimba o notă dintr-o creație muzicală majoră”⁸. Pornind de la acest aspect, trebuie să reflectăm mai mult asupra oportunității textelor modificate pe care le oferim elevilor.

Tot literatură este și totalitatea operelor literare ale unor epoci, ale unei țări, de aceea spunem „literatura pașoptistă”, „literatura română” etc. Creațiile literare apărute în popor, cu un caracter oral, anonim, colectiv, fac parte din literatura populară, iar creațiile literare ale unor autori, transmise prin scris, constituie literatură cultă.

Creația literară pornește de obicei *de la realități pe care nu le copiază* dar le transfigurează, le dă un alt aspect și astfel devin ficțiune (reprezentare care are corespondent în realitate). Acest drum l-am putea prezenta într-o schemă în felul următor:



Nu numai acțiunile suferă acest proces, ci și personajele (exemplu: în romanul „Neamul Șoimăreștilor”, de M. Sadoveanu, domnitorul Ștefan Tomșa

⁷ Vasile Breban, (1987), *Dicționarul general al limbii române*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București

⁸ Cristina Ionescu, Gheorghe Lăzărescu, (1980), *Teoria literaturii (noțiuni)*, manual, E.D.P., București

este un personaj real, el chiar a existat, dar Tudor Șoimaru, Magda, Stroe Orheianu sunt personaje create de autor). În legătură cu personajele, marile curente literare le-au „construit” diferit, astfel *clasicismul* a prezentat caractere, *romantismul* a creat personaje excepționale care acționează în împrejurări deosebite, iar *realismul* creează personajul tipic căruia îi dezvăluie trăsături comune, generale și esențiale care corespund unei categorii de oameni.

Referindu-se la personaje, Liviu Rebreanu consideră că literatura este o „creație de oameni și de viață”⁹, iar Garabet Ibrăileanu îl consideră pe Caragiale ca fiind „cel mai mare creator de viață din întreaga noastră literatură. Și, într-un sens, este singurul creator pentru că numai el singur, în toată literatura românească, face concurență stării civile.”¹⁰

Limbajul din textele științifice folosește sensul de bază al cuvintelor, se numește *denotativ* și este clar, precis, exact, corect, nu lasă loc altor înțelesuri sau interpretări. În textele literare sunt și cuvinte cu sens colateral, secundar, care aparțin limbajului *conotativ*. De exemplu: creatorul popular a folosit un astfel de limbaj în versurile:

„Pe-un picior de plai,
Pe-o gură de rai...”

care, decodate, ne duc la explicația că este vorba de „picior de plai” = partea de jos a plaiului și de „gură de rai” = gura văii care este frumoasă asemeni gurii de rai.

Autorii folosesc acest mijloc de comunicare conotativă pentru a îmbogăți mesajul, pentru a transmite sentimente și stări emoționale.

Valoarea operei literare este determinată de valoarea sa estetică, dar opera care, de obicei, pornește de la realități sociale, nu poate exista fără elemente extraestetice, cum sunt valorile morale (adevăr, bine, cinste, dreptate, demnitate), umanismul, munca etc., care se pot valorifica în procesul de studiere a operelor literare astfel încât elevii să beneficieze de ele (Cristina Ionescu, *op. cit.*).

1.5. Profesorii pentru învățământul primar

Potrivit legii, în învățământul primar funcționează învățători, institutori și profesori pentru pedagogia învățământului primar. De acest ciclu de învățământ este legat de foarte mulți ani învățătorul, „ființa cea mai dragă”, „cel care ți-a pus stiloul în mână” etc. Figura învățătorului rămâne și va rămâne încă mulți

⁹ Liviu Rebreanu, (1976), *Amalgam*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, p. 31

¹⁰ Garabet Ibrăileanu, (1968), *Caragiale*, în „Scriitori români și străini”, vol. I, Ed. pentru Literatură, București, p. 237

ani în mintea celor care au trecut prin clasele primare, cum va rămâne la fel de mult figura „celui care te-a învățat să scrii, să citești și să calculezi”, chiar dacă în CV-ul lor este menționat că sunt institutori sau profesori. Răspunderea institutorilor și a profesorilor este cu atât mai mare cu cât trebuie să ducă generațiilor viitoare imaginile marilor dascăli care au făcut cinste învățământului primar românesc. Gândim astăzi că tradiția, dar și esența termenilor înșiși nu vor eluda profesia de „învățător”, pentru că este o profesie care duce cu sine un înțeles special, inconfundabil, care se referă la *un mic segment din vârsta/viața individului*. Grație actualelor calificări pentru învățământul primar, în lucrarea de față autorul face trimitere la termenul „profesor”, pentru a simplifica exprimarea și pentru că profesorii sunt cei mai mulți.

Profesorul este persoana cu o pregătire superioară specială, care predă într-o unitate de învățământ. În ultima perioadă se vehiculează ideea înlocuirii profesorului cu mașina, dar soluțiile date n-au adus încă rezultate... Totuși, *„cadru didactic nu poate fi înlocuit pentru că este de neînlocuit* (subl. red.), dar pentru a-și păstra și în continuare rolul și funcțiile de coordonator și de catalizator al eforturilor educaționale în epoca pedagogiei informatizate; învățământul modern reclamă din partea sa un dinamism sporit, distribuitivitate extinsă față de problemele școlii și o adaptare rapidă la noile solicitări pedagogice, fără a le refuza dintr-un spirit dogmatic¹¹”. În procesul de predare-învățare se „confruntă” personalitatea profesorului cu personalitatea elevului, prima influențând-o puternic pe cea de-a doua.

Filozoful german I. Kant arăta că „Educația este dezvoltarea în om a întregii perfecțiuni pe care natura sa o comportă”. De aici rezultă că fiecare copil are ceva bun în el și profesorul este cel care trebuie să-l descopere și să-l valorifice; numai că la unii acel „ceva bun” se vede ușor și la alții nu, măiestria profesorului derivând din descoperirea „acelui bun” în ambele situații.

În relațiile cu elevii, o problemă esențială este cultivarea în fiecare a *încrederii în sine*, în puterile sale pentru a face față obstacolelor ce pot apărea în procesul învățării. Unii psihologi spun că *sentimentul încrederii în sine este mai important decât coeficientul de inteligență*, deoarece încrederea în forțele proprii te ajută în formarea capacității de autoevaluare.

Alt sentiment care trebuie sădit în sufletul elevilor este cel al *apartenenței și al importanței*, care se poate realiza printr-o colaborare strânsă cu familia. Copilul trebuie să simtă în primul rând că aparține familiei și că este important pentru ea. Unii părinți cu stare materială bună cred că, dacă au aranjat pentru copil o cameră în care „are de toate”,

¹¹ Romiță Iucu, (1999), *Managementul clasei – gestionarea situațiilor de criză*, Ed. Fundației „D. Bolintineanu”, București, p. 36

problema este rezolvată. Din această cameră copilul nu are voie să iasă ca să nu deranjeze pe cei mari, el nu este întrebat nici ce-ar vrea să mănânce. În această situație copilul se închide în sine, este retras, nu comunică, are probleme la școală. Dacă și acolo este izolat, fiind antrenat din când în când, el simte că nu aparține nici clasei și nu este important nici pentru ea. Ce-ar fi în sufletul copilului dacă, după ce a lipsit 2-3 zile, profesorul nu l-ar certa, nu l-ar amenința, ci i-ar spune că în perioada respectivă clasa a participat la un concurs și nu a luat locul I pentru că a lipsit el? Copilul nu și-ar da seama că aparține clasei și că este important pentru ea?

Unii copii de vârsta claselor primare se pierd ușor în fața obstacolelor, iar dacă unui astfel de copil familia, în loc să-l ajute, îi spune: „Ai văzut că nu ești în stare de nimic?” și profesorul supărat îi trece în catalog un calificativ mic, el se blochează, nu mai depune efort, pentru că cei doi – familia și profesorul, nu s-au preocupat de trezirea *sentimentului speranței* în sufletul copilului, care să-l ajute să nu abandoneze și să mai încerce o dată.

În lucrarea „Managementul clasei de elevi”¹² (2006), Romiță Iucu prezintă „Structura dimensională a managementului clasei de elevi”, în legătură cu care comentăm în continuare două dimensiuni, deoarece profesorul este managerul clasei.

O *dimensiune* doar aparent minoră este cea *ergonomică* (amenajarea sălii de clasă). Sunt niște reguli vechi, argumentate științific, care spun că tabla și materialele prezentate elevilor trebuie plasate în fața lor, ca să se vadă bine, astfel ca aceștia să nu fie nevoiți să le privească o perioadă de timp cu coada ochiului. Așezarea băncilor în formă de U nu creează aceste condiții. Nu este astfel respectată nici regula privind vizibilitatea, când se știe că lumina trebuie să vină din stânga.

Remarcăm și faptul că se exagerează prin expunerea multor materiale didactice pe pereții clasei. Într-o clasă supraaglomerată cu materiale elevii oboresc repede. Și culoarea dominantă dintr-o clasă este importantă, pentru că o culoare întunecată sau una tare încânt abia te uiți la ea, obosește ochii.

Dimensiunea psihologică a managementului clasei înseamnă cunoașterea particularităților psihologice ale elevilor și valorificarea lor în procesul învățării, precum și capacitatea de muncă a acestora. Profesorul univ. dr. Florea Voiculescu definește capacitatea de muncă a elevilor ca: „potențialul energetic și funcțional, fizic și psihic, de care trebuie să dispună individul uman (elevul) pentru desfășurarea la nivel optim de intensitate, ritm și eficiență a unei activități (educaționale) date.” (în: Romiță Iucu, *op. cit.*, p. 78).

¹² Romiță Iucu, (2006), *Managementul clasei de elevi*, Ed. Polirom, Iași, p. 75

Autorul distinge următoarele componente ale capacității de muncă a elevilor:

„– *capacitatea de muncă nominală* sau totalitatea resurselor energetice și funcționale ale organismului și ale sistemului psihic uman;

– *capacitatea de muncă funcțională*, care înseamnă energia fizică și psihică utilizată de elevi;

– *capacitatea de muncă disponibilă*, care este diferența dintre primele două;

– *capacitatea de muncă auxiliară* sau potențialul energetic de rezervă, pentru activitățile extraclasă și extrașcoală.”¹³

Cunoașterea acestei dimensiuni ajută profesorul să stabilească nivelul de efort la care îl poate supune pe fiecare copil.

Pregătirea, organizarea, desfășurarea și conducerea lecției reprezintă aspecte importante pentru orice profesor, valoarea constând în realizarea acestora la nivel superior.

Pregătirea lecției înseamnă cunoașterea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor și stabilirea obiectivelor și a conținuturilor de predat în funcție de acestea, apoi confecționarea materialelor didactice necesare, alegerea mijloacelor de învățământ potrivite de care dispune școala și proiectarea sau „gândirea” anterioară a lecției.

Organizarea presupune o analiză a experienței de învățare a elevilor și structurarea lecției în funcție de aceasta, sau capacitatea de învățare determinată de starea pregătirii lor, adică „nivelul de dezvoltare psiho-educatională care face posibilă abordarea cu succes a unor obiective sau sarcini de învățare”¹⁴.

Dan Potolea stabilește și factorii care determină capacitatea de asimilare:

„– nivelul dezvoltării biopsihosociale;

– starea de pregătire la nivel de abilități;

– componenta motivațională.”

Tot de organizare ține și stabilirea sarcinilor pentru activitățile diferențiate, precum și crearea condițiilor pentru desfășurarea activităților pe grupe și pe echipe. Precizăm, în acest sens, că în activitățile pe grupe fiecare elev primește o sarcină, rezultatele lor sunt rezultatele grupei, iar în activitatea pe echipe, fiecare echipă primește sarcini didactice pe care le rezolvă toți membrii echipei. În situația activităților pe echipe nu se pun calificative în

¹³ Romiță Iucu, *op. cit.*, p. 78-79

¹⁴ Dan Potolea, (1991), *Curriculum, note de curs*, Universitatea din București, din Romiță Iucu, *op. cit.*

catalog, deoarece nu putem evalua corect contribuția fiecărui elev la rezolvarea sarcinii. În practica didactică există și activitatea în echipaj, unde fiecare elev contribuie în mod individual la rezolvarea sarcinilor, numai că cerințele sunt astfel formulate încât, dacă unul greșește, toți cei de după el greșesc și sarcina didactică este nerezolvată, în acest fel răspunderea fiecărui elev fiind la fel de mare și situația echipajului aflându-se „în mâinile fiecăruia”.

Desfășurarea lecției sau demersul acesteia se decide de către profesor în funcție de tipul de lecție, de obiectivele urmărite, de conținuturile stabilite pentru lecție. În această desfășurare se stabilește și echilibrul dintre activitatea profesorului și activitatea elevului, astfel încât cel din urmă să nu fie neglijat sau să fie nevoit doar să asculte și să răspundă.

În desfășurarea lecției, un „partener” important al profesorului este manualul. El devine cu adevărat un „partener”, dacă profesorul știe când și cum să-l folosească și să-l valorifice în folosul elevului.

Conducerea lecției constă în ținuta pe care o are profesorul în fața clasei, siguranța cu care prezintă conținuturile, pune întrebări, face aprecieri etc. Tot de acest aspect ține și formula de adresare către elevi. Precizăm aici că este nevoie să folosim aceeași formă pentru toți elevii, *nu e bine ca unora să ne adresăm cu numele de familie și altora cu prenumele, pentru că primii se simt nedreptățiți*. Procesul de învățare are de suferit dacă întrebările trebuie repetate pentru că elevii nu le-au înțeles și dacă expunerea este alambicată, cu explicații suplimentare și reveniri.

Poziția profesorului în fața clasei nu este poziția celui/singurului în care deține întregul adevăr, pentru că el va descoperi adevărul împreună cu elevii, îi va face să trăiască acest sentiment, care îi motivează pentru învățare.

Pentru o mai bună orientare a cititorilor în autoevaluarea lecțiilor, prezentăm în cele ce urmează criterii posibile de apreciere a lecției.

- | | |
|-------------------------|---|
| Proiectarea
lecției | <ul style="list-style-type: none"> – documentarea metodică și științifică; – respectarea programei; – unitatea dintre scopuri, obiective, strategii, conținut și etapele lecției; – pregătirea materialului didactic, a mijloacelor de învățământ și integrarea lor în lecție. |
| Desfășurarea
lecției | <ul style="list-style-type: none"> – crearea cadrului afectiv corespunzător; – verificarea cunoștințelor anterioare și preocuparea pentru folosirea acestora în situații noi; – motivarea elevilor pentru învățare; – organizarea conținutului, respectarea logicii disciplinei; – claritatea și corectitudinea explicațiilor; – rigoarea științifică; – folosirea exemplurilor; – aplicarea cunoștințelor în situații diverse; – îmbinarea diferitelor forme de activitate; |

- strategii de diferențiere și individualizare;
- gradul de solicitare a elevilor;
- atitudinea elevilor față de învățatură;
- relațiile elev-profesor și elev-elev;
- progresul realizat în timpul lecției;
- utilitatea a ceea ce au învățat elevii;
- atenția acordată elevilor cu nevoi speciale.

Autoevaluarea – aplicarea criteriilor de evaluare a lecției.

Lecțiile se evaluează și se autoevaluează după criterii pedagogice. Povestirea demersului lecției sau aprecierea de tipul „Mie mi-a plăcut lecția” sau „Lecția a fost frumoasă” nu înseamnă evaluare.

1.6. Elevii din învățământul primar

Clasa de elevi este un grup formal și dinamic, care participă activ la procesul de predare-învățare-evaluare, în cadrul căruia copilul își însușește cunoștințe și își formează atitudini și comportamente. În același timp, este și spațiul destinat procesului instructiv-educativ.

Pentru ca o clasă de elevi să funcționeze potrivit scopului învățării este nevoie de coeziunea grupului-clasă, de unitatea acestuia și de rezistența lui în unitatea școlară. Într-o clasă divizată, în care nu există relații de comunicare, de colaborare, procesul de învățare are de suferit. Influența profesorului asupra grupului-clasă este puternică, dar, dacă nu este și profesionistă, clasa nu mai este grup, se divizează. Influența educațională a profesorului se poate realiza corect în condițiile în care între el și elev se dezvoltă relații afective, dacă percepția elevului cu privire la profesor este corectă, dacă profesorul nu folosește în exces influența lui asupra elevului și dacă este preocupat de individualizarea strategiei de lucru.

În interiorul grupului-clasă se dezvoltă diferite tipuri de relații care pot fi în sprijinul învățării sau împotriva lui; de asemenea, pot apărea subgrupuri care, dacă sunt în divergență, distorsionează procesul de predare-învățare.

Disciplina în clasa de elevi este o altă problemă a grupului, care afectează, sau nu, procesul de predare-învățare. Dicționarul de pedagogie (1979) consideră disciplina școlară ca: „formarea elevilor în vederea respectării cu strictețe a cerințelor învățământului și a regulilor de conduită în școală și în afara ei”. Întrucât educația este o acțiune organizată, ea nu se poate realiza decât într-un cadru corespunzător în care se respectă un set de norme, reguli, dispoziții etc.; într-un cadru dominat de anarhie, educația nu se poate realiza.

Lipsa de disciplină a elevilor este determinată și de următoarele cauze:

- inexistența coeziunii grupului;
- existența grupurilor divergente;
- lipsa motivației pentru învățare;
- lipsa relațiilor afective și de comunicare între elevi și profesori;
- indisciplina profesorului;
- lipsa de profesionalism a cadrului didactic (explicații neorganizate, lipsa exemplelor, greșeli de conținut etc.);
- inabilități manageriale ale profesorului.

În asigurarea disciplinei în clasa de elevi, este mai important să previi actele de indisciplină, decât să fii nevoit să le „tratezi” mai târziu.

În procesul învățării, elevii obțin rezultate diferite. Cu cei capabili de performanțe frumoase profesorii cred că se lucrează ușor, dar mai greu este cu cei care obțin rezultate minime sau nici nu le obțin; greșeala este prezentă dacă toți sunt tratați la fel, fără a se identifica starea de dificultate sau de eșec a fiecăruia.

Profesorii Laurențiu Șoitu și Florin Domunco ne oferă, în acest sens, câteva repere¹⁵.

Elevul este în dificultate dacă:	Elevul este în eșec dacă:
• ceea ce face – teme sau altceva – este incomplet, neterminat, grăbit, se rezumă la nivelul de satisfăcător;	• lucrările/răspunsurile lui sunt în afara sarcinii cerute, incorecte, nu satisfac minimum necesar;
• manifestă nesiguranță, solicită mereu ajutor, cere continuu precizări la orice temă și în orice moment al activității;	• se arată descurajat în fața oricărei sarcini; rareori solicită ajutor;
• se plânge mereu că nu are timp suficient;	• nu folosește timpul pe care îl are, refuză angajarea la sarcină;
• după corectură sau indicațiile cerute își revine, își ameliorează situația;	• nu ține seama de observații, concluzii; nici după corecturile altora nu progresează;
• recunoaște greșelile abia când i se arată, apoi începe să le corecteze;	• știe de la început că a greșit, nu consideră necesar să i se arate, starea sa o consideră normală, nu-l afectează;
• nu știe să enunțe o regulă, o lege, un concept, dar poate da exemple și prezintă aplicații ale acestora;	• nu dă nici definiții, nici exemple, ci amintește uneori de reguli, principii, noțiuni, dar acestea sunt complet diferite de sarcină;

¹⁵ Laurențiu Șoitu, Florin Domunco, 2006, *Repere ale relațiilor profesor-elev*, din lucrarea „Strategii educaționale centrate pe elev”, MEC, UNICEF, București

• cere să se încetinească ritmul unei explicații, întrerupe pentru a o formula el, a întreba ori a primi explicații suplimentare;	• cere structurarea tuturor explicațiilor, întreaga manifestare vrea să se termine cât mai repede, nu doar să încetinească explicația, ritmul;
• vrea să își reprezinte cât mai bine ceea ce se explică, neînțelegerile le însoțește de exemple, situații concrete, chiar dacă sunt diferite – fără legătură, vrea să înțeleagă specificitatea elementelor prezentate;	• intervine pentru a schimba subiectul, manifestă obiecții prezentând experiențe complet diferite de temă și chiar de statutul său de elev;
• pentru depășirea stării sale se poate recurge și numai la o singură metodă de ajutorare.	• pentru depășirea situațiilor, sunt necesare alternative cu mai multe puncte de sprijin ori sunt de elaborat/ combinat mai multe metode – diferite și noi.

Este știut că în procesul de predare-învățare cunoștințele se însușesc mai bine dacă elevul este pus să le aplice în mod independent, pentru că numai predarea și restituirea întocmai a cunoștințelor sunt lipsite de eficiență. Această aplicare independentă poate fi realizată diferențiat cu fiecare copil, în funcție de problemele de învățare ale fiecăruia.

Capitolul 2

CURRICULUMUL PENTRU CLASELE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PRIMAR

2.1. Conceptul de curriculum

2.2. Curriculumul Național

2.3. „Comunicarea în limba română” și „Limba și literatura română” în curriculumul pentru clasele învățământului primar

Reforma în domeniul curriculumului a început la noi în țară din anul școlar 1998-1999 (prin aplicarea noului Curriculum Național, format din noul Plan-cadru de învățământ și din programele școlare pentru clasele I-IV). Documentele au respectat anumite principii cum ar fi: descongestionarea parcursului școlar al copilului din învățământul primar, apreciat până atunci de către părinți și cadre didactice ca deosebit de încărcat; flexibilizarea conținuturilor care să le dea posibilitate cadrelor didactice să aducă schimbări procesului de formare și educare în funcție de situații concrete; descentralizarea sau aducerea la nivelul școlii a deciziei privind o anumită parte din conținutul învățământului.

2.1. Conceptul de curriculum

Prin *curriculum* se înțelege **ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar**.¹⁶

În sens restrâns, curriculumul cuprinde *ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care acestea i le*

¹⁶ Ministerul Educației Naționale, C.N.C., (1998), *Curriculum Național*, București, p. 198

oferă elevului¹⁷. De regulă, aceste documente alcătuiesc curriculumul formal și oficial. Termenul de *curriculum* vine din limba latină.

Viviènne de Landshèere apreciază că termenul referitor la educație a apărut la sfârșitul secolului al XVI-lea și începutul secolului al XVII-lea (*Pédagogie*, Editura PUF, Paris, p. 80).

Conținutul curriculumului a cunoscut de-a lungul timpului destule transformări. La început, s-a referit la standardizarea tematicii studiilor universitare pentru realizarea controlului administrativ și pedagogic; mai târziu a cuprins documentele ce vizau planificarea și organizarea conținuturilor educaționale, după care s-a referit la cursul oficial realizat în școală.

Așa cum un curriculum vitae desemnează un traseu al vieții unei persoane – CV –, și curriculumul școlar desemnează un traseu de învățare bine definit¹⁸. Cu privire la conținutul curriculumului a apărut o serie de contradicții, specialiștii putând fi grupați, din acest punct de vedere, astfel:

a) pe de o parte, cei care înțeleg prin curriculum **conținuturi instrucțional-educaționale ca: planuri de învățământ, programe, manuale, subiecte, teme, arii de studiu** și,

b) pe de altă parte, cei care au extins aria de cuprindere a curriculumului, considerându-l ca **întreaga experiență de învățare de care beneficiază un individ în timpul activității școlare și extrașcolare în familie și în comunitate**¹⁹.

Metodologiile de predare-învățare-evaluare, precum și structurile de învățare care au loc în afara școlii fac parte din curriculum.

Nu există deci un consens în legătură cu conceptul de curriculum. John Dewey dă o interpretare modernă a conceptului lansată în colecția „Pedagogia secolului XXI”, incluzând – pe lângă programele școlare – și experiența de învățare a elevilor.

În zilele noastre curriculumul este considerat ca **ansamblul structurat al experiențelor de predare și de învățare** (obiective, conținuturi, material didactic, activități de predare-învățare-evaluare) **planificate, oferite sub îndrumarea unei unități de învățământ** (în interiorul și în afara acesteia) **în vederea realizării obiectivelor prestabilite** (subl. ns.) (Marin Manolescu, 2004).

În învățământul românesc se folosesc două forme ale conceptului de curriculum:

¹⁷ *Idem*

¹⁸ Dan Potolea, (2002), *Conceptualizarea curriculumului, o abordare multidimensională în pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, coord. Dan Potolea și Emil Păun, p. 72

¹⁹ Marin Manolescu, (2004), *Teoria curriculumului*, Ed. Fundației „D. Bolintineanu”, București

a) în *sens larg* – ansamblul experiențelor de învățare prin care trece elevul pe parcursul traseului său școlar;

b) în *sens restrâns* – ansamblul documentelor școlare care reglementează desfășurarea activităților școlare: plan de învățământ, programe, manuale, ghiduri de aplicare etc.

Referitor la conceptul de curriculum, prof. univ. dr. Dan Potolea aduce noi precizări:

„Conceptualizarea curriculumului, abordarea comprehensivă presupune identificarea achizițiilor cognitive disponibile și compatibile între ele, care ar putea fi selecționate și articulate coerent într-un concept integrator al curriculumului. Pentru acest demers integrator trei premise sunt importante:

- noțiunea de curriculum este multidimensională, presupune mai multe planuri de analiză;

- acest concept se poate defini într-o familie de termeni, în cadrul căreia fiecare are propria sa legitimitate, dar nici unul, în mod izolat, nu este suficient pentru a exprima esența curriculumului;

- curriculumul nu este un concept static, ci unul care cunoaște creșteri și îmbogățiri succesive” (Dan Potolea, 1991).

2.2. Curriculumul Național

Apariția noului Curriculum Național a fost determinată de următoarele:

- *misiunea școlii* este aceea de a pregăti elevii pentru a face față schimbărilor care se presupune că se vor produce în plan social, politic, economic, cultural;

- *educația*, sub toate aspectele sale, cuprinde cea mai mare parte din populația țării;

- *dezvoltarea legăturilor dintre statele lumii*, care duce la interdependența dintre culturi, tehnologii, societăți etc.;

- *pregătirea și specializarea structurilor* pentru a fi capabile să facă față schimbărilor de pe piața muncii.

De aici rezultă că scara trebuie să devină mobilă prin ofertele educaționale pe care le pune la dispoziția celor care se pregătesc. Dacă școlii îi trebuie un timp îndelungat ca să-și schimbe oferta, ea nu răspunde nevoilor de pe piața muncii, deci nu-și îndeplinește misiunea. Noul curriculum trebuie să-i asigure școlii o mai mare mobilitate, fără să scadă nivelul calității educației.

De asemenea, s-a simțit nevoia ca școala românească să nu rămână izolată, ci să se dezvolte în rezonanță cu alte școli, apărând astfel necesitatea de a revedea ce învață copiii noștri, deci conținuturile, și ce învață alții. La fel

de importante sunt și formele de predare și de învățare. Schimbările în aceste domenii au avut ca principal obiectiv formarea unor tineri capabili să intre în competiții cu tinerii din alte țări.

Prin noul Curriculum Național se urmărește pregătirea, încă din clasele ciclului primar, a tinerilor capabili să răspundă cerințelor societății aflată într-o continuă schimbare.

Din cele prezentate, remarcăm că școala are în vedere:

- formarea la elevi a unor capacități superioare de gândire critică și divergentă care să-i ajute să utilizeze cunoștințele și să-și exercite competențele dobândite;

- motivarea acestora pentru a răspunde schimbărilor din societate;
- pregătirea tinerilor, sub toate aspectele, pentru a se integra cu succes în societate și pentru a participa activ la viața acesteia.

Curriculumul Național cuprinde:

- cadrul de referință, demersul reglator;
- planuri-cadru de învățământ pentru clasele învățământului primar, gimnazial și liceal, în care sunt stabilite ariile curriculare, obiectele de studiu, resursele de timp;

- programele școlare, în care se află: competențele urmărite, conținuturile, precum și standardele de performanță;

- ghiduri, norme metodologice și materiale-suport;
- manuale alternative.

Curriculumul Național este proiectat în funcție de ciclurile curriculare.

Acestea sunt:

- *ciclul achizițiilor fundamentale*, care cuprinde clasa pregătitoare și clasele I și a II-a;

- *ciclul de dezvoltare*, clasele a III-a, a IV-a, a V-a și a VI-a;

- *ciclul de observare și orientare*, clasele a VII-a și a VIII-a.

Curriculumul Național este structurat pe două segmente:

- *curriculum nucleu*, care corespunde numărului minim de ore alocate fiecărei discipline obligatorii și care este zona de referință a evaluărilor și pentru proiectarea standardelor curriculare;

- *curriculum la decizia școlii*, care acoperă diferența de ore de la curriculum nucleu la numărul maxim de ore pe săptămână, pe disciplină și pe an de studiu.

De la numărul minim de ore prevăzut în curriculumul nucleu la numărul maxim menționat în planul-cadru, școala, în urma consultării elevilor și părinților, poate opta pentru: curriculum la decizia școlii, curriculum nucleu aprofundat, curriculum extins și curriculum elaborat în școală.

Disciplinele opționale pot fi: la nivelul disciplinei, la nivelul ariei curriculare și la nivelul mai multor arii curriculare.

Programele școlare pentru învățământul primar au următoarele structuri:

- competențele generale și specifice ce urmează să fie formate la fiecare disciplină;

- conținuturi care trebuie parcurse într-un an de studiu;

- exemple de activități de învățare, pentru orientarea profesorilor;

- standarde curriculare de performanță.

2.3. „Comunicarea în limba română” și „Limba și literatura română” în curriculumul pentru clasele învățământului primar

Actualele curriculumuri de comunicare în limba română și de limba și literatura română urmăresc formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă ale elevilor, precum și formarea competențelor de lucru cu textele literare și nonliterare accesibile vârstei claselor primare, pentru formarea competențelor de comunicare.

Studierea disciplinelor comunicare în limba română și limba și literatura română în învățământul primar reprezintă o etapă importantă din ciclul învățământului obligatoriu.

Curriculumul promovează un studiu integrat al disciplinei, ceea ce înseamnă renunțarea la studierea disciplinară a subdisciplinelor: citit-scris, citire, gramatică, compunere, lectură.

Competențele generale și specifice care se formează în învățământul primar continuă obiectivele urmărite în învățământul preșcolar, realizându-se o legătură firească între cele două cicluri de învățământ.

Acest aspect demonstrează că un copil care nu frecventează grădinița se integrează cu greutate în activitatea școlară.

Parcursul noului curriculum pentru comunicare în limba română și limba și literatura română asigură formarea la elevi a deprinderilor de comunicare la nivelul claselor învățământului primar, care înseamnă manifestarea integrală a abilităților de receptare și transmitere a mesajului oral, de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă.

PROIECTAREA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

3.1. Planificarea calendaristică/planul calendaristic

3.2. Competența în sistemul educațional

3.3. Proiectarea sau gândirea lecției

- *Tipuri de învățare*
- *Metode de învățare*
- *Metode și tehnici interactive*
- *Metode centrate pe elev*

În programa școlară, cunoștințele care li se predau elevilor din învățământul primar sunt structurate pe clase și pe discipline. Pentru asigurarea autenticității predării și pentru echilibrarea efortului intelectual al elevilor, aceste cunoștințe se ordonează de către profesor pe an școlar, semestre și zile de curs în documente special întocmite.

În procesul de elaborare a documentelor, avem în vedere capacitatea de efort intelectual al elevilor, ritmul lor de lucru, experiența de învățare. Acest aspect susține ideea că documentele de proiectare nu pot fi identice la clase paralele sau nu se pot da modele ale acestora, deoarece între aceste clase sunt diferențe cu privire la cele trei aspecte menționate în enunțul anterior. Documentele la care ne referim se numesc ***planificări calendaristice sau planuri calendaristice și proiecte didactice***.

Planificările calendaristice/planurile calendaristice se întocmesc pentru fiecare disciplină în parte și cuprind cunoștințele de predat pe un an școlar și pe semestre.

Proiectele didactice se elaborează pentru fiecare lecție, la toate disciplinele dintr-o zi de studiu. În timp, au mai primit denumirea de: plan de lecție, proiect de tehnologie didactică, scenariu didactic. În ultima perioadă s-a adoptat termenul de *proiect didactic*, pentru că planul sau scenariul presupune o anumită desfășurare pe care trebuie s-o urmezi, pe când proiectul îi dă posibilitatea cadrului didactic să aducă unele modificări demersului lecției determinate de reacțiile elevilor, de participarea lor, de motivarea pentru învățare, de dificultățile sarcinilor didactice etc.

3.1. Planificarea calendaristică/planul calendaristic

Cadrul didactic cunoaște particularitățile (posibilități de efort, ritm de lucru, experiență de învățare) clasei pe care o conduce și organizează materialul de predat prevăzut de programele școlare pe parcursul anului școlar, așa încât să asigure ritmicitatea predării potrivit pentru clasa respectivă.

Odată cu apariția clasei pregătitoare s-au dat „modele” specifice de proiectare la această clasă, iar profesorii le-au apreciat ca fiind prea complicate. Pentru perioada de început au fost utile, dar, după ce s-a acumulat experiență și având în vedere că același cadru didactic predă la cele cinci clase primare, credem că putem folosi și la prima clasă a învățământului primar aceeași formă a documentelor de planificare.

În procesul de proiectare, prima acțiune importantă este *studierea cu atenție a programelor școlare* „ca element central în realizarea predării didactice”²⁰. Documentul cuprinde competențele generale și specifice care vor fi formate la cele două discipline până la sfârșitul ciclului primar și într-un an școlar și cunoștințele de predat.

Pentru orientarea cadrelor didactice, programa cuprinde și activități de învățare, dar fiecare profesor are libertatea de a organiza și alte activități în funcție de nevoile clasei. *Profesorul asociază competențele specifice cunoștințelor de predat* și alocă numărul de ore pe care-l consideră necesar pentru parcurgerea lor. Pentru o eventuală schimbare a ordinii transmiterii unor cunoștințe, avem în vedere logica disciplinei din care nu putem ieși.

În etapa următoare *se grupează competențele specifice și cunoștințele de predat pe unități de învățare*.

Unitățile de învățare urmăresc realizarea unor competențe specifice și sunt structuri în care se grupează conținuturi, competențe și activități de învățare cu legături între ele, care îi permit elevului să sesizeze că fiecare lecție face parte dintr-un sistem de lecții, iar cunoștințele se susțin unele pe altele. Acest aspect asigură o învățare eficientă și contribuie la formarea de competențe.

În planificarea anuală se trec conținuturile de predat o singură dată. De exemplu, „textul narativ” se menționează în planificarea anuală ca element al programei și se detaliază în planificarea semestrială. În continuare, *unitățile de învățare se ordonează în funcție de logica disciplinei*.

²⁰ Ministerul Educației și Cercetării, (2002), *CNC – Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română*, Ed. Aramis, p. 21

În ultima etapă, profesorul *repartizează numărul de ore necesare* pentru fiecare unitate de învățare. Numărul de ore pe an școlar se calculează prin înmulțirea numărului de ore prevăzut în planul de învățământ cu numărul de săptămâni. Din acest total se rețin ore pentru: situații neprevăzute, evaluarea inițială, recapitulări semestriale, evaluarea semestrială și finală și pentru îndrumarea lecturii suplimentare a elevilor. Celelalte ore se repartizează pe unități de învățare.

Ghidul metodologic al ministerului recomandă următoarea rubricare pentru planificarea calendaristică:

Școala _____ Profesor _____
 Disciplina _____ Clasa _____
 Nr. ore pe săptămână _____
 Anul _____

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații

În planificarea anuală ne-am asigurat că am cuprins toate elementele de conținut din programa disciplinei.

În această lucrare nu ne permitem să dăm modele de planificări, pentru că nu poate exista un asemenea document valabil în toată țara: așa cum am mai menționat, documentul se elaborează de către fiecare cadru didactic, în funcție de particularitățile clasei de elevi.

Iată câteva segmente posibile ale documentului de planificare:

Comunicare în limba română

Clasa pregătitoare

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații
Limba noastră		Acte de vorbire: a identifica un obiect; Elemente de construcție a comunicării: sunetele limbii române – vocalele. Scrierea elementelor grafice din componența literelor de mână.	10	4, 5	

Comunicare în limba română*Clasa I*

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații
Cartea – prietenul copilului		Abecedarul – cartea elevului din clasa I (prezentare) Cartea de povești (ilustrată) – copertă – foaie – pagină – orientare în pagină Evaluare	4 1		

Comunicare în limba română*Clasa a II-a*

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații
În familie		Textul narativ Personaje Propoziția Semne de punctuație Dialogul Evaluare	20		

Limba și literatura română*Clasa a III-a*

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații
Textul literar		Textul narativ Idei principale Cuvântul, ca parte a vorbirii Dialogul Evaluare	10		

Limba și literatura română*Clasa a IV-a*

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Nr. de ore alocate	Săptămâna	Observații
Copilul și familia		Textul narativ Plan de idei Povestirea Predicatul Predicatul verbal Acordul predicatului cu subiectul Compunere – Familia mea Evaluare	12		

După planificarea anuală elaborăm planificările semestriale. Astfel, ne stabilim ce unități de învățare abordăm în primul și în al doilea semestru.

Ghidul metodologic menționează următoarea rubricăție:

Unitatea de învățare _____

Nr. de ore alocate _____

Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare	Resurse	Evaluare

Cunoștințele de predat sunt cele din programe, dar în acest document se prezintă în detaliu, spre deosebire de planificarea anuală. De exemplu, pornind de la „textul narativ” menționat în planificarea anuală, pe unități de învățare menționăm textele narrative suport pe care le folosim în predare deoarece nu sunt menționate de programă. În condica școlii și în proiectele de lecții, trecem la rubrica „Subiectul lecției” elementele de conținut din programă, în exemplul nostru „Textul narativ. Text suport...”.

Competențele generale și specifice se găsesc în programa școlară, în planificări menționăm doar numărul corespunzător al acestora.

Pentru clasele a III-a și a IV-a, programele vor fi structurate pe competențe începând cu anul școlar 2015-2016.

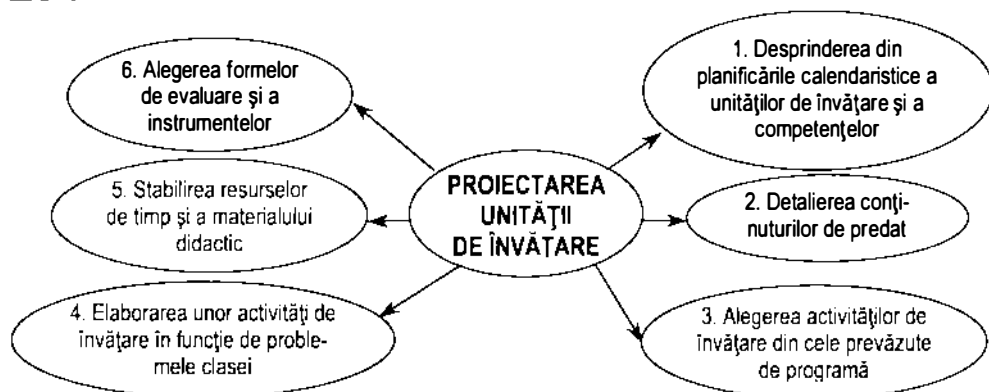
Activitățile de învățare sunt cele menționate de programă, precum și altele pe care profesorul le consideră necesare. Dacă pe parcursul învățării se produc evenimente neprevăzute, profesorul are libertatea de a schimba aceste activități de învățare.

Rubrica „Resurse” se referă la timpul alocat (nr. de ore) predării cunoștințelor, locul unde se organizează lecția în afară de clasă (bibliotecă, laborator, cabinet, grădină, centru de informare și documentare etc.), forma de organizare a lecției, material didactic.

În situația în care are nevoie să completeze numărul de ore pentru o unitate de învățare, profesorul folosește o parte/un număr din orele reținute pentru situații neprevăzute.

La rubrica „Evaluare” se menționează forma de evaluare și instrumentele folosite. *Evaluarea de la sfârșitul fiecărei unități de învățare este obligatorie.* În funcție de rezultate, decidem dacă mergem mai departe sau revenim asupra unor elemente, aspecte etc.

Iată, în pagina următoare, demersul proiectării unităților de învățare:



Potrivit actualelor reglementări, planificările calendaristice se întocmesc până la începerea cursurilor. Întrucât această decizie intră în atribuțiile autorităților învățământului, aducem în atenție unele aspecte în vederea unor noi decizii.

Cadrele didactice care predau la clasa pregătitoare nu-și cunosc din prima zi viitorii elevi. Dacă își întocmesc planificările până la începerea cursurilor, nu pot ține seama de particularitățile copiilor. Apreciem că ar fi mai eficientă o nouă abordare: cei care predau la clasa pregătitoare să gândească instrumente de evaluare a nivelului elevilor, pe care să le aplice în perioada 15 septembrie – 1 octombrie; în funcție de rezultatele evaluărilor, să-și proiecteze cunoștințele de predat.

Cunoștințele însușite de elevii din clasele I-IV nu sunt suficient de solide, nu rezistă în timp, de aceea unele dintre acestea se șterg într-o perioadă de timp mai mare în care nu se exersează, cum ar fi vacanța de vară. Planificările calendaristice pentru aceste clase se fac acum pornind de la concluzia că toate cunoștințele din clasele anterioare sunt stăpânite de elevi, ori situația nu este așa cu toți elevii.

Din cercetările noastre a rezultat că: pentru a evita aceste aspecte, ar trebui să se desfășoare la începutul anului etapa de recapitulare și evaluare, după care să se proiecteze conținuturile pentru clasa respectivă, în funcție de noile realități.

3.2. Competența în sistemul educațional

Termenul de „competență” este folosit cu mai multe sensuri. În spațiul juridic, de exemplu, este echivalent cu „atribuție” sau responsabilitate, de aceea întâlnim uneori expresia „Am delegat competența” sau „Am transferat competența”.

În spațiul didactic interpretarea termenului este alta: pentru că ne referim la persoane, competența devine „un atribut al persoanei”²¹, altfel spus, posibilitatea de a folosi cuvinte, abilitățile și atitudinile pe care le are persoana pentru realizarea unei activități dintr-un anumit domeniu. În această situație, competența nu se poate transfera de la o persoană la alta de-a lungul timpului: numărul sensurilor date termenului de „competență a crescut, pe măsura extinderii folosirii lui în psihologie, psiholingvistică, în psihologia cognitivă, în sociologie și, desigur, în pedagogie. Pe aceste terenuri, semnificațiile termenului de competență s-au intersectat, uneori s-au suprapus, cu semnificațiile unor termeni din aceeași zonă de referință sau zone conexe cum sunt termenii de: performanțe, cunoștințe, deprinderi, capacități, abilități, rezultate ale învățării. (Florea Voiculescu, *op. cit.*, 2013) Cercetările efectuate pe această problemă au constatat că există deosebiri (N. Chomsky), de exemplu, între competența lingvistică și performanța lingvistică; prima se referă la capacitatea internă a persoanei care ține de mecanismele ei mentale și are elemente ce se manifestă și elemente în stare de repaus, cea de-a doua se referă la folosirea competenței lingvistice în diferite situații. În acest sens, Florea Voiculescu face următoarea precizare: „Din această perspectivă, competența rămâne o capacitate sau un ansamblu de capacități care se exteriorizează complet și perfect proporțional în performanțe, fie datorită interferenței cu factorii contextuali, fie datorită caracterului neobservabil (latent, manifest) al unora dintre componentele competenței.

Din studiul realizat de Florea Voiculescu (*op. cit.*) desprindem mai multe abordări ale competenței:

„– Pentru Ph. Permoud (2005), o competență este o capacitate de acțiune într-o clasă de situații comparabile.

– J. Tardif (2003) consideră că o competență corespunde unei capacități complexe de acțiune care se sprijină pe mobilizarea și utilizarea eficace a unei varietăți de resurse.”

Structura unei competențe are două substructuri:

- substructura internă, care cuprinde cunoștințe, abilități și atitudini;
- substructura externă sau contextuală, care se referă la contextul în care se manifestă competența.

Substructura internă (cunoștințe, abilități, atitudini)

Cunoștințele

Permoud consideră cunoștințele ca „reprezentări organizate despre real sau despre acțiunea asupra realului”.

²¹ Voiculescu Florea, (2013), *Abordarea prin competențe*, din volumul „Elaborarea programului de formare în domeniul didacticii specialității”, Ministerul Educației Naționale

Cunoștințele nu sunt informații simple și disparate, ci sisteme de informații cu legături logice între ele realizate pe baza unor reguli și principii.

Cunoștințele sunt de mai multe feluri:

– *cunoștințe declarative* – cunoștințe care le ai, declari că le ai, dar fără a le folosi în acțiuni sau aplicații;

– *cunoștințe procedurale* – cunoștințele pe care le folosești în acțiuni, le aplici în contexte potrivite;

– *cunoștințe condiționale* – cunoștințele care contribuie la realizarea unei acțiuni; fără ele acțiunea nu se poate desfășura;

– *metacunoștințele* sau cunoștințe despre cunoștințe; metacunoștințele „gestionează baza de cunoștințe” sau „selectarea și structurarea cunoștințelor de bază”. (Fl. Voiculescu)

Abilitățile (Fl. Voiculescu, *op. cit.*)

Abilitățile „nu se confundă cu deprinderile și cunoștințele”, ci „ele le însoțesc”. Pentru a deosebi deprinderile de abilități, luăm ca exemplu două formulări: „însușirea scrierii” și „folosirea scrierii în comunicare”; prima formulare este deprindere și cea de-a doua este abilitate, pentru că are o semnificație calitativă, „un atribut ce poate însuși anumite cunoștințe”.

Abilitățile au următoarele proprietăți:

– variază de la un individ la altul și se pot forma pe tot parcursul vieții;

– se raportează, în general, la cunoștințele la care se aplică și se exersează în baza acelor cunoștințe;

– se dezvoltă în mai multe domenii din care cunoștințele fac parte;

– sunt de natură procedurală, sunt procese în care se aplică acele cunoștințe la care se raportează.

Având în vedere aceste caracteristici, B. Paquette (2002) propune o taxonomie a abilităților pe trei niveluri:

- nivel 1 – cele patru faze de folosire a cunoștințelor;
- nivel 2 – abilitățile care aparțin fiecărei faze;
- nivel 3 – abilitățile necesare pentru exersarea celor de la nivelul 2.

Prezentăm mai jos aceste niveluri ale exersării abilităților.

nivelul 1	nivelul 2	nivelul 3
a recepta	a dirija atenția, a integra	a identifica/a repeta, a manevra
a reproduce	a preciza, a transpune, a aplica	a utiliza, a simula
a produce/ a crea	a analiza, a repara, a sintetiza	a deduce, a clasifica, a prezice, a diagnostica, a introduce, a planifica, a modela/a construi
a autogestiona	a evalua, a autocontrola	a imita/a influența, a se adapta/a controla

Atitudinile

Atitudinea se referă la individ și constă în dispoziția internă a acestuia față de lumea înconjurătoare, care orientează conduita individului față de elementele acestei lumi.

Psihologii consideră atitudinea ca o structură de personalitate, care imprimă orientarea individului față de laturi ale vieții sociale.

Potrivit interpretărilor unor autori, are o structură formată din trei elemente:

- *proces cognitive* – cunoștințe, credințe, convingeri;
- *proces afective* – emoții, sentimente favorabile sau nu;
- *proces comportamentale* – intenții, motivații, voință, acțiuni.

În educație este important să ne preocupe formarea la elevi a unor atitudini corespunzătoare competențelor pe care le urmărim. Dacă avem în vedere formarea competenței de comunicare, pe lângă transmiterea de cunoștințe și formare de abilități, trebuie să ne preocupe și formarea atitudinilor potrivite pentru comunicare, deoarece elevul poate avea cunoștințe despre comunicare și abilități formate, dar nu vrea să comunice; atunci competența nu există.

3.3. Proiectarea sau gândirea lecției

Practica didactică a demonstrat că o lecție bine gândită, bine proiectată devine o lecție de succes, poate fi o lecție condusă cu siguranță de către profesor și organizată în folosul elevilor.

Dicționarul de pedagogie (1979) definește lecția ca „activitate a elevilor sub îndrumarea profesorului în vederea asimilării cunoștințelor și formării deprinderilor prevăzute de o temă din programa școlară și într-un timp determinat...”. Același dicționar consideră lecția ca „forma de bază a organizării procesului de învățământ”. Tot *Dicționarul de pedagogie* apreciază lecția ca pe „o unitate de muncă didactică cu scop precis, în care se realizează interacțiunea optimă între factorii procesului de învățământ”. Horst Schaub și Korel G. Zenke consideră că lecția este „unitatea relativă de conținut și tematică, așa cum se prezintă ea într-un manual, într-o carte de exerciții, într-o oră de predare sau prelegere.”²²

În *Dicționarul limbii române moderne* (1958) lecția este „forma de bază a organizării muncii didactice în școală prin care se transmite unei

²² Schaub, Horst și Korel G. Zenke, (2001), *Dicționar de pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, p. 104

grupe de elevi de aceeași pregătire un anumit volum de cunoștințe, într-un timp determinat”.

Procesul proiectării lecției are loc înainte de desfășurarea ei și se concretizează în elaborarea unui *proiect didactic* sau în *gândirea lecției*. Forma în care se realizează proiectele didactice nu este unică, deoarece lecția reprezintă o clasă de elevi, iar proiectul este un document individual al cadrului didactic. Timpul consumat pentru proiectarea/gândirea actului didactic face parte din timpul afectat pregătirii pentru lecții.

Așa cum am arătat în subcapitolele anterioare, planificările semestriale conțin *subiectele/titlurile lecțiilor* din unitățile de învățare. După alegerea subiectului lecției, cadrul didactic stabilește *tipul de lecție* abordat. Acesta este determinat de sarcina didactică fundamentală.

Tipurile de lecții pot fi (Ioan Nicula, 1992):

- *lecții mixte sau combinate*, în care se fixează și se consolidează cunoștințe;

- *lecții de comunicare*, în care elevii dobândesc cunoștințe;

- *lecții de formare de priceperi și deprinderi*, în care elevii rezolvă sarcini didactice în mod independent;

- *lecții de recapitulare și sistematizare*;

- *lecții de verificare și evaluare*.

Pentru a merge mai departe în procesul proiectării, este necesar să analizăm ce știu și ce pot să facă elevii cu ceea ce au acumulat până în momentul respectiv. Momentul îl putem numi *experiența de învățare* a elevilor.

În etapa următoare, numită *integrarea în lecție a altor cunoștințe*, analizăm ce cunoștințe, metode, procedee aducem de la alte discipline. Dacă proiectez o lecție de literatură, am în vedere cum folosesc unele cunoștințe de limbă pentru o mai bună înțelegere a textului și invers; de asemenea, mă pot gândi ce aduc în lecțiile de comunicare în limba română sau de limba și literatura română de la disciplinele din aria curriculară „Limbă și comunicare” sau din alte arii.

Etapă următoare are mai multe abordări. Astfel, alegem *competențele specifice* pe care le urmărim.

Când programele școlare la clasele III-IV vor fi proiectate pe competențe, atunci prevedem în proiectul de lecție și *competențele urmărite*.

În continuare, *stabilim obiectivele operaționale ale lecțiilor sau acțiunile observabile și măsurabile pe care să le realizeze elevii la sfârșitul lecției, care „izvorăsc” din competențele urmărite*.

Nivelurile de performanță stabilite pentru fiecare obiectiv vizează întreaga clasă. Nu considerăm potrivite formulări ca: „obiectivul se

consideră realizat, dacă 80% dintre elevi...” sau „obiectivul se consideră realizat, dacă elevii au scris textul și au făcut cel mult trei greșeli”.

Există tendința de a se renunța la obiectivele operaționale dacă se stabilesc competențele. Nu susținem această idee, deoarece competențele se formează din mai multe lecții și performanțele obținute în lecție ar fi greu de evaluat.

Pasul următor este fixarea *strategiilor didactice*, care cuprinde metode și procedee, mijloace de învățământ, material didactic și instrumente de evaluare. Această secvență poate fi numită și *resurse*. Ele sunt: procedurale (metode și procedee), materiale, de evaluare, de timp, umane.

După cum precizează profesorul Ioan Cerghit în lucrarea *Metode de învățământ* (2006), „o activitate se realizează prin una sau mai multe metode, iar metoda se aplică prin una sau mai multe operații sau procedee”²³.

Desprindem din lucrarea citată metode care pot fi folosite în lecțiile de comunicare în limba română și de limba și literatura română:

a) metode de comunicare orală:

- expozitive: explicația, narațiunea (povestirea), descrierea, demonstrația;
- interactive: conversația, metoda discuțiilor și a dezbaterilor, metoda asaltului de idei (brainstorming), problematizarea (rezolvarea de situații problemă), metoda acvariului sau a interacțiunii observate, metoda mozaicului, metoda cubului, metoda fonetico-analitico-sintetică, metoda controversei creative etc.;

b) metode de comunicare scrisă (învățarea prin lectură):

- lectura;
- metoda studiului individual.

Pentru o mai bună alegere a metodelor, prezentăm, în continuare, un tabel comparativ referitor la strategii didactice.²⁴

Comparații între strategii de orientare tradițională și cele de orientare modernă:

Criterii	Strategii didactice	
	Orientare tradițională	Orientare modernă
Rolul elevului	Urmărește prelegerea, expunerea, explicația profesorului.	Exprimă puncte de vedere proprii.
	Încearcă să rețină și să reproducă ideile auzite.	Realizează un schimb de idei cu ceilalți.

²³ Ioan Cerghit, (2006), *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, Iași

²⁴ Ligia Sarivan, Matei Cerkez, (2005), *Didactica ariei curriculare „Limba și comunicare”*, MEC, Proiectul pentru învățământ rural, București

	Acceptă în mod pasiv ideile transmise.	Argumentează; pune și își pune întrebări cu scopul de a înțelege, de a realiza sensul unor idei.
	Lucrează izolat.	Cooperează în rezolvarea problemelor și a sarcinilor de lucru.
Rolul profesorului	Expune, ține prelegeri.	Facilitează și intermediază învățarea.
	Impune puncte de vedere.	Ajută elevii să înțeleagă și să explice punctele de vedere proprii.
	Se consideră și se manifestă în permanență „ca un părinte”.	Este partener în învățare.
Modul de realizare a învățării	Învățarea are loc predominant prin memorare și reproducere de cunoștințe, prin apel doar la exemple „clasice”, validate.	Învățarea are loc predominant prin formare de competențe și deprinderi practice.
	Învățarea conduce la competiție între elevi, cu scopul de ierarhizare.	Învățarea se realizează prin cooperare.
Evaluare	Vizează măsurarea și aprecierea cunoștințelor (ce știe elevul).	Vizează măsurarea și aprecierea competențelor (ce poate să facă elevul cu ceea ce știe).
	Pune accent pe aspectul cantitativ (cât de multă informație deține elevul).	Pune accentul pe elemente de ordin calitativ (valori, atitudini).
	Vizează clasificarea „statică” a elevilor.	Vizează progresul în învățare la fiecare elev.

În lucrarea „Strategii educaționale centrate pe elev” (2004), Mihai Predescu susține ideea că o activitate educațională este centrată pe elev ca o condiție a lecției moderne, dacă îndeplinește următoarele condiții:

- „— se bazează pe caracteristicile personale ale elevilor;
- are ca scop dezvoltarea de competențe (obiectiv principal) și transmiterea de conținuturi specifice (obiectiv secundar);
- implică activ elevul în planificarea, execuția și evaluarea ei;
- constituie o experiență de învățare pozitivă;
- permite transferul de experiență la altă situație educațională.”²⁵

Lucrarea citată prezintă următoarele strategii centrate pe elev:

a) *învățarea mediată*, care presupune sprijinirea elevilor de către profesor în descoperirea zonei de învățare la care el nu ajunge decât ajutat de un adult specializat. Folosim acest tip de strategii, întrucât în procesul învățării elevul se poate bloca din următoarele cauze:

- nu stăpânește conceptele, nu le poate defini;

²⁵ Mihai Predescu, (2006), *Opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev*, din lucrarea „Strategii educaționale centrate pe elev”, MEC UNICEF, București, p. 153

- nu cunoaște procedeele prin care să rezolve anumite sarcini didactice;
- nu reușește să rezolve sarcinile.

Ca să obțină un diagnostic exact asupra elevului, profesorul trebuie să-l cunoască bine – ca să-i poată administra un „tratament” didactic corespunzător – altfel, un „tratament” aplicat greșit nu numai că nu are rezultate, dar are și efecte secundare greu de rezolvat.

b) *învățarea activă*, în cadrul căreia elevul intră în contact direct cu materialul de studiu, descoperă noile cunoștințe folosind materiale concrete și este dirijat de profesor.

Dialogul cadrului didactic trebuie să fie deschis, pentru ca elevul să-și poată construi liber răspunsurile.

Acest tip de învățare încurajează activitatea pe grupe și în echipe, stimulează gândirea critică.

c) *simularea de cazuri* are la bază un scenariu de situații reale sau aproape de realitate, rezolvări de situații problemă, întrebări deschise care solicită răspunsuri multiple.

d) *învățarea colaborativă* (prin colaborare) se desfășoară pe grupuri de elevi; grupul lucrează potrivit unor norme/reguli stabilite de profesori sau elevi.

e) *învățarea experimentală*, în care elevii încearcă/experimentează situații inedite și transferă cunoștințele obținute în situații noi.

În aceeași ordine de idei, profesorul Ion Albușescu grupează „metodele educative centrate pe elev”²⁶ astfel:

„– *metode centrate pe acțiunea profesorului* (expozitive): discursul, prelegerea, povestirea, descrierea, demonstrația, instructajul;

– *metode centrate, deopotrivă, pe acțiunea profesorului și a elevului*: dialogul didactic argumentativ, conversația euristică, discuția colectivă;

– *metode centrate cu precădere pe acțiunile elevilor*: problematizarea, învățarea prin descoperire, munca în grup, algoritimizarea, exercițiul, studiul de caz, brainstormingul, eseul.”

Crenguța Lăcrămioara Oprea clasifică metodele și tehnicile interactive astfel²⁷:

a) Metode și tehnici de predare-învățare interactivă de grup:

²⁶ Ion Albușescu, (2006), *Strategiile educaționale centrate pe elevi – structură și funcționalitate*, din lucrarea „Strategii educaționale centrate pe elev”, MEC UNICEF.

²⁷ Crenguța Lăcrămioara Oprea, (2008), *Strategii didactice interactive*, E.D.P., București, p. 191-192

- predarea-învățarea reciprocă;
- mozaicul;
- schimbarea perechii;
- piramida;
- studiul de caz;
- învățarea dramatizată;
- conversația artistică;
- dezbateră și discuția de grup;
- problematizarea de grup;
- jocul didactic.

b) Metode și tehnici de fixare și sistematizare a cunoștințelor și de verificare/evaluare alternativă interactivă:

- harta interactivă sau harta conceptuală;
- tehnica lotus;
- metoda RAI;
- portofoliul individual sau de grup;
- jurnalul reflexiv;
- studiul de caz;
- investigația.

c) Metode și tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității;

- brainstorming;
- pălăriile gânditoare;
- sintetica etc.
- explozia stelară;
- metoda Phillips 6/6.

d) Metode de cercetare în grup:

- tema sau proiectul de cercetare în grup;
- experimentul pe echipe;
- portofoliul de grup.

La clasa pregătitoare s-au promovat o serie de metode transferate din alte sisteme de învățământ unde limbile de predare nu sunt fonetice, așa cum este limba română (cum se citește, așa se scrie).

Pentru studierea efectului acestor metode asupra pregătirii elevilor în vederea însușirii citirii și scrierii în clasa I, am desfășurat, împreună cu un grup de studenți și profesori înscriși pentru obținerea gradului I, o cercetare pe clase de elevi din mai multe județe. Constatărea cu caracter general asupra efectului respectivelor metode este aceea că „mulți elevi nu și-au format deprinderea de citire, ci pe cea de recitare a textului ascultat, nu au format câmpul vizual de citire, necesar pentru însușirea citirii conștiente; de asemenea, fără exerciții de analiză a componentei sonore a cuvintelor nu au format auzul fonematic, atât de necesar pentru însușirea scrierii corecte”.

Cercetărea a constatat, de asemenea, că exercițiile exagerate de scriere după dictare cu litere de tipar creează probleme însușirii, în clasa I, a scrierii cu litere de mână, deoarece unii elevi nu mai folosesc scrierea continuă, nu mai scriu literele de mână cu formă mai complicată și folosesc pe cele de tipar mai simple etc.

Cercetarea noastră a constatat că metodele transferate din alte sisteme de învățământ pot fi folosite la noi în alte situații.

Metoda globală, care constă în citirea cuvântului în întregime, elevul fiind ajutat cu desene pe etichete cu denumirea desenului, nu poate fi folosită în întregime în predarea unei limbi fonetice, cu flexiune mare și cu familii dezvoltate de cuvinte. De exemplu, elevul citește cuvântul *copil* de pe o etichetă care însoțește desenul cu un copil, dar nu mai citește corect alte forme ale cuvântului *copilului*, *copilaș* ș.a. De asemenea, apreciem că procedeul, prin care un elev cunoaște 2-3 litere dintr-un cuvânt și i se cere să ghicească acel cuvânt, nu este potrivit, deoarece „citirea” nu este „ghicire”.

Metoda globală se poate folosi la citirea cuvintelor monosilabice sau la citirea integrală a cuvintelor formate din 2-3 silabe.

Metoda lingvistică are în vedere citirea unui text de către profesor, împreună cu elevul, astfel înlocuiește citirea conștientă cu recitarea textului de către elev. Ea poate fi folosită, mai târziu, pentru reglarea ritmului citirii sau pentru formarea citirii expresive.

Metoda naturală se bazează pe memorarea textului, care provoacă greutatea în însușirea citirii conștiente și în formarea deprinderilor de scriere, unde, fără analiză fonetică, unii elevi nu-și pot forma auzul fonematic necesar însușirii scrierii corecte.

De la *metoda Montessori* putem lua exercițiile pregătitoare pentru scriere.

La clasa pregătitoare se pot folosi, pe lângă metoda fonetică, analitico-sintetică, specifică învățării limbilor fonetice, și metode ca: explicația, conversația, demonstrația, exercițiul etc.

Ligia Sarivan și Matei Cerkez apreciază că „Nu există metode bune (inovative), metode rele, moștenite din didactica tradițională, sau metode sigure (verificate la clasă) și suspecte (împrumutate din alte sisteme). Există metode folosite mai mult sau mai puțin eficient”.²⁸

Profesorul Ioan Neacșu afirma într-un discurs că „Metoda modernă este cea care îndeamnă elevii la reflexie”.

Pentru realizarea proiectării (gândirii) lecției consultăm *bibliografia* de specialitate. Programa și manualul sunt auxiliare care nu fac parte din bibliografie.

Proiectul didactic prezintă, în continuare, *desfășurarea lecției*.

Pentru ca pregătirea pentru lecție să urmărească toate aspectele, propunem, mai jos, o posibilă structură a proiectului:

²⁸ Ligia Sarivan, Matei Cerkez, *op. cit.*

Secvențele/ etapele lecției	Obiective	Timp orientativ	Conținuturile învățării	Strategii		
				Metode și procedee	Materiale și mijloace de învăță- mânt	Forme și instru- mente de evaluare

Așa cum am precizat mai înainte, proiectul didactic este emanația cadrului didactic. El adoptă structura care îi este mai potrivită. Formele prezentate de noi sunt doar orientative.

În continuare, proiectul ar putea avea următoarea structură:

a) *Organizarea clasei, cu asigurarea climatului favorabil desfășurării lecției*

b) *Verificarea temei scrise și reactualizarea cunoștințelor*

c) *Integrarea lecției noi în sistemul de lecții din unitatea de învățare*

d) *Captarea atenției sau trezirea interesului elevilor pentru lecția nouă*

e) *Motivarea elevilor pentru învățare*

f) *Anunțarea subiectului lecției*

g) *Prezentarea noului conținut/dirijarea învățării*

h) *Obținerea performanței și asigurarea conexiunii inverse*

i) *Asigurarea retenției și a transferului*

j) *Evaluarea*

k) *Tema pentru acasă*

Pentru sintetizarea informațiilor, prezentăm mai jos un posibil proiect didactic²⁹:

Proiect didactic

Clasa a III-a

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatura română

Unitatea de învățare: Părți de vorbire

Subiectul lecției: Felul și numărul substantivului

Text suport: „Ciprian Porumbescu”

Tipul lecției: Formare de priceperi și deprinderi

Forma: Predare integrată

Experiența de învățare: Definiția substantivului; recunoașterea substantivelor; felul și numărul substantivelor

Integrarea în lecție a altor cunoștințe:

– educație muzicală; date despre viața și activitatea compozitorului;

²⁹ Notă: Proiectele didactice prezentate au fost elaborate de către cadre didactice calificate și au fost experimentate în predare. În prezenta lucrare au rol de exemplificare, adăugându-li-se și păreri ale autorului.

„Balada pentru vioară” (fragmente);

- aria curriculară Limbă și comunicare;
text literar „Ciprian Porumbescu”;
- modelul comunicativ funcțional.

Competențe urmărite: competențe de comunicare

Scopuri:

• consolidarea deprinderii de a citi corect, conștient, coerent și expresiv un text cunoscut;

- dezvoltarea capacității de a comunica oral și în scris;
- consolidarea cunoștințelor despre substantiv (felul, numărul) prin utilizarea lui în diferite contexte;
- dezvoltarea gândirii logice, a operațiilor gândirii (analiza, sinteza, comparația, generalizarea) și a calităților sale (flexibilitate, activism);
- cultivarea atitudinii potrivite pentru o exprimare corectă.

Obiective operaționale

La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili:

O₁: să citească corect, conștient, coerent și expresiv textele folosite în lecție;

O₂: să recunoască cel puțin șase din zece substantive aflate în text;

O₃: să sesizeze schimbările din text prin folosirea substantivelor;

O₄: să clasifice substantivele din text în funcție de felul și de numărul lor (cel puțin șase, din zece existente);

O₅: să folosească, într-o compunere, cel puțin șase substantive din text.

Instrumente de evaluare: fișe de lucru

Strategii didactice

Metode și procedee: conversația, explicația, lectura, exercițiul, jocul didactic, problematizarea, munca independentă

Materiale didactice și mijloace de învățământ:

- portret – Ciprian Porumbescu;
- casetă audio – „Balada pentru vioară”;
- casetă video – filmul artistic „Ciprian Porumbescu” (fragmente);
- copie după partitura instrumentală a „Baladei pentru vioară”.

Desfășurarea lecției

Ob. op.	Secvențele lecției	Conținutul învățării	Strategii didactice	Evaluare
O ₁	Moment organizatoric	Pregătirea elevilor pentru lecție Se asigură ca fond muzical „Balada pentru vioară”, de Ciprian Porumbescu.	explicația	frontală
	Verificarea temei Captarea atenției	Controlul cantitativ și calitativ al temei elevilor Expunerea partiturii compoziției „Balada pentru vioară” Sunt reamintite și alte creații ale compozitorului.		
O ₃ O ₅	Anunțarea temei	Elevii sunt anunțați că, pe baza textului „Ciprian Porumbescu” (studiat anterior), își vor consolida cunoștințele despre substantiv (felul, numărul).	conversația explicația	frontală orală
	Dirijarea învățării	Citirea textului „Ciprian Porumbescu” de mai mulți elevi – Discuție generală pe marginea textului: • personalitatea lui Ciprian Porumbescu; • locul și timpul întâmplării povestite; • explicarea unor enunțuri și expresii din text („am cântat Daciei întregi”, „marea de oameni”, „tainele slovelor”); • modalitatea prin care Ciprian Porumbescu a reușit să ajungă la performanță (studiul, munca); – Exerciții de dezvoltare a vocabularului, pe baza textului (oral): 1. Se rezolvă primul ex. din fișă. 2. Găsiți substantive cu sens asemănător celor date (sinonime) și alcătuiți propoziții cu ele: „meleaguri”, „patrie”, „codri”, „cântec”, „taină”, „meșteșug”. 3. Cuvinte cu diferite sensuri (alcătuire de propoziții) • mare – substantiv – însușire (adjectiv) • păr – pom – de om • Elevii pot da exemple și de alte substantive care au mai multe sensuri (broască, toc etc.).		

O ₃ O ₅		4. Cuvinte alintate – substantivul „tătucă” s-a format de la substantivul „tată”; – Elevii „vor alinta” unele substantive din text: „om”, „cântec”, „copil”; în continuare se poate forma și familia de cuvinte pentru substantivele date. Pe baza exemplurilor din text se realizează o scurtă conversație despre ce denumește substantivul, felul substantivelor, numărul.	conversație de verificare	frontală orală
O ₂		– Muncă independentă (pe trei rânduri) – Elevii vor recunoaște și vor scrie pe caiet șase substantive din fragmentul indicat (textul are trei fragmente).	muncă independentă	individuală scrisă
O ₄		– Verificarea activității independente – Muncă independentă – din textul „Ciprian Porumbescu”: elevii vor identifica trei substantive comune și trei substantive proprii (altele decât cele scrise la exercițiul anterior), pe care le vor trece într-un tabel.	– muncă independentă – exercițiul – lucrul cu manualul	frontală individuală scrisă
O ₂ O ₄		substantive comune substantive proprii – Se dă propoziția „Răsunau codrii și văile Putnei de cântecul viorii”. • elevii identifică substantivele la numărul singular și la numărul plural; se identifică S și P și, cu ajutorul întrebărilor, elevii descoperă de ce predicatul este înainte; cu ajutorul întrebărilor, se constată de ce autorul a folosit substantivele <i>codrii și văile</i> la plural. Pentru aceasta, se compară propoziția dată cu propoziția <i>Răsunau codrul și valea Putnei de cântecul viorii</i>. – Se rezolvă al doilea exercițiu din fișă. • Transformă această propoziție astfel încât substantivele să își schimbe numărul (se va observa că substantivul propriu „Putna” nu poate avea formă de plural).	– exercițiul – problema- tizarea	frontală orală
O ₁ O ₃		– Muncă independentă: completarea unui text lacunar cu substantivele potrivite: <i>Mănăstirea a fost construită în timpul domnitorului Acest monument adăpostește său. a cântat la a patru sute de ani de la</i>	– fișă de lucru – muncă independentă	– individuală – scrisă

O ₃	Obținerea performanței	<i>intemeierea</i> – Se vizionează (la televizor) un fragment din filmul „Ciprian Porumbescu”. Joc în perechi și pe rânduri (fișe) <i>Scara substantivelor</i> – Dați exemple de substantive care încep cu litera dată și sunt formate din 2, 3, 4, 5 litere. • rândul – 1 – litera a; A; – 2 – litera o; O; – 3 – litera i; I. Exemple: <i>ac, ață, Azor, avion; om, oră, oaie, Olimp; ie, Ina, inel, Irina.</i> <i>Litera plimbăreață</i> – găsește substantive corespunzătoare cerinței, schimbând mereu aceeași literă. RA__A (de tablouri); RA__A (apare după o lovitură); RA__A (pasăre de curte); RA__A (de soare).	– joc didactic – exercițiu – problematizarea – fișe de lucru	– frontală – pe perechi
O ₂ O ₃ O ₄ O ₅	Asigurarea retenției și a transferului Încheierea activității	Întrebări. Exerciții orale de folosire a substantivului în diferite situații – Un elev care studiază în particular vioara interpretează o scurtă piesă muzicală sau se audiază o piesă de Ciprian Porumbescu. – Aprecieri colective și individuale; notare. – Tema pentru acasă; explicații.		– individuală – scrisă frontală și individuală

FIȘĂ DE EVALUARE

1. Recunoaște substantivele dintre următoarele cuvinte: *tu, carte, Dunărea, frumos, copii, patru, pești, Maria, în stele, vânt* și grupează-le în tabel.

Subst. comune, nr. singular	Subst. comune, nr. plural	Subst. proprii

2. Scrie o compunere scurtă în care să folosești cel puțin patru substantive. Ai în vedere și procedeele artistice ale autorului.

Ca lecția să fie *o structură bine încheiată*, așa cum e o construcție care nu e în pericol să se dărâme, trebuie să asigurăm legături între segmentele ei încă din etapa proiectării.

Astfel, sunt necesare corespondențe între tipul de lecție, pe de o parte, și scopuri și obiective, pe de altă parte.

Obiectivele derivă din competențe, iar numărul lor va fi în concordanță cu timpul alocat.

Metodele se aleg în raport cu obiectivele operaționale și competențele urmărite și trebuie să se regăsească în acțiunile didactice din desfășurarea lecției.

Acțiunile din desfășurarea lecției și instrumentele de evaluare au în vedere obiectivele urmărite.

Tipul de lecție determină desfășurarea lecției și influențează timpul de lucru al profesorului și al elevului. Astfel, într-o lecție de fixare, consolidare sau recapitulare, vocea profesorului se aude mai rar, el este doar moderator al procesului. Timpul efectiv de lucru este al elevului.

O atenție deosebită acordăm echilibrării efortului intelectual al elevilor.

Dacă în cea mai mare parte a lecției transmitem cunoștințe și, în final, evaluăm prin itemi ale căror cerințe solicită prea mult elevii, într-un moment în care ei sunt deja obosiți, este posibil ca să realizeze cerințele doar 3-5 elevi și să fim mulțumiți că lecția a reușit. În realitate nu este așa.

Sarcinile didactice care solicită un efort intelectual mai mare le aducem într-un moment în care elevii sunt capabili de acest efort.

CERCETAREA – METODĂ DE INVESTIGARE ÎN DIDACTICĂ

4.1. Cercetarea pedagogică. Repere teoretice

4.1.1. Tipuri de cercetare

4.1.2. Metode de cercetare

4.1.3. Demersul cercetării

4.2. Cercetări efectuate în învățământul primar

Procesul de predare-învățare a disciplinelor de învățământ poate fi investigat printr-o varietate de metode, de la simpla observare a acestuia până la experiment – ca metodă de cercetare.

În educație cercetarea, în special în cea de lungă durată, se pregătește cu mare atenție, pentru că nu poți să încerci schimbări majore și să le urmărești un ciclu de învățământ (5 ani), după care să constăți că a fost o greșeală, că ceea ce s-a încercat nu aduce rezultate, deoarece pregătirea eșantionului respectiv este astfel compromisă.

Profesorii trebuie să-și formeze competența de cercetare a procesului didactic, deoarece, pentru obținerea gradului I, această competență trebuie să se manifeste în elaborarea lucrării metodico-științifice.

În timp, în învățământ s-au desfășurat cercetări educaționale la trei niveluri:

- **nivelul superior**, unde s-a verificat funcționarea subsistemului educațional în raport cu societatea;

- **nivelul intermediar**, unde s-a măsurat impactul planurilor de învățământ și al programelor școlare asupra formării inițiale a elevilor;

- **nivelul instruirii**, unde s-au studiat condițiile în care se produce învățarea și s-au stabilit decizii referitoare la ameliorarea acesteia.

O perioadă, la nivelul școlilor s-au desfășurat cercetări ale procesului de predare-învățare inițiate de cadre didactice, manageri sau de către cercetători ai Institutului de Științe ale Educației.

Au existat și inițiative personale ale unor cadre didactice care, fără o fundamentare științifică și fără a urmări riguros schimbările produse în

învățare ale procedurii folosit, au ajuns la concluzii bizare de felul „metoda aplicată e bună, dar nu se obțin rezultate pentru că elevii nu vor să învețe”. În această situație, s-ar putea trage concluzia că „metoda nu e bună pentru că nu motivează elevii să învețe”. Precizăm, de asemenea, că rezultatele oricăror cercetări se prezintă și se dezbate în reuniuni științifice, se încearcă pe alte eșantioane, după care se validează.

4.1. Cercetarea pedagogică. Repere teoretice

Potrivit *Dicționarului de pedagogie* (1979), cercetarea pedagogică este „cercetarea care are ca scop cunoașterea fenomenelor educative, realizată de către teoreticieni și practicieni în domeniul pedagogiei și de echipe de cercetare interdisciplinară, pentru cunoașterea legităților pedagogice”. În continuare, lucrarea menționată mai sus precizează că „cercetarea pedagogică se aplică tuturor componentelor fenomenului pedagogic (elevi, profesori, plan și programe de învățământ, lecție, manual și material didactic, local și mobilier școlar, ca și corespondentelor lor din pedagogia extrașcolară)”.

Dumitru Muster (1985) definește cercetarea pedagogică astfel: „o investigație delimitată precis ca temă la o întrebare restrânsă, ivită în procesul perfecționării muncii de învățare, de educație, și care presupune să se afle un răspuns cert, temeinic, argumentat științific la întrebare”.³⁰

Definirea cercetării are mai multe variante, dar din aceste definiții reținem că demersul cercetării este o strategie folosită pentru descoperirea relațiilor dintre segmentele acțiunii educaționale care să stea la baza deciziilor luate pentru obținerea de rezultate superioare în învățare.

Se consideră obiect al cercetării problema sau evenimentul pedagogic descoperit de cel care inițiază cercetarea și care îi solicită cercetătorului verificarea sa pentru a obține certitudini cu privire la influența lor asupra rezultatelor.

În practica didactică apar probleme importante care influențează pregătirea elevilor și care se cer rezolvate.

Forma prin care acestea se rezolvă este cercetarea pedagogică.

De-a lungul timpului s-a dovedit că rezolvarea problemelor pedagogice și luarea unor decizii importante doar pe baza unor păreri personale nefundamentate științific au condus la dereglări ale procesului didactic, ale managementului școlar sau chiar ale sistemului.

³⁰ Dumitru Muster, (1985), *Metodologia cercetării în educație și învățământ*, Ed. Litera, București

Faptele pedagogice trecute sub lupa cercetării nu se izolează de celelalte segmente, ci se studiază în raport cu acestea. De exemplu, profesorii nu cercetează anumite aspecte ale procesului de predare-învățare-evaluare fără a avea în vedere comportamentul elevilor, impactul măsurilor ameliorative asupra formării și dezvoltării acestora; ei vor fi mereu preocupați de ceea ce se petrece în psihicul copiilor. Universul psihic al copiilor se reflectă în comportamentul lor, iar „instrumentele de pătrundere în psihicul copilului sunt operațiile logice: interferența, ipoteza, deducția etc. și interpretarea psihologică”³¹.

Cercetarea pedagogică organizată științific poate îndeplini mai multe roluri:

- de generalizare și de finalizare a contribuțiilor teoretice și practice, roluri care aparțin, în cea mai mare parte, specialiștilor în cercetare;
- constatativ, descriptiv, explicativ, de interpretare a unor aspecte ale educației, de sesizare a cauzelor și efectelor, de prelucrare a datelor, roluri pe care le pot îndeplini și cadrele didactice.

Lucrările de specialitate stabilesc următoarele tipuri și metode de cercetare:

4.1.1. Tipuri de cercetare

După *metodologia adoptată*, cercetările pot fi:

a) observaționale (neexperimentale), care se efectuează, de regulă, de către cadre didactice, agenți ai acțiunii educaționale. Aceștia urmăresc diferite aspecte ale acțiunilor didactice în urma cărora desprind observații și concluzii de natură pedagogică.

b) experimentale, în care se studiază acțiuni educaționale originale, iar rezultatele se analizează și se prelucrează pentru a le măsura eficiența în vederea generalizării acțiunii respective.

După *scopul și complexitatea problematicii abordate* se desfășoară cercetări:

a) fundamentale, care vizează orizonturi mai largi ale educației; acest tip de cercetare aparține specialiștilor în cercetare;

b) aplicative, care urmăresc o problemă mai restrânsă cu aplicabilitate practică imediată.

Între aceste tipuri de cercetare nu se pot face delimitări clare, deoarece, spre exemplu, cercetarea experimentală conține și segmente din cea observațională, iar cercetarea fundamentală realizează și investigații aplicative.

³¹ I. Drăgan; I. Nicola, (1993), *Cercetarea psihopedagogică*, Ed. Tipomur, București, p. 9

4.1.2. Metode de cercetare

Dicționarul de pedagogie definește metoda ca „mod de lucru” sau ca „strategie, tehnică de investigație într-un anumit domeniu al realității”.

În cercetare, un rol important îl are *eșantionarea*, selectarea subiecților dintr-un grup mai mare asupra cărora se exercită acțiunile cercetării. Cercetarea pe eșantion îi permite profesorului să pătrundă mai ușor în detaliile fenomenului. Informațiile obținute în urma cercetării pe eșantion se folosesc pentru extinderea asupra întregului grup, așadar:

- *experimentul pedagogic* presupune crearea unei situații noi prin realizarea unor modificări în desfășurarea acțiunii pedagogice.

În legătură cu această metodă, E. Planchard consideră că „metoda experimentală constă, în primul rând, în introducerea sau suprimarea unuia sau mai multor factori, bine determinați într-o situație cunoscută, în vederea verificării rezultatelor acestei intervenții”³².

În desfășurarea lui, experimentul parcurge trei etape:

- etapa pregătitoare desfășurării experimentului;
- etapa administrării experimentului;
- etapa înregistrării și analizei rezultatelor.

- *metoda observației* presupune urmărirea evenimentului pedagogic în condițiile în care el se desfășoară; ea însoțește toate celelalte metode și sprijină descoperirea problemei de cercetat;

- *metoda anchetei* (convorbirea și chestionarul) constă într-un dialog între cercetător și subiecți în legătură cu un anumit eveniment pedagogic.

Convorbirea se desfășoară organizat, pe baza unui set de întrebări dinainte stabilite, în legătură cu fenomenul studiat.

În chestionar se află întrebări clare referitoare la fenomen; întrebările pot solicita răspunsuri scurte, prin „da” sau „nu”, prin note/puncte de la 10 la 1 sau calitative, răspunsuri deschise sau dezvoltate.

- *metoda analizei produselor activității și a cercetării documentelor* are în vedere analiza produselor copiilor pe baza unor criterii și cercetarea documentelor școlare referitoare la problema cercetată;

- *metoda testelor* folosește testele scrise, standardizate, ca instrumente de cercetare. Aceste teste constau dintr-o „probă sau o serie de probe elaborate în vederea înregistrării prezenței (sau absenței) unui fenomen psihic, a unui comportament sau reacție la un stimul dat...”³³. Probele sunt standardizate și etalonate.

³² E. Planchard, (1972), *Cercetare pedagogică*, E.D.P., București, p. 23

³³ Mariana Roșca, (1972), *Metode de psihodiagnostic*, E.D.P., București, p. 10

- *metoda cazului (case-study) sau metoda clinică* se folosește pentru studierea cazurilor care se apreciază ca excepții;
- *metoda biografică* presupune studierea activității unor personalități;
- *tehnicile statistice*, prin care se măsoară fenomenele pedagogice.

4.1.3. Demersul cercetării

Formularea problemei

În literatura de specialitate se menționează mai des existența a două tendințe în legătură cu cercetarea pedagogică:

- cercetarea unor probleme dezvoltate, cu caracter general, care solicită cercetări de amploare;
- cercetarea unor probleme specifice, înguste, care vizează segmente ale procesului de predare-învățare-evaluare.

La nivelul școlii se pot aborda probleme care fac parte din cea de-a doua grupă. Pentru *descoperirea problemei*, profesorul studiază mecanismele procesului de predare-învățare a unei discipline, îi descoperă punctele tari și punctele slabe, caută *cauzele* care determină rezultatele slabe și își propune să cerceteze schimbările în proces necesare pentru ameliorarea situației, deci descoperă problema de cercetat. În continuare, parcurge următoarele etape:

Documentarea, care presupune studierea materialelor de specialitate referitoare la problema de cercetat. După analiza critică a practicii didactice, prin documentare, profesorul realizează o mai bună informare cu privire la problemă și reușește să fundamenteze științific ceea ce vrea să realizeze.

Desfășurarea cercetării

a) Stabilirea ipotezei de lucru

Ipoteza de lucru se formulează, de regulă, într-o frază formată dintr-o propoziție principală și una condițională sau, altfel spus, ipoteza de lucru conține o afirmație și o condiție sau, într-o formulare liberă, în ipoteză menționezi ce vrei să realizezi și în ce condiții. Unele cercetări pot avea mai multe ipoteze.

Exemple de formulare a unor ipoteze:

- dacă voi organiza lecția de limbă și literatură română în formă integrată prin predarea elementelor de construcție a comunicării pe baza textului literar studiat, voi asigura o mai bună înțelegere a elementelor de limbă, precum și a textului literar, în folosul formării competenței de comunicare;
- dacă voi folosi la clasa pregătitoare metoda fonetică, analitico-sintetică, specifică limbii române ca limbă fonetică, în exercițiile pregătitoare pentru însușirea citirii și scrierii, voi asigura formarea la elevi a auzului fonematic și, treptat, a câmpului vizual de citire necesare pentru însușirea citirii conștiente și a scrierii corecte.

b) *Fixarea obiectivelor*

Obiectivele cercetării sunt țintele la care vrem să ajungem. Ele se formulează clar și succint, pentru a fi urmărite ușor și evaluate corect.

Iată **exemple de obiective** posibile referitoare la prima ipoteză de mai sus:

- descoperirea unor demersuri didactice eficiente în vederea formării elevilor pentru a folosi elementele de construcție a comunicării în studiul textelor literare;

- găsirea celor mai potrivite structuri ale procesului pentru ca elevii să rezolve diverse situații de comunicare (discurs, scrisoare, bilet, caracterizare etc.) prin folosirea elementelor de construcție a comunicării studiate, pornind de la modelul oferit de textul literar.

Atenție! Când formulați obiectivele, nu uitați că ele aparțin cercetării, nu lecției, ele sunt ținte în rezolvarea problemei.

c) *Alegerea tipului de cercetare și a metodelor*

În funcție de natura problemei, de ipoteză și de obiectivele stabilite, alegem tipul de cercetare pe care vrem s-o realizăm și metodele ce urmează să fie folosite.

Descrierea eșantionului

În cercetare se folosesc, de obicei, două eșantioane – *experimental* și *de control*. La cel experimental, care – pentru profesor – e clasa lui, se aplică elementele noi, iar la cel de control se continuă în sistemul cunoscut.

După fiecare evaluare se fac comparații între rezultatele celor două grupuri. Descrierea eșantionului se referă la numărul de elevi, vârsta, situația familială, experiența de învățare. E de dorit ca cele două eșantioane să fie aproximativ egale ca număr, componență și condiții de studiu.

Dacă nu există un eșantion de control, în clasa experimentală se evaluează nivelul de realizare a obiectivelor stabilite în momentul începerii cercetării și rezultatele obținute pe parcurs se compară cu acest moment și facem analizele comparative cu măsurarea inițială.

d) *Aplicarea noilor elemente*

Schimbările aduse prin cercetare trebuie să ducă la rezultate mai bune, de aceea folosim în predare elementele noi și măsurăm de-a lungul cercetării rezultatele obținute. Dacă sunt pozitive continuăm, dacă nu, aducem ameliorări sau renunțăm.

e) *Evaluarea finală*

La sfârșitul cercetării se evaluează nivelul realizării obiectivelor și se constată dacă se confirmă, sau nu, ipoteza de lucru.

f) *Concluziile cercetării*

În concluzii descriem noile procedee validate prin cercetare și precizăm cum pot fi aplicate.

4.2. Cercetări efectuate în învățământul primar

În continuare, prezentăm câteva cercetări desfășurate la nivelul claselor primare de către cadrele didactice din Departamentul pentru formarea profesorilor din cadrul Facultății de psihologie și științele educației a Universității din București, împreună cu studenți și profesori înscriși la examenul pentru obținerea gradului I.

1. *Problema descoperită*. Elevii din clasele primare, dar mai ales cei din clasa I, se hotărăsc greu să citească un text necunoscut, dar, după ce aud textul citit de un matur, citesc și ei cu ușurință. Am descoperit că acest comportament derivă din faptul că, în lecții, prima citire a textului o realizează profesorul. La clasa I procedeul are și alte efecte. Textul fiind de două, trei sau patru propoziții, unii elevi îl rețin după citirea profesorului și, în exercițiile de citire, nu ne puteam da seama dacă elevii citesc cu adevărat sau recită textul. Din verificările realizate pe eșantionul experimental a reieșit că 82% dintre elevi procedează așa cum am arătat mai sus.

Schimbările în cercetare au constat în plasarea citirii model într-un alt moment al lecției de citire. După mai multe exerciții a rezultat că, dacă textul a fost abordat prima dată de elevi prin citire în șoaptă, 96,2% dintre aceștia nu au mai dorit ca prima citire a textului să fie făcută de un adult. Astfel, ei s-au transformat din ascultători în cititori de text.

În timpul cercetării a apărut întrebarea „Când citim model?”. Practica era ca citirea model să fie la sfârșitul lecției. Am urmărit diferite momente și am constatat că citirea model de la sfârșitul lecției nu are niciun efect în formarea la elevi a citirii corecte, conștiente sau expresive.

Rezultatele cele mai bune s-au realizat în lecțiile în care citirea model a fost în a doua jumătate a acestora și a existat suficient timp pentru exersarea citirii după model.

Cercetarea s-a extins și la clasele II-IV și s-a ajuns la aceleași concluzii.

2. O altă *problemă descoperită* constă în faptul că lecțiile de limba și literatura română de la clasele **a III-a și a IV-a** se desfășoară, în multe situații, complet separat una de alta, iar manualele oferă acest model. Unele lecții de limba română constau în repetarea regulilor și a definițiilor și în analize interminabile, fără efecte asupra formării abilităților de comunicare la elevi.

Schimbările realizate la clasele experimentale au constat în transferarea modelului comunicativ-funcțional de la limbile moderne la limba română și modificarea demersului orelor de limba și literatura română prin:

- predarea integrată a literaturii și a limbii, care a însemnat, în principal:
 - în lecțiile de la cele două subdiscipline au apărut atât textul literar, cât și textul redactat de către fiecare elev;

- solicitarea de la elevi a mai multor răspunsuri posibile la aceeași întrebare;
- folosirea cunoștințelor de limbă pentru înțelegerea textului;
- folosirea textului literar pentru însușirea cunoștințelor de limbă.

Rezultatele au fost clare. Elevii și-au format discursuri proprii și au exersat mai mult scrierea în clasă, sub supravegherea profesorului. Diversele situații de comunicare folosite în lecțiile de limbă în locul sublinierilor și analizelor nesfârșite au contribuit la formarea deprinderilor de comunicare, iar textele literare au fost mai ușor înțelese.

3. *Cercetările întreprinse* împreună cu studenții au urmărit și alte probleme ale procesului de predare-învățare.

Cu cronometrul în mână s-au măsurat timpii folosiți în lecții de profesori și timpii acordați elevilor. Media a fost 82,2% pentru profesori și 17,8% pentru cei 25 de elevi din fiecare clasă. Sigur că au fost și profesori care au realizat un echilibru rezonabil, dar media așa a ieșit. De la această constatare, am stabilit cu studenții măsuri ameliorative pentru lecțiile proprii.

4. De asemenea, am analizat instrumentele de evaluare aplicate într-un semestru la 30 de clase. Media realizată a fost: 79,3% dintre itemii de evaluare au vizat cunoștințele elevilor și 20,7% au vizat abilități. Am analizat și instrumentele de evaluare folosite la evaluările internaționale și am constatat că acolo abilitățile erau în circa 78% din cerințe. Pornind de aici, am elaborat cu studenții instrumente de evaluare, în care am realizat echilibrul necesar.

O altă cercetare interesantă am desfășurat-o la clasa pregătitoare și clasa I și am urmărit influența metodelor folosite la aceste clase pentru formarea abilităților de citire și scriere. Metodele le-am descris în această carte la capitolul referitor la proiectarea la disciplina „Comunicare în limba română”.

Cercetarea a dus la următoarele concluzii:

– Metodele nu sunt specifice limbii române, care este limbă fonetică. Ele pot fi folosite în sistemul nostru la limba maghiară și la limba germană, de exemplu.

– În predarea limbii române în învățământul primar pot fi folosite anumite elemente din aceste metode, elemente pe care le-am menționat la capitolul referitor la proiectarea didactică.

– La clasele urmărite de noi și aflate la școli din zone diferite s-au constatat următoarele:

• 76% dintre elevi „citeau” un cuvânt asociat cu un desen, dacă recunoșteau 2-3 litere (de fapt răspundeau la întrebarea: Cine ghicește cuvântul?), dar nu reușeau să recunoască variantele cuvântului respectiv care făceau parte din familia de cuvinte sau din flexiune;

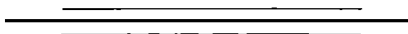
• circa 60% dintre elevi „citeau” un text scurt, dacă l-au repetat cu doamna profesoară înainte; nu reușeau să citească un alt text format din aceleași cuvinte;

- circa 48% dintre elevi scriu cuvinte și propoziții cu litere de tipar, dar în clasa I, circa 32% dintre aceștia au probleme în folosirea literelor de mână.

Concluzia preliminară este că: fără analiza fonetică a cuvintelor, însușirea citirii și scrierii în limba română are unele probleme.

Problemele descoperite și concluziile cercetărilor au stat la baza unor decizii privind organizarea lecțiilor de comunicare în limba română și limba și literatura română.

Trebuie să menționăm că cercetările în educație implică și o serie de responsabilități pentru cei care organizează. În primul rând, ne documentăm bine ca să nu verificăm schimbări care au fost încercate o dată și nu și-au dovedit validitatea. De asemenea, în timpul cercetării, dacă evaluările ne duc la concluzia că nu sunt rezultate ne oprim, pentru că nu ne putem permite să începem o cercetare și să o continuăm toată perioada stabilită, deși avem semnale din timp că nu dă rezultate, deoarece trebuie să ne gândim la parcursul elevilor aflați în experiment.



COMUNICAREA ÎN ȘCOALĂ

5.1. Comunicare. Repere teoretice

5.2. Comunicare didactică

5.1. Comunicare. Repere teoretice

Din multiplele definiții date comunicării rezultă un aspect semnificativ, și anume faptul că este „percepută mai degrabă ca o necesitate interioară decât ca un fenomen concret”.³⁴ În definirea comunicării autorul distinge „două direcții de acțiune teoretico-metodologică aparent contradictorii” care, de fapt, „reprezintă intersectarea a două planuri: primul, cel instrumental, oferă un cadru structurat și coerent al utilizării comunicării; cel de-al doilea, cel de investigație și analiză, aduce în atenție dinamica procesului de comunicare ca atare”.³⁵ Primul plan este mai des evidențiat în diverse definiții ale comunicării și același autor exemplifică prin: „comunicarea este un proces în care oamenii își împărtășesc informații, idei, sentimente” (Hybels Weaver, 1986, p. 6); „comunicarea este procesul prin care o parte (numită emițător) transmite informații (un mesaj) unei alte părți (numită receptor)” (Baron, 1983, p. 313) etc.

Dicționarul de pedagogie (Horst Schaub, Karl G. Zenke, 2001) precizează în legătură cu comunicarea: „Delimitându-se de interacțiune, comunicarea este procesul social al înțelegerii oamenilor pe baza vehiculării unei informații prin intermediul limbii, mimicii, gesturilor sau al altor sisteme de semnalizare și tehnice.”

În teoria matematic-cantitativă a informației, a lui C. E. Shannon și W. Weaver (1949), procesul comunicării este descris pe baza următorilor factori: emițător (inițiator) – informație (mesaj cu un anumit conținut) – tip de comunicare sau canal (de exemplu: limba) – receptor – efect după receptarea informației (de exemplu: feedback-ul de la receptor la emițător).

³⁴ Ion-Ovidiu Pânișoară, (2004), *Comunicarea eficientă*, Ed. Polirom, Iași, p. 15

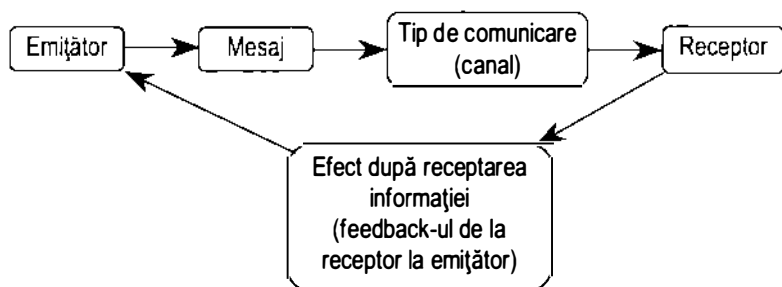
³⁵ *Idem*

Rezultatele cercetărilor asupra comunicării s-au multiplicat în anii 1970 în științele educației și au marcat câmpurile acțiunii pedagogice. „Diferite teorii ale comunicării (P. Watzlawick, D. Baacke) au prelucrat un șir de axiome ale comunicării umane, care se află la baza proceselor de învățare și educare”.

Însușirea vorbirii începe în familie și se continuă în școală, unde se însușesc instrumente și tehnici diverse de comunicare. La orice disciplină, pe lângă alte abilități, elevul învață să comunice, dar dacă profesorul se limitează doar la comunicarea în cadrul disciplinei fără să o extindă spre diverse domenii de activitate, spre alte situații de comunicare, înseamnă că în procesul formării competențelor de comunicare nu a parcurs decât o jumătate de pas.

În procesul de predare-învățare se realizează puternice legături de comunicare, dacă profesorul are abilități în acest sens; dar, dacă transmite cunoștințe și elevul le „restituie” întocmai și dacă doar unul întreabă și celălalt răspunde, nu se realizează un proces de comunicare complet și eficient.

După definiția prezentată mai sus (*Dicționarul de pedagogie*, 2001) putem prezenta procesul comunicării într-o schemă astfel:



Observăm cât este de interesant faptul că pentru emițător nu sunt importante numai elaborarea mesajului și alegerea canalului corespunzător, ci și efectul mesajului asupra receptorului, aspect esențial pentru procesul de predare-învățare.

Situațiile de comunicare între elevi și profesor sunt multiple, important este să le înțelegem bine pe fiecare și să acționăm potrivit caracteristicilor lor specifice. Astfel, între două sau mai multe persoane se pot desfășura discuții și dialoguri, acțiuni pe care unii le consideră identice, deși se deosebesc esențial.

Alex Muccielli (2005), în lucrarea „Arta de a comunica”, găsește caracteristici specifice. Astfel, **discuția** este „o succesiune de puncte de vedere diferite, în care fiecare participant își prezintă opiniile asupra temei aflate în discuție, opinii care pot fi în contradicție cu ale celorlalți. De

asemenea, în discuție se remarcă interesul fiecăruia de a-și impune poziția și, pe măsură ce se înaintează în discuție, apare o concurență în acest sens, de aceea autorul consideră că „discuția rămâne, de multe ori, la nivelul criticii și este mai superficială.”³⁶

Participanții la discuție pot ajunge la un consens dacă găsesc elementele comune ale opiniilor lor și nu ajung la conflicte, moment pe care autorul menționează în numește „consens prin restrângere”.

Dialogul se deosebește de discuție deoarece fiecare participant la dialog este interesat să asculte mesajul celuilalt și să-l înțeleagă, după care să-și formuleze mesajul său cu intenția de a depăși pe celălalt.

Alex Mucchielli găsește următoarele aspecte pozitive ale dialogului:

- interlocutorii se ascultă cu atenție și încearcă să înțeleagă mesajele și să se depășească unul pe celălalt prin ceea ce transmit;
- participanții la dialog urmăresc aprofundarea problemei puse în discuție;
- dialogul duce la consens, dar prin depășire;
- elementele folosite de fiecare pentru susținerea ideilor „sunt integrate într-o viziune mai largă”;
- se realizează o îmbogățire a viziunii colective;
- întrucât participanții la dialog urmăresc „să progreseze împreună”, dispar reacțiile defensive față de observații și critici.

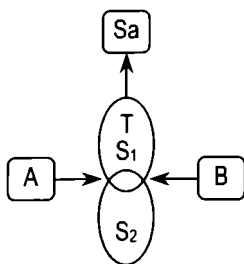
Alex Mucchielli continuă ideile lui R. Chapuis (*Psychologie des relations humaines*, PUF, Paris, p. 37-38) și arată că în situația dialogului creativ „aprofundarea sensului unei teme dezbătute rezultă din interacțiunea dintre două intenții, exprimate mai mult sau mai puțin limpede, «și un terț ajutător», care poate fi un interes comun, o idee împărtășită, o persoană sau un obiect”.

E.A. Lévy-Valensi consideră că „dialogul este un efort permanent, o căutare permanentă a aurului pur, a verbului printre (...) cuvinte... Dialogul deschide semnificațiile... Este o deschidere la toate nivelurile (...). Acesta este dialogul, negarea zidurilor. Depășirea opacităților. În el distanța se abolește, apărând o dublă perspectivă: cea care se suprapune cu punctul de vedere al fiecăruia și cea a obiectului spre care se îndreaptă căutarea comună”.³⁷

Pentru susținerea ideii, autorul prezintă o schemă pe care o redăm cu explicații în următoarea schemă, unde:

³⁶ Alex Mucchielli, (2005), *Arta de a comunica*, Ed. Polirom, Iași

³⁷ E.A. Lévy-Valensi, (1972), *Le dialogue psychanalytique*, PUF, Paris, p. 31, din Alex Mucchielli, *op. cit.*



- A și B comunică despre o temă T;
- există un ansamblu de semnificații S_1 ;
- prin dialog apare o nouă cunoaștere comună S_a ;
- aceasta transformă conținutul comunicării și face ca ansamblul semnificațiilor S_1 să se îmbogățească și să devină S_2 ;
- dialogul despre S_2 reia același fenomen și astfel comunicarea progresează.

Observând cu atenție distincția dintre discuție și dialog, ne putem da seama cu ușurință că „a vorbi” nu înseamnă neapărat „a comunica” sau că cine știe să vorbească înseamnă că și comunică eficient. Potrivit celor precizate de C.A. Mortensen, „comunicarea se petrece în clipa în care persoanele atribuie semnificație mesajelor...” sau „Comunicarea constă în atribuirea unui sens semnelor, ...perceperea înțelesului” (Gary Cronkhite, din Ion-Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*).

5.2. Comunicare didactică

Având în vedere aceste aspecte, putem afirma că pe tot parcursul formării inițiale și continue omul învață să comunice, deoarece la fiecare nivel de vârstă își elaborează mesajul în alte forme și la un alt nivel, de obicei crescut, iar înțelegerea mesajelor primite este determinată de pregătirea pentru comunicare, deci educația are un rol hotărâtor în acest sens. La formarea competențelor de comunicare contribuie atât educația formală, cât și cea informală și nonformală. Nivelul acestor competențe este diferit de la o etapă de vârstă la alta, astfel într-un fel comunică un elev din clasele ciclului primar și în alt fel cel care este în ultima clasă de liceu, așa că atunci când urmărim „formarea competențelor de comunicare” *avem în vedere nivelul corespunzător vârstei.*

Până la „a comunica” elevul parcurge o etapă de educație pentru comunicare în urma căreia simte nevoia de a comunica, sau are o atitudine pozitivă față de comunicare, deoarece comunicarea determinată de coerciție, de obligație nu are rezultate, pe când dorința de comunicare venită din interior este determinantă. În acest proces de educație pentru comunicare, Laurențiu Șoitu distinge trei etape:

- *etapa inițierii*, în care individul desfășoară comunicarea ca mijloc de „interrelaționare”;
- *etapa perfecționării*, în care se „îmbină nevoia de cunoștințe teoretice cât mai amănunțite cu disponibilitatea încercării, exersării”;

– *etapa învățării*, care înseamnă „realizarea cunoștințelor acumulate cu scopul de a aplica cele însușite prin toate mijloacele și cu maximă competență”³⁸.

În prima *etapă*, cea de *inițiere*, profesorul își cunoaște temeinic elevii cărora urmează să le formeze competența de comunicare. În acest proces va întâlni situații diverse: copii care nu s-au dezvoltat într-un mediu cultural dispus pentru comunicare, alții care doresc să comunice, dar nu stăpânesc tehnicile, alții care cred că pot comunica, dar realitatea este alta: ori nu-și construiesc bine propriul mesaj și ceilalți nu-i înțeleg, ori nu receptează corect mesajele etc. Probleme pot interveni și din atitudinea unor profesori care confundă nivelul vorbirii cu cel al comunicării. În acest sens s-au formulat replici de felul: „N-am probleme cu comunicarea pentru că elevii mei vorbesc tot timpul, abia-i stăpânesc”. Așa cum am mai arătat, în comunicare există o ordine care trebuie respectată, reguli și tehnici care se însușesc și se aplică etc.

În *etapa perfecționării* autorul cuprinde, îndeosebi, adolescenții și tinerii care au o vârstă potrivită pentru mai multă comunicare și pentru diversitatea acesteia.

Etapa învățării (în detaliu) a comunicării corespunde cu nivelul de vârf al acesteia, autorul situând participanții la comunicare în poziția de experți.

În toate etapele de educație pentru comunicare, un rol important îl are motivația, formarea atitudinii potrivite pentru comunicare, înțelegerea necesității de a comunica și a dorinței de comunicare asupra cărora profesorul poate avea influențe hotărâtoare. O comunicare eficientă aduce satisfacții pentru elevi, dar pentru acest lucru trebuie să-i punem în diferite situații sau contexte de comunicare, astfel încât rezultatele (produsele) să-i emoționeze și să trăiască bucuria lucrului bine făcut. *Repetarea unor reguli, explicații prelungite cu privire la diferite tehnici fără elaborări de mesaje variate, fără legături cu aspecte de viață, nu susțin o educație pentru comunicare, ci îl îndepărtează pe elev de actul comunicării.*

De asemenea, în procesul de educație pentru comunicare trebuie să stabilim cu claritate până unde îndrumăm elevul și de unde îi acordăm libertate. Uneori acest moment se stabilește greșit, deoarece mai sunt educatori care cred că această libertate apare după terminarea studiilor, fără să ia în calcul și momentul în care se desparte de el. Profesorul pentru învățământul primar se desparte de elev după promovarea clasei a IV-a, de aceea trebuie să aprecieze cât de liber poate fi elevul sub aspectul comunicării în acel moment, dacă poate el să elaboreze un mesaj de nivelul claselor primare fără să fie profesorul lângă el. Profesorul Laurențiu Șoitu face deosebirea între educator și manipulator

³⁸ Laurențiu Șoitu, (1997), *Pedagogia comunicării*, E.D.P., București, p. 71-72

astfel: „Educatorul *ținește* să realizeze o ființă liberă care să se descopere în vocația sa, să-i cultive respectul pentru adevăr, bine, frumos, în timp ce manipulatorul va fi dezinteresat de persoana celuiilalt, impunându-i un mod de a fi străin ei”. Sigur că profesorul nu este un manipulator, dar poate deveni dacă nu este preocupat de **formarea elevului până acolo unde el poate deveni autonom**.

În comunicare se folosește limbajul verbal și nonverbal, dar în comunicarea realizată la nivelul clasei de elevi folosește un limbaj specific, pe care specialiștii îl numesc limbaj didactic. Deși utilizează aceleași cuvinte ca și așazisul limbaj liber sau informativ, limbajul didactic adoptă structuri specifice determinate de disciplina predată, de obiectivele urmărite, de efectele dorite asupra ascultătorilor etc. Limbajul didactic se deosebește uneori și printr-un singur aspect. De exemplu, profesorul își construiește într-un fel comunicarea pentru o clasă cu potențial ridicat și în alt fel pentru alta cu un nivel de înțelegere scăzut; de asemenea, limbajul folosit într-o lecție de literatură română este mai nuanțat decât cel folosit la matematică sau la științe, unde trebuie să fie exact, fără interpretări.

Comunicarea didactică se organizează în funcție de obiectivele urmărite, iar eventualele schimbări sunt determinate de: „ordinea de prezentare a cunoștințelor; procedeele de evidențiere a cuvintelor cheie; (...) modul de formulare și ordonare a întrebărilor; (...) exemplele și schemele utilizate. Este, așadar, o comunicare centrată pe obiective și pe nevoile, posibilitățile și dorințele elevilor” (Laurențiu Șoitu, *op. cit.*).

În lucrarea menționată anterior, Laurențiu Șoitu stabilește mai multe tipuri de comunicare didactică:

- *comunicare asertivă*, prin care autorul transmite cunoștințe în forme proprii, date de profesor ca adevărate;
- *comunicare directivă*, care orientează și influențează receptorii;
- *comunicare angajantă*, unde cel care comunică le oferă ajutor celor care ascultă pentru realizarea obiectivelor comune;
- *comunicare expresivă*, cu încărcătură afectivă transmisă de profesor elevilor;
- *comunicare declarativă*, realizată pe un ton ferm, categoric, sentențios.

În timpul realizării comunicării elevii ascultă, dar și această stare îmbracă forme pozitive sau negative în raport cu cel care comunică, denumite *adevărate ascultări sau ascultări active și false ascultări*. Din cea de-a doua categorie fac parte:

- *ascultările simulate* – elevul este cu privirea la profesor, aprobă sau dezaprobă folosind limbajul nonverbal, dar în realitate este cu gândul în altă parte, atenția sa nu este centrată pe comunicarea profesorului;

– *ascultarea selectivă* – elevul se concentrează pe fragmente de comunicare, de obicei pe cele care-l interesează, pe așa-zisele informații picante; le ignoră pe cele care-i solicită efortul intelectual care, de regulă, sunt cunoștințele;

– *ascultarea de protecție* – este poziția pe care o abordează elevul când dorește să se protejeze de ceva care-l solicită sau îl emoționează prea mult;

– *ascultarea defensivă* – numită și de apărare, care se manifestă prin atitudine sau limbaj agresiv;

– *ascultarea capcană* – elevul ascultă vorbitorul și îi „vânează” cuvinte, gesturi sau atitudini pe care le întoarce împotriva celui care le comunică;

– *ascultarea insensibilă* – elevul ascultă, nu are nicio reacție și nu reține nimic.

Aceste false ascultări sunt determinate de o serie de cauze, dintre care menționăm:

– *aglomerare de cunoștințe* într-o lecție; profesorul transmite prea multe cunoștințe și informații care depășesc puterea de asimilare și de înțelegere a elevilor și atunci ei fie că intră într-o ascultare simulată, fie nu mai sunt atenți, se ocupă cu altceva;

– *lipsa de activitate în lecție* este o cauză care duce la o falsă ascultare; elevul nu este solicitat să facă ceva, este ținut în poziția de ascultător peste puterile sale;

– *preocupările elevului* sunt mai interesante decât mesajul profesorului;

– *ritmul transmiterii de cunoștințe* este mai rapid decât ritmul gândirii elevilor, în situația aceasta cunoștințele se rețin pe segmente, elevul nu poate face legături între ele și nu se mai poate concentra;

– *lipsa motivării pentru învățare*, altfel spus: lipsa utilității cunoștințelor transmise conduce la o ascultare ascunsă, simulată;

– *lipsa antrenamentului pentru ascultare* este o altă cauză; elevul trebuie format pentru acest lucru.

Urmărind cu atenție procesul de predare-învățare descoperim și alte cauze, important este să fim atenți la ele și să le „tratăm” potrivit cauzelor care le determină, pentru aceasta este nevoie de disponibilitate și putere de a ne autoevalua corect comunicarea și de a ne schimba ori de câte ori situația o cere.

Acesta este comportamentul *profesorului reflexiv*, cel capabil să se autoanalizeze permanent și să descopere întâi *cauzele* care țin de el și apoi pe cele care îi aparțin elevului.

Poziția întâlnită uneori că numai elevul este de vină pentru că „nu învață” nu este productivă.

ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ A DISCIPLINELOR „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”

6.1. Lămuriri conceptuale

- *Pluridisciplinaritate*
- *Multidisciplinaritate*
- *Interdisciplinaritate*
- *Transdisciplinaritate*

6.2. O abordare specifică a integrării la disciplinele „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română”

6.2.1. Modelul comunicativ funcțional

6.2.2. Integrarea la nivelul disciplinei

6.2.3. „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” în relație cu alte discipline

6.2.4. Cele două discipline în aria curriculară „Limbă și comunicare”

6.1. Lămuriri conceptuale

Disciplina de învățământ cuprinde o cantitate de cunoștințe care aparțin unei științe și care se învață de către cei cuprinși în procesul educațional. De aici decurg și condițiile ca aceste cunoștințe să le fie accesibile celor care învață și să existe o persoană care să-i învețe pe elevi. Persoana respectivă trebuie să *stăpânească aceste cunoștințe, să posede abilități cu privire la transmiterea și operaționalizarea lor, să demonstreze atitudini pozitive față de procesul educațional, să fie preocupat de promovarea valorilor înalte în cadrul procesului, iar procesul să se desfășoare organizat*. Profesorul Lucian Ciolan precizează că: „Apariția și dezvoltarea disciplinelor înțelese ca structuri epistemologice și, mai târziu, pedagogice, constituie o temă de investigație pe cât de interesantă, pe atât de amplă”.³⁹

³⁹ Lucian Ciolan, (2008), *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Ed. Polirom, Iași, p. 93

Despre discipline, același autor spune că: „Disciplinele sunt forme de organizare a cunoașterii acumulate și structuri morfologice în care vin să se încadreze, de regulă, noile cunoștințe descoperite...”, că: „Disciplinele specifică obiectele pe care le putem studia...”, că: „Disciplina înseamnă metode specifice de acces la cunoaștere...”, că: „Practicienii înșiși, din diferite domenii, sunt un proces al disciplinelor...” (Lucian Ciolan, *op. cit.*, p. 95).

Studiul disciplinelor de învățământ a descoperit așa-zisele „discipline vecine”, ce se sprijină unele pe altele în procesul învățării și pot dezvolta relații care conduc la necesitatea *curriculumului integrat*. De la curriculumul structurat pe criteriul disciplinelor la învățarea bazată pe investigație și descoperire s-a ajuns la învățarea de tip experimental, focalizată pe rezolvarea unor probleme specifice vieții de zi cu zi. Acest aspect duce la *integrare* pentru că în practicarea învățării de tip experimental nu rămâi cantonat într-o disciplină deoarece „viața nu e împărțită pe discipline” (Mofet) și realitățile ei pot fi înțelese apelând la cunoștințe, abilități, metode, proceduri etc. de la alte discipline. Interesele celor care învață și nevoile sociale pot „împinge învățarea dincolo de discipline”. (Lucian Ciolan, *op. cit.*, p. 113)

În legătură cu semnificația conceptului de integrare, autorul citat face următoarele precizări: „... prin integrare se înțelege acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios, de nivel superior, integrarea părților duce la un produs/rezultat care depășește suma acestor părți ...” (Lucian Ciolan, *op. cit.*, p. 115).

În practica didactică se mai manifestă încă *monodisciplinaritatea* sau punerea elevilor în situația de a rezolva probleme apelând la conținuturile oferite de o singură disciplină. Nu susținem această abordare la învățământul primar, deoarece la disciplinele Comunicare în limba română și Limba și literatura română există posibilitatea practicării integrării *intradisciplinare*, adică folosirea cunoștințelor de limbă în lecțiile de comunicare și de literatură și, invers, studierea și aplicarea cunoștințelor de limbă în comunicare sau pentru înțelegerea textului literar. Abordarea predării integrate este ușor de realizat în învățământul primar, unde predă la o clasă o singură persoană, abilitată să abordeze toate disciplinele.

Pentru a înțelege mai bine procesul integrării conținuturilor, este bine să lămurim anumiți termeni destul de des folosiți: pluridisciplinaritatea, multidisciplinaritatea, interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea. Potrivit precizărilor profesorului Lucian Ciolan (din lucrarea citată anterior):

– *pluridisciplinaritatea* se referă la rezolvarea anumitor probleme folosind cunoștințe din discipline înrudite;

– *multidisciplinaritatea* are în vedere folosirea cunoștințelor de la mai multe discipline care nu sunt înrudite, dar care au legături între ele; disciplinele rămân independente unele față de altele, doar „o temă/problemă ce aparține unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline” (Lucian Ciolan, p. 123);

– *interdisciplinaritatea* presupune ruperea hotarelor disciplinelor și abordarea unor teme comune mai multor discipline;

– *transdisciplinaritatea* merge cu integrarea până la fuziune, adică până la treapta cea mai înaltă a integrării.

Cu peste nouă ani mai devreme, cunoscutul fizician Basarab Nicolescu avea o abordare a termenilor puțin diferită, în lucrarea *Transdisciplinaritatea. Manifest*, Ed. Polirom, Iași, 1999:

- *pluridisciplinaritatea* se referă la „studierea unui obiect dintr-una și aceeași disciplină prin intermediul mai multor discipline deodată”. În plan didactic, ar însemna ca în lecția de istorie în care se prezintă domnia lui Ștefan cel Mare să se folosească fragmente din creații literare, precum și materiale care țin de educația plastică, de muzică etc.”;

- *interdisciplinaritatea* se referă la „transferul metodelor de la o disciplină la alta”. Autorul distinge mai multe situații:

- un grad aplicativ – exemplu: transferul metodelor observării și caracterizării elementelor din natură de la disciplina științe la literatura română;
- un grad generator de noi discipline – transferul metodelor de la o disciplină la altă disciplină și apariția unei noi discipline care nu o exclude pe prima; exemplu: transferul metodelor statistice de la matematică la studiul lingvisticii a dus la apariția disciplinei lingvistică matematică;
- un grad epistemologic – transferul metodelor logicii formale în domeniul dreptului generează analize în epistemologia dreptului (Ligia Sarivan, Matei Cerkez, *Didactica ariei curriculare „Limba și comunicare”*, 2005);

- *transdisciplinaritatea* se referă la „ceea ce se află în același timp și între discipline, și înăuntrul diverselor discipline, și dincolo de orice disciplină. Finalitatea sa este înțelegerea lumii prezente, unul dintre imperativele sale fiind unitatea cunoașterii”.

În lucrarea menționată mai sus – a autorilor Ligia Sarivan și Matei Cerkez, găsim o altă subcategorizare a conceptelor transdisciplinarității, care, în plan curricular, delimitează:

- „♦ *transdisciplinaritatea instrumentală*, care îi permite elevului să dobândească metode și tehnici de muncă intelectuală ce pot fi utilizate în

situații noi. Aceste achiziții sunt transferabile. În acest sens accentul didactic este pus pe rezolvarea de probleme, nu pe cunoașterea de dragul cunoașterii;

♦ *transdisciplinaritatea comportamentală*, care îi permite elevului să-și organizeze fiecare dintre demersurile sale de cunoaștere/învățare în situații diverse.

În acest context, orientarea didactică este centrată pe activitatea subiectului care învață. Perspectiva este, deci, metacognitivă.”

6.2. O abordare specifică a integrării la disciplinele „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română”

6.2.1. Modelul comunicativ funcțional

De-a lungul anilor, studiul disciplinelor „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” s-a realizat pe trei segmente: *situații de comunicare* sau *text literar*, *vocabular*, *elemente de construcție a comunicării*. Interesul pentru realizarea legăturii dintre ele a fost palid. Studiarea textului literar nu s-a sprijinit pe cunoștințele de limbă, exemplificările în lecțiile de limbă nu s-au luat din textul literar, iar dezvoltarea vocabularului și formarea competențelor de comunicare nu erau susținute suficient de lecții, astfel însușirea unor cunoștințe noi și folosirea lor în exprimare devenea mecanică, nu conștientă.

Modelul comunicativ funcțional unește segmentele și le folosește pentru formarea competențelor de comunicare în diferite situații. În felul acesta reducem numărul de lecții de transmitere de cunoștințe în favoarea celor de formare a abilităților, iar elevii nu mai percep lecțiile de limbă ca pe lecții în care învață doar multe reguli, definiții, norme, iar pe cele de comunicare sau literatură ca pe lecții de memorare a părerilor/comentariilor altora referitoare la textul literar. *Modelul comunicativ funcțional, ca factor integrator, îi ajută pe elevi să utilizeze cunoștințele de limbă în aprecierea textului literar și în conștientizarea comunicării, să folosească în exprimare diferite cuvinte, structuri sau comentarii orale sau scrise. Astfel de abordare contribuie mai mult la motivarea elevului pentru învățarea disciplinelor. În acest sens trebuie schimbate și manualele școlare.*

Mult timp, modelul comunicativ funcțional a interesat numai limbile străine. În școlile în care modelul era corect aplicat, se înregistrau rezultate curioase: elevii comunicau în limba străină cu mai multă ușurință decât în limba maternă, unde stăpâneau normele, dar nu aveau exercițiul comunicării.

Remarcăm, în spațiul european, două inițiative legate de acest aspect. Prima se referă la Cadrul european de referință și la Portofoliul european. Cea de-a doua prezintă competențele avute în vedere, iar comentariile se referă la nivelul acestor competențe la sfârșitul învățământului primar:

– *înțelegerea textului ascultat*: pot să redau conținutul unui text ascultat, dacă mărimea textului e potrivită vârstei și dacă textul este accesibil și dezvoltă aspecte cunoscute copiilor;

– *înțelegerea textului citit*: pot să redau conținutul unui text citit, să recunosc autorul, dacă face parte dintre marii creatori literari. Textul să corespundă ca mărime și să dezvolte teme accesibile;

– *interacțiune verbală/participare în conversație*: pot să exprim idei și opinii în mod clar și precis în legătură cu textul, pot să argumentez anumite aprecieri sau poziții;

– *producerea unui discurs oral*: pot să prezint, pe scurt, idei dintr-un text, să dezvolt idei proprii despre text sau despre aspecte concrete;

– *folosirea de strategii*: pot să fac legături de viață, pornind de la text, între discursul meu și al altui coleg;

– *calitatea exprimării*: pot să mă exprim fluent, să dau răspunsuri spontane.

Dacă observăm competențele cheie menționate în documentele europene amintite mai sus, constatăm că o poziție fundamentală o ocupă *comunicarea*, privită din perspectiva cunoștințelor necesare, a deprinderilor și a atitudinilor” (Ligia Sarivan, *op. cit.*).

6.2.2. Integrarea la nivelul disciplinei

Disciplinele „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” au avut în componență mai multe subdiscipline: citire, scriere, dezvoltarea vorbirii, compunere, elemente de construcție a comunicării, lectură etc. Acestea, chiar subdiscipline fiind, erau și mai sunt în unele locuri tratate ca discipline distincte, chiar fără legături între ele. Această abordare a fost determinată înainte de faptul că fiecare subdisciplină avea programa sa; după apariția noului curriculum, această abordare nu se mai justifică.

Prin organizarea sa, noul curriculum îndeamnă profesorii să abordeze disciplinele într-o manieră integrată.

În exercițiile de comunicare desfășurate la clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a se integrează și cunoștințele de fonetică și ortoepie prevăzute de programe, pentru conștientizarea pronunției corecte și a scrierii corecte.

La **clasa I**, organizarea de lecții disparate de scriere și citire îi pune pe elevi în situația de a efectua timp de 45 de minute cam aceleași tipuri de exerciții, ceea ce duce la plictiseală, monotonie. Predarea integrată a acestor două subdiscipline creează condiții pentru activități variate, atractive.

La clasele a III-a și a IV-a, cunoștințele de limbă nu se însușesc numai pentru a stăpâni și respecta norme lingvistice, ci pentru înțelegerea textului literar sau pentru folosirea acestor cunoștințe în situații de comunicare.

De exemplu, după parcurgerea informațiilor despre adjectiv, elevul poate observa în textul literar cum și pentru ce folosește autorul adjectivele, dacă le așază înaintea sau după substantivul a cărui însușire o prezintă. În situații de comunicare, elevul constată cum se folosește adjectivul într-un discurs, într-un bilet, într-un dialog; poate aprecia cum este o descriere cu sau fără adjective, cum arată o scrisoare fără adjective sau cu folosirea abuzivă a acestor adjective, ce transmite o scrisoare fără să se folosească adjective, ce înseamnă să folosești multe adjective în definițiile științifice etc.

Și planificarea calendaristică se realizează după același principiu – al predării integrate a limbii și literaturii române. Dacă, spre exemplu, studiez dialogul pe un anume text suport, îmi planific și o lecție de compunere în care elaborez un text dialogat, am în vedere și folosirea unor semne de punctuație: linia de dialog, două puncte, semnul exclamării și semnul întrebării etc. De asemenea, dacă textul cuprinde cuvinte care denumesc ființe, lucruri sau fenomene ale naturii, îmi planific o lecție de predare a substantivului.

6.2.3. „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română” în relație cu alte discipline

În subcapitolul de mai sus am arătat ce legături se pot realiza între subdisciplinele celor două discipline, dar și în această situație rămânem în spațiul unei singure discipline, deoarece elevii rezolvă anumite sarcini folosind cunoștințe care aparțin doar disciplinelor în discuție.

Pentru a aborda *pluridisciplinaritatea* se pot folosi cunoștințe care aparțin limbii române și limbii moderne studiate sau texte literare din literatura română și literaturi străine.

Pentru prezentarea unei forme de relief la geografie, folosim texte studiate la literatura română și cunoștințe care aparțin matematicii și științelor. Astfel realizăm *multidisciplinaritatea*.

Pentru o temă ca „Un mediu înconjurător curat”, renunțăm la apartenența temei la o anumită disciplină și folosim informații de la limba și literatura română, de la științe și explorarea mediului, geografie ș.a.,

realizând *interdisciplinaritatea*. O temă ca „Prietenii naturii” aparține, la prima vedere, biologiei, dar și altor discipline ca literatura, comunicare în limba română, științe, explorarea mediului, matematica. Folosind informații de la toate acestea pentru a o dezvolta, aplicăm *interdisciplinaritatea*.

La disciplina științe, cunoștințele care aparțineau biologiei, fizicii și chimiei s-au integrat până la fuziune.

Procesul se numește *transdisciplinaritate*.

Prezentăm, în cele ce urmează, **schiza unei lecții cu tema „Prietenii primăverii”**, în care se desfășoară o activitate multidisciplinară (limba română, științe, educație plastică, educație muzicală, tehnologii).

Clasa a IV-a

Competențe urmărite: comunicare, explorare, caracterizare.

Scopurile lecției:

S₁ – formarea abilităților de comunicare în cadrul activităților multidisciplinare;

S₂ – formarea abilităților de a folosi cunoștințele însușite la mai multe discipline, pentru a rezolva sarcini didactice specifice activităților multidisciplinare și pentru formarea competențelor transversale;

S₃ – formarea și dezvoltarea simțului estetic.

Obiective operaționale:

La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:

O₁ – să descrie aspecte ale anotimpului primăvara, precum și plante specifice acestuia, pornind de la descrieri întâlnite în texte literare;

O₂ – să planteze flori în ghivece;

O₃ – să decoreze ghivecele folosind materialele de lucru;

O₄ – să evalueze lucrările după criteriile stabilite.

Resurse:

– procedurale: conversația, demonstrația, exercițiul, ciorchinele, turul galeriei;

– materiale: fragmente din texte literare, planșe, farfurii și pahare din plastic, acuarele, pensule, plante, pământ de flori și alte materiale.

Bibliografie:

C.V. Bretan, (2003), *Alternative de instruire*, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca

Elena Huțanu, (2003), *Să descoperim natura*, Ed. Sigma, București

Vasile Molan, Maria Bizdună, (2005), *Didactica limbii și literaturii române*,

Programul PIR

Desfășurarea lecției

Etape	Obiective Operaționale	Conținuturile învățării	Strategii didactice		
			Metode și procedee	Manuale și mijloace	Tip de evaluare Instrumente
Moment organizator		Audierea unui fragment muzical despre primăvară Recitarea unor versuri despre natură			
Reactualizarea cunoștințelor		Sarcini didactice: - Spuneți nume de poeți care au creat versuri despre anotimpul primăvara. - Prezentați fragmente din texte în legătură cu anotimpul primăvara sau flori din acest anotimp. - Se scriu pe tablă și în caiete expresiile frumoase (deosebite). - Arătați care sunt vestitorii primăverii. - Spuneți ce fac oamenii primăvara.	- conversația		formală
Captarea atenției		Se prezintă planșe sau alte imagini cu flori de primăvară și din texte literare. Elevii numesc florile și le prezintă folosind expresii din texte.	- conversația	planșe	formativă
Anunțarea temei și motivarea pentru învățare		Se anunță tema lecției. Se precizează la ce folosesc cunoștințele în viață. Se precizează că se va discuta despre primăvară. Se reamintește că pentru rezolvarea sarcinii elevii vor folosi cunoștințe de la: literatura română, științe, educație muzicală, educație plastică.			Frontală Individuală autoevaluare
Dirijarea învățării		Plantarea florilor în ghivece: - se explică etapele; - se demonstrează; - se plantează	- explicația - demonstrația - exercițiul	ghivece plante pământ apă, culori	frontală individuală autoevaluare

	Decorarea ghivecelor: - se explică tehnica; - se fac precizări cu privire la culorile folosite; - se realizează decorarea. Observarea și aprecierea lucrărilor (se folosesc expresiile din texte). Interpretarea unui cântec despre primăvară: - se alege cântecul potrivit; - se interpretează. Evaluarea ghivecelor: - autoevaluarea (câțiva elevi își apreciază propriile lucrări); - evaluarea unor lucrări (se aleg alte lucrări care se evaluează de către elevi); - evaluează de către elevi. Evaluarea profesorului.	- analiza	criterii de evaluare	individuală frontală
Asigurarea retenției	Discuții generalizatoare cu privire la temă	- conversația		
Încheierea activității	Profesorul face aprecieri asupra lecției. Lecția se încheie cu un cântec de primăvară.			frontală

6.2.4. Cele două discipline în aria curriculară „Limbă și comunicare”

a. Aria curriculară „Limbă și comunicare”

Aria curriculară cuprinde discipline de învățământ între care există raporturi de unitate, de relații și de acțiuni reciproce.

Având în vedere acest lucru, putem spune că aria curriculară „Limbă și comunicare” reunește discipline din domeniul filologic care aplică în predare modelul comunicativ funcțional. Din această perspectivă și abordarea didactică se modifică, în sensul că domeniile tradițional separate în comunicare: literatură și limbă sau citire, elemente de construcție a comunicării, vocabular – studiate separat, în sine și pentru sine – devin mijloace prin care se folosește limbajul în comunicare.

Disciplinele organizate pe arii curriculare au o abordare didactică centrată pe competențe, dacă predarea lor se realizează integrat, deoarece unele competențe nu se formează doar prin studiul unei discipline, ci prin învățarea integrată a acestora. Competențele transversale, de exemplu, se formează în urma asimilării unor cunoștințe și dezvoltării unor abilități de la mai multe discipline de învățământ. Astfel, studiul disciplinelor filologice dintr-o arie curriculară conduce la formarea competențelor de comunicare, a competențelor discursive, dar și a competențelor de transfer al cunoștințelor și abilităților de la o limbă la alta.

Predarea integrată a disciplinelor din aria curriculară „Limbă și comunicare” conduce la:

- evitarea repetărilor de informații în predarea-învățarea disciplinelor;
- întărirea legăturilor dintre disciplinele înrudite;
- asigurarea unei învățări coerente;
- realizarea de transferuri de concepte și proceduri didactice;
- conceperea unui obiect de studiu ca parte a unui sistem de formare.

Conceptul de „arie curriculară” a fost folosit în planurile cadru introduse în sistemul de învățământ românesc în 1998. Această nouă viziune a domeniilor de studiu „oferă parcursuri de învățare coerentă”. Preocuparea pentru observarea legăturilor dintre discipline în procesul cunoașterii a existat din timpuri străvechi. Astfel, istoricul francez Jules Michelet amintea încă din 1823, într-un discurs asupra unității științelor, următoarele: „înțeleapta Antichitate ne-a învățat că muzele sunt surori. Cunoașterea este una singură: limbile, literatura, istoria, fizica, matematica, filozofia, ramuri ale învățării care par îndepărtate sunt de fapt apropiate sau, mai bine spus, se

combină pentru a forma un sistem pe care, datorită limitelor noastre, îl percepem în succesiune, sub formă de părți distincte. Dar va veni o zi când vom încerca să percepem armonia impresionantă a științei. Acesta este de fapt sensul progresului cunoașterii umane: mai întâi știința, apoi știința și din nou știința.”

În procesul predării-învățării nu se mai pot păstra ziduri înalte între discipline, trebuie evidențiate și puse în valoare relațiile dintre ele. Această situație creează condiții pentru transferul de cunoștințe și folosirea lor în rezolvarea sarcinilor didactice, implicit în formarea de abilități. Ca element de risc sesizăm tendința de generalizare abuzivă, considerând abordarea integrată orice acțiune didactică în care se apelează la cel puțin două discipline.

De exemplu, nu putem considera integrare folosirea unor exerciții fizice de mișcare în ora de literatură română. Aceste exerciții sunt necesare pentru reactivarea elevilor.

Un alt element de risc îl constituie neglijarea dimensiunii verticale sau, altfel spus, neglijarea existenței disciplinei pivot, care duce la ocolirea obiectivelor disciplinei.

Totuși legătura dintre discipline trebuie să existe, așa cum sublinia, încă din 1976, M.I. Kondakov: „în procesul de refacere a educației (școlare) problema legăturilor interdisciplinare ocupă un loc central în didactica modernă”.

Noul concept s-a impus în pedagogia contemporană, dar mai puțin în practica didactică. Reținerile unor profesori sunt determinate de faptul că „există pericolul amestecului disciplinelor și al dispariției unor discipline” în situația în care profesorii sunt formați, cu deosebire, în monodisciplinaritate. Așa-zisul pericol nu este în învățământul primar, unde există, după aprecierea noastră, toate condițiile pentru abordarea integrată a disciplinelor.

Studiul limbii române, al limbilor materne ale minorităților și al limbilor moderne în aria curriculară „Limbă și comunicare” duce la eliminarea granițelor dintre discipline, deoarece studierea în relație și transferul de aspecte specifice nu neglijează specificitatea disciplinelor. Dar acest tip de studiu pornește de la proiectarea conținuturilor, de la elaborarea programelor școlare, unde trebuie să se asigure coerența conținuturilor pentru a se putea produce transferul de procedee și de cunoștințe. Alături de acest aspect, este deosebit de importantă și proiectarea anuală a conținuturilor realizată de profesori; și aici trebuie să existe colaborări între cadrele didactice, cel puțin între cei care predau discipline din aceeași arie curriculară. În aria de care ne ocupăm apar dereglări, în sensul că unele

elemente de construcție a comunicării de la limbile moderne se predau înainte de a fi predate la limba română.

Structurarea curriculumului pe arii curriculare reprezintă o schimbare fundamentală la nivelul studiului disciplinelor de învățământ și, implicit, al comunicării în limba română și al limbii și literaturii române. În acest sens, Ligia Sarivan și Matei Cerkez (în lucrarea „Didactica ariei culturale. Limbă și comunicare”), găsesc următoarele dominante ale noului curriculum față de cel anterior:

Curriculum anterior	Curriculum actual
- utilizarea unui model didactic tradițional, structurat în două domenii, limbă și lecturi literare; - definirea ambiguă a domeniilor disciplinei (limbă = gramatică; lecturi = literatură); - prezentarea deformată a domeniului comunicare; - acordarea unei ponderi excesive citirii și exprimării scrise în defavoarea proceselor proprii exprimării orale; - construirea obiectivelor din punctul de vedere al asimilării unor cunoștințe; - promovarea unei învățări abstracte, teoretice, insuficient racordate la nevoile comunicative propriu-zise ale elevului; - punerea accentului pe memorizare, pe repetare și pe învățarea de reguli, concepte etc.	- recurgerea la modelul comunicativ-funcțional, conform căruia comunicarea este un domeniu complex care înglobează procesele de receptare a mesajului oral și a celui scris, precum și cele de exprimare orală și scrisă; - definirea domeniilor disciplinei exclusiv în termeni de capacități receptarea mesajului oral și scris, exprimarea orală și scrisă; - prezentarea comunicării în calitate sa de competență umană fundamentală; - reechilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă, precum și proceselor de producere a unor mesaje proprii față de cele de receptare a mesajelor; - centrarea obiectivelor pe formarea de capacități proprii folosirii limbii în contexte concrete de comunicare; - conectarea studiului limbii la realitățile comunicării cotidiene; - punerea accentului pe învățarea procedurală.

b. Transferuri de proceduri și conținuturi de la „limbi moderne” la comunicare în limba română și la limba română

Studiind programele de limbi moderne pentru clasele III-IV, constatăm că sunt unele elemente care pot fi transferate în lecțiile de limba și literatura română. Se știe că studiul limbii moderne începe în clasa a III-a, deci cei care predau la clasa I pot studia conținuturile sau procedurile care pot fi transferate.

De exemplu, la clasa pregătitoare și la clasa I formarea deprinderilor de comunicare nu urmărește o structură ca la limbile moderne, de aceea este greu să apreciezi care este nivelul de comunicare a elevilor în diferite situații. De multe ori aprecierile se fac la general: „Elevii știu să comunice”, „Elevii au deprinderi de comunicare”, „Elevii se exprimă în propoziții

dezvoltate” etc. La limbi moderne conținuturile învățării sunt structurate în trei grupe: organizarea tematică, acte de vorbire, elemente de construcție a comunicării.

Se poate spune că la sosirea în clasa pregătitoare elevii știu să vorbească în limba română, pe când în clasa a III-a nu știu niciun cuvânt în limba modernă, dar dacă avem în clasa pregătitoare un grup de elevi cu un nivel ridicat de comunicare putem folosi tematica de la limbile moderne pentru evaluarea deprinderilor de comunicare (de notat și faptul că se reiau elementele predate încă din grădiniță).

Aceeași tematică o putem urmări și în celelalte clase ale ciclului primar, în felul acesta formarea deprinderilor de comunicare este mai bine organizată. Un copil se poate exprima corect în limba română, dar nu poate comunica altei persoane ceva despre starea sănătății lui, de ce naționalitate este, ce însușiri are, ce ocupații au membrii familiei ș.a.m.d., elemente care se găsesc în tematicile la limbi moderne, cum arătam mai sus.

Iată câteva elemente din organizarea tematică urmărită la limbi moderne, care pot fi transferate la lecțiile de comunicare în limba română.

Teme*

1. *Copilul despre sine*: numele, vârsta, adresa, naționalitatea, însușirile sale, părțile corpului, starea sănătății, îmbrăcămintea, jocurile și jucăriile sale.

2. *Familia*: membrii familiei, ocupația, sărbători în familie, hrana.

3. *Casa*: încăperi, mobilă.

4. *Școala*: obiecte școlare, încăperi, activități.

5. *Copilul în lumea înconjurătoare*: orașul, satul în care locuiește, convorbiri telefonice, cumpărături.

Acte de vorbire: a saluta/a răspunde la salut, a se prezenta/a prezenta pe cineva/a răspunde la prezentare, a descrie persoane/ animale/ locuri, a cere/a da informații, a exprima o dorință, a mulțumi/a răspunde la mulțumiri, a face o urare/a felicita, a se scuza/a răspunde la scuze, a propune/a cere cuiva să facă ceva, a relata desfășurarea unor activități, a cere/a acorda permisiunea, a exprima ceea ce îți place/nu-ți place etc.

Dorim să precizăm că transferul de cunoștințe și proceduri se realizează mult mai bine dacă fiecare cadru didactic studiază programele pentru limbile moderne și asistă la lecții pentru a culege ceea ce îl interesează în raport cu ceea ce face fiecare la clasă.

* MEN, *Curriculum Național. Programe școlare pentru învățământul primar*, București, 1998

În legătură cu procedurile didactice, remarcăm la unele lecții de limbi moderne relația strânsă între lecția de literatură și cea de limbă.

Exemplificările în lecțiile de predare a elementelor de construcție a comunicării se fac cu fragmente din textele literare studiate, iar în analiza textelor literare, profesorii se folosesc de elementele de construcție a comunicării însușite.

Textele produse de elevi urmăresc teme din textele literare, iar acestea devin modele în redactarea textelor proprii.

Pe lângă aceste aspecte, constatăm și unele transferuri de proceduri, considerate de noi ca „exagerări”. De exemplu, într-o anumită parte a țării, exercițiile de vocabular de la limba engleză s-au transferat și la literatura română în sensul că, înainte de citirea textului, se explică acele cuvinte considerate ca noi pentru elevi, scoase din text. Acest procedeu nu are eficiență la literatura română, deoarece elevul înțelege mai greu explicația atunci când cuvântul este scos din context. Practica îndelungată a demonstrat acest lucru. Ca să nu contrazicem, înainte de a verifica, am încercat și noi procedeul transferat de la limbile moderne și nu s-au obținut rezultate mai bune.

Din cele prezentate în acest capitol observăm că se pot face legături și transferuri între toate disciplinele din aria curriculară „Limbă și comunicare”; important este să depunem eforturi pentru a desființa barierele dintre discipline și a transfera de la o disciplină sau alta ceea ce se poate folosi și la disciplina pe care o predăm fiecare.

COMUNICAREA ȘI LITERATURA. REPERE TEORETICE

7.1. Comunicarea

7.2. Opera literară

7.3. Opera epică

<i>Conținut</i>	<i>Subiect</i>
<i>Formă</i>	<i>Ideea operei</i>
<i>Temă</i>	<i>Personaje</i>

7.4. Moduri de expunere în opera epică

- a. *Narațiunea*
- b. *Descrierea*
- c. *Dialogul*

7.5. Opera lirică

7.6. Mijloace de înfrumusețare a exprimării artistice

- a. *Figuri de stil*
- b. *Alte mijloace*

7.1. Comunicarea

Pentru definirea comunicării avem în vedere două planuri:

– *planul instrumental* – care oferă un cadru structurat și coerent al comunicării;

– *planul de investigație și analiză* – care urmărește dinamica procesului de comunicare. (Ion-Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*)

Comunicarea are o varietate de definiții care pot fi grupate în funcție de cele două planuri.

Urmărind planul instrumental, Hybels Weaver definește comunicarea ca „un proces în care oamenii își împărtășesc informații, idei și sentimente” (*Communicating Effectively*, Random House, New York), iar Baron (1983) consideră comunicarea ca fiind „procesul prin care o parte (numită emițător) transmite informații (un mesaj) unei alte părți (numită receptor)”. Având în vedere același plan instrumental, De Vito (1988) precizează: „comunicarea se referă la acțiunea cu una sau mai multe persoane, de trimitere și receptare

a unor mesaje care pot fi deformat de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feedback”. (din Ion-Ovidiu Pânișoară, *op. cit.*)

Din perspectiva planului de investigație și analiză, Ross R. (1986, *Speech communication*, p. 8, Prentice Hall, New Jersey) ne prezintă alte definiții ale comunicării:

– „Comunicarea reprezintă interacțiunea socială prin sistemul de simboluri și mesaje.” (George Gerbner)

– „Comunicarea își focalizează interesul central pe acele situații comportamentale în care o sursă transmite un mesaj unui receptor, cu intenția manifestată de a-i influența comportamentele interioare.” (Gerald R. Miller)

– „Comunicarea este o funcție socială..., o distribuție a elementelor comportamentului sau un mod de viață alături de existența unui set de reguli... Comunicarea nu este răspunsul însuși, dar este, într-un mod esențial, un set de relaționări bazate pe transmiterea unor stimuli (semne) și evocarea răspunsurilor.” (Colin Cherry)

După cum se observă, există unele dificultăți în definirea exactă a comunicării, ceea ce dovedește că este un proces complicat ce impune analize profunde pentru a-l putea defini cât mai aproape de forma în care se produce. Dacă analizăm definițiile de mai sus, constatăm existența unor elemente comune.

Funcțiile comunicării sunt:

1. *Înțelegere și cunoaștere.* Prin comunicare se asigură o mai bună înțelegere între partenerii comunicării, precum și cunoașterea celui cu care comunică și o mai bună cunoaștere de sine.

2. *Dezvoltarea unor relaționări conștiente cu ceilalți.* Prin comunicare se stabilesc diverse relații care pot fi în folosul rezolvării unor probleme.

3. *Influență și persuasiune.* Prin comunicare producem asupra celorlalți o serie de influențe care pot conduce, sau nu, la realizarea unor obiective, la îndeplinirea unor măsuri și acțiuni. De calitatea comunicării cu ceilalți depinde atingerea scopurilor urmărite. Printr-o comunicare eficientă putem atrage pe interlocutori de partea noastră în ceea ce întreprindem. Ca profesori, urmărim să realizăm cu clasa învățarea, acest lucru depinde în mare măsură de calitatea comunicării noastre cu elevii.

Principiile comunicării

1. Nu se poate să nu comunicăm.

Omul are mereu nevoie de comunicare; el nu o poate evita nici dacă își propune. Copiii simt nevoia să comunice mai mult decât adulții. Ar fi greșit să-i oprim. Trebuie să-i învățăm să comunice.

2. *Comunicarea este un proces.*

După cum am văzut, comunicarea este în continuă schimbare, ea nu se desfășoară în tipare. Profesorii învață copiii să comunice, dar nu numai într-un singur fel, ci în diferite situații de comunicare.

3. *Comunicarea este un proces circular, continuu.*

Comunicarea nu are un început și sfârșit bine determinate; comunicarea începută poate fi continuată de altcineva. Doar comunicarea științifică are început și sfârșit.

4. *Comunicarea este o dimensiune a conținutului și o dimensiune a relaționărilor.*

Într-o comunicare, același conținut poate fi transmis în diferite forme: ca o informație, ca o comandă, ca o rugămintă etc.

5. *Comunicarea reprezintă un cumul de factori nonverballi, de context etc.*

Acești factori există în comunicare și o pot susține, întări sau o pot vicia, bruiă. Elevul trebuie învățat și cum folosește acești factori nonverballi, atât în comunicarea orală, cât și în cea scrisă.

6. *Comunicarea este simetrică și complementară.*

Două persoane care se aseamănă și acționează la fel realizează o comunicare simetrică, iar când o persoană are un comportament diferit de cealaltă se manifestă complementaritatea. În această situație se poate realiza un câștig, deoarece persoanele pot găsi o modalitate superioară de comunicare, dar poate exista o complementaritate rigidă, dacă nicio persoană nu poate schimba tipul de comunicare.

7.2. Opera literară

Opera literară are la bază o anumită realitate din plan social, care nu corespunde întotdeauna conștiinței scriitorului. De asemenea, opera literară nu preia întocmai realitatea socială, ci o transformă în funcție de personalitatea autorului. Scriitorul receptează realitatea și o creează din nou, dându-i o formă potrivită cu imaginația sa. Această nouă creație este o ficțiune, o formă dată realității transformate de scriitor. Sub formă de schemă, acest proces ar putea arăta așa:



„Opera de artă nu este o copie a realității”⁴⁰. În analiza operei literare nu insistăm asupra existenței sau nonexistenței unei anumite situații, ci în ce măsură ar fi putut fi. Astfel, la baza romanului „Ion”, de Liviu Rebreanu, au stat unele realități din satul natal: un țăran pe care autorul cărții l-a văzut sărutând pământul sau conflictul dintre doi frați pentru pământ etc.; în romanul „Pădurea spânzuraților”, același scriitor insistă asupra frământărilor lui Apostol Bologa aflat în situația să aleagă între datoria de ofițer al armatei austro-ungare și apartenența la națiunea română; poetul Nicolae Labiș a scris poezia „Moartea căprioarei” după ce a văzut efectele secetei asupra cetățenilor din satul său natal și asupra familiei sale.

Apartenența unei opere literare este determinată de mijloacele artistice folosite de autor și de nota dominantă a operei (epică, lirică, dramatică).

7.3. Opera epică

Conținutul operei literare provine din atitudinea scriitorului față de realitatea prezentată. Uneori realitatea obiectivă are influență atât de mare asupra autorului, încât sentimentele acestuia sunt depășite, el apropiindu-se mai mult de realitatea obiectivă.

„*Forma operei literare* este modul de organizare a conținutului” (Cristina Ionescu, *op. cit.*, p. 17). Între aceste două elemente există o legătură. Dacă forma abordată nu corespunde conținutului, acesta nu mai este redat fidel și opera își pierde din valoare. În acest sens, Constantin Dobrogeanu-Gherea arată că „forma și fondul nu pot fi despărțite unul de altul decât în abstracție, căci frumosul unei opere de artă consistă tocmai din armonia formei și fondului, că forma și fondul deopotrivă ajută și constituie chiar însemnătatea și fenomenul unei opere”⁴¹.

Tema operei reprezintă un aspect dintre cele mai generale ale realității prezentate de scriitor. Aceste teme pot fi: dragostea, moartea, eroismul, războiul, pământul, destinul etc. Ele reflectă problemele cele mai importante care frământă la un moment dat societatea și au legătură cu individul. Fiecare temă este tratată diferit, în funcție de scriitor, de perioada la care se referă, de curentul literar în care s-a integrat, de genul și specia literară etc.

Tema operei literare se realizează într-o anumită modalitate, care se numește *motiv*. În cadrul operei motivul dă anumite aspecte acțiunii, „o impulsionează” de obicei prin frecvența în cadrul operei și prin accentul pus

⁴⁰ Cristina Ionescu, Gheorghe Lăzărescu, (1980), *Teoria literaturii (noțiuni)*, EDP., București, p. 16

⁴¹ Constantin Dobrogeanu-Gherea, (1967), *Studii estetice*, Ed. pentru Literatură, București, p. 483

pe el. Motivul este prezentat diferit, în funcție de temă, gen și specie literară. În basme, de exemplu, întâlnim motive ca: cel al fraților învrăjbiți, al încercărilor prin care trece eroul, al naturii care ajută eroul etc. Sunt motive care aparțin numai genului epic sau numai genului liric; iar alte motive aparțin celor două genuri. În poezia lui Mihai Eminescu se află motive care sunt abordate în forme originale: teiul, plopul, floarea albastră, lacul, sunetul cornului și al buciului etc.

Subiect au operele care aparțin genului epic sau dramatic. Cele din genul liric nu au subiect, chiar dacă uneori apar personaje simbolice (exemplu, *Luceafărul*), iar în analiza acestor opere nu se urmăresc acțiunea și firul epic.

Pentru înțelegerea aspectelor literare care aparțin genului epic și celui dramatic trebuie să cunoaștem întâi subiectul operei, dar uneori subiectul nu este suficient pentru înțelegerea ei, de aceea avem în vedere și valoarea artistică, și atitudinea care se desprinde din ea.

Subiectul are la bază *un conflict*, concretizat în lupta dintre forțe sau atitudini diferite.

Ideea operei o desprindem din atitudinea scriitorului față de temă. În unele opere, de exemplu, care au ca temă caracterul distrugător al războiului, desprindem ideea victoriei vieții asupra morții; în altele, care dezvoltă aceeași temă, descoperim ideea puterii care ți-o dă apartenența la o națiune, iar din altele, care prezintă tema morții, se desprinde ideea comunicării om-natură.

De aici reținem și faptul că în analiza textelor literare de la clasele primare nu-și are rostul întrebarea „Ce a vrut să spună scriitorul?”, pentru că răspunsurile ar putea fi nu numai diferite, ci chiar contradictorii.

O abordare artistică a operelor literare nu constă numai în temă, în motiv, în subiect, în idee, ci în felul în care acestea „dobândesc expresia artistică a operei literare, unică și irepetabilă” (Cristina Ionescu, *op. cit.*).

Persoanele care iau parte la acțiunea dintr-o operă literară sunt *personaje literare* sau *personajele operei literare*.

Personajele care stau în centrul acțiunii operei sunt personaje principale, iar celelalte sunt personaje secundare (Ioan Andrău, *Elemente de teorie literară pentru elevi*, 1986).

În funcție de atitudinea pe care o manifestă față de realizarea unui scop important din operă, personajele pot fi pozitive sau negative. În basme, de exemplu, scopul principal este triumful binelui, iar cel care luptă pentru realizarea lui este Făt-Frumos, deci el este personajul pozitiv. La polul opus, zmeul vrea triumful răului, deci este personajul negativ.

În clasele ciclului primar se descoperă caracteristicile principale ale personajelor operelor literare, de aceea, ca să îndrume acest proces, profesorul trebuie să fie abilitat pentru a caracteriza personaje.

Mijloacele de caracterizare se dezvoltă pe parcursul lecturii. Aceste caracterizări pot fi:

- *directe* (realizate de autor sau de alte personaje);
- *indirecte* (reies din comportamente, fapte, gânduri, aspectul fizic, nume, limbaj, mediul în care trăiește);
- *autocaracterizări* (declerate de personajul însuși).

În realizarea caracterizării avem în vedere și mijloacele artistice folosite de autor: antiteza, hiperbola, metafora, epitete, forme verbale etc. De asemenea, se evidențiază semnificația personajului, dacă acesta reprezintă un tip de persoane (ex: țăranul de la munte, de la câmpie, dintr-o anumită perioadă, un anumit simbol etc.).

Una dintre formele de caracterizare este *prezentarea înfățișării fizice, a însușirilor pozitive și negative ale personajelor*, a obiceiurilor și ocupațiilor etc. Din prezentarea elementelor menționate ne dăm seama și de atitudinea autorului față de personaj. Iată cum prezintă Ion Creangă pe mama sa:

„...și ea cu adevărat știa a face multe și mari minunății: alunga norii cei negri de pe deasupra satului nostru și abătea grindina în alte părți înfigând toporul în pământ, afară, dinaintea ușii, închea apa numai cu două picioare de vacă, de se încrucea lumea de mirare” (I. Creangă, *Amintiri din copilărie*).

Descoperim din text însușirile mamei, puterile ei nemăsurate, în același timp sesizăm cu ușurință admirația autorului față de mama sa, dragostea lui față de cea care i-a dat viață. Când vorbește despre mamă, parcă-l și vedem undeva privind-o și admirând-o, considerând-o o ființă fără asemănare.

O altă caracterizare se poate realiza din *propriile acțiuni și păreri ale personajelor*, care sunt în așa fel expuse încât desprindem o seamă de caracteristici ale personajelor. Uneori acțiunile și părerile sunt astfel prezentate încât se realizează o autocaracterizare. Iată cum se prezintă domnitorul Ștefan cel Mare în fața oștenilor, boierilor și curtenilor:

„...și cum vru Moldova, așa vrusei și eu. Că vru ea domn drept și n-am despuiat pe unii ca să îmbogățesc pe alții. Că vru ea un domn treaz, și am vegheat ca să-și odihnească sufletul ei ostenit...” (Barbu Ștefănescu Delavrancea, *Apus de Soare*). Din această autoprezentare putem trage concluzia că Ștefan a fost un domn drept și iubitor de țară.

Tot o formă de autocaracterizare se realizează și prin exprimarea proprie a personajului. Aceste forme care-l reprezintă sunt construite ca și cum persoana s-ar prezenta singură. Cunoscutul personaj Cațavencu se autocaracterizează prin forma sa de exprimare:

„Ce străbun! ce nostru! Vezi că nu știți! (...) Or mai întâi și-ntâi istoria ne învață anume că un popor care nu merge înainte stă pe loc (...), ba chiar dă înapoi, că legea progresului este așa, că cu cât mergi mai iute, cu atât ajungi mai departe. (...)” (Ion Luca Caragiale, *O scrisoare pierdută*).

În mod indirect, se desprind unele caracteristici din *descrieri ale portului* sau *obiceiurile personajelor* sau ale comunității din care fac parte acestea. În textul următor, Mihail Sadoveanu prezintă răzeșii din satul lui Tudor Șoimaru:

„Veneau și răzeșii în urma lor, îmbrăcați în straiile cu care aveau obiceiul să iasă la oaste: ciubote de piele roșă, pantaloni largi și încrețiți în jurul mijlocului dintr-un șiac cafeniu și ilice negre cu nasturi de argint și mânicile largi...” (Mihail Sadoveanu, *Neamul Șoimăreștilor*).

Din această prezentare ne dăm seama că răzeșii erau oameni gospodari, harnici, mândri de portul lor.

Un personaj literar poate fi *caracterizat și după faptele sale*. Ion Creangă realizează o asemenea caracterizare a boierului din „Punguța cu doi bani” prin următoarele fapte:

„Măi! ia dă-te jos și vezi ce are cucoșul cela în plisc.

Vezeteul se dă iute jos din capra trăsorei și, cu-n feliu de meșteșug, prinde cucoșul și, luându-i punguța din clonț, i-o dă boierului”.

.....
„Măi! ia cucoșul ist obraznic și-l dă în fântâna ceea.”

.....
„Și cum ajunge acasă, zice unei babe de la bucătărie să ia cucoșul, să-l azvârle într-un cuptor plin cu jărat și să pună o lespede la gura cuptorului.”

.....
„Vezeteu! ia-l de pe capul meu și-l zvârle în cireada boilor ș-a vacilor; poate vreun buhai înfuriat i-a veni de hac; ...”.

Din aceste fapte se desprind o serie de caracteristici ale boierului, cum ar fi: hoție, răutate, viclenie.

Unele personaje pot fi caracterizate de către altele prezente în text. O asemenea caracterizare a părinților o face Lizuca, personajul din „Dumbrava minunată”, de Mihail Sadoveanu:

„— Căci acasă nu mai puteam sta. Tata a bătut din picior la bunici și nu mă mai lasă la dânșii. Și când era tata acasă, mămica [vitregă, *n.n.*] se sfădea cu dânsul; țipa subțire, cere să vândă livezile și pădurea.

Tata nu voia (...), iar mămica tropăia mărunțel și se uita holbat (...). Pe urmă tata s-a dus, iar mămica mă tot bătea”.

La unele personaje constatăm *o nepotrivire între ceea ce sunt și ce vor să pară*. Aici se încadrează și Rică Venturiano, student la Academie – învață legile – și redactor la „Vocea Patriotului Național”. Prezentăm în acest sens una dintre replici:

„Domnule, Dumnezeuul nostru este poporul: box populi, box Dei! Noi n-avem altă credință, altă speranță, decât poporul. (...) Noi n-avem altă politică decât suveranitatea poporului; de aceea în lupta noastră politică, am spus-o și o repetăm neconținut tuturor cetățenilor: «Ori toți să muriți, ori toți să scăpăm!»”. (I.L. Caragiale, *O scrisoare pierdută*)

Discursurile acestui personaj și ale altora ca el descoperă și *superficialitatea culturii, lipsa de legătură între conținut și expresie*.

Exprimarea personajelor, modul de construire a discursurilor, forma în care susțin dialoguri sunt caracteristice și altor *personaje cu convingeri, idealuri și sentimente înalte* care scot în evidență patriotismul, dragostea de oameni, respectul față de frumos, noblețea sufletească (Ioan Andraș, *op. cit.*).

7.4. Moduri de expunere în opera epică

Tema, ideea și subiectul operei literare se prezintă de către autor într-o anumită formă. În literatură sunt trei moduri fundamentale de expunere: narațiunea, descrierea și dialogul.

a. Narațiunea

Modul de expunere prin care autorul povestește o întâmplare sau un șir de întâmplări în desfășurarea lor treptată se numește *narațiune* (Ioan Andraș, *op. cit.*).

Narațiunea se prezintă în proză (schița, nuvela, povestirea, legenda, snoava, basmul, romanul, reportajul) sau în versuri (balada, poemul, epopeea, fabula, legenda).

Textul narativ are acțiune, personaje și dialoguri între acestea, precum și descrieri ale locurilor în care se desfășoară unele momente din acțiune.

Subiectul narațiunii este structurat pe mai multe momente, numite *momente ale subiectului*. Acestea sunt:

- *expozițiunea* sau partea de la început, în care aflăm locul și timpul desfășurării acțiunii și facem cunoștință cu unele personaje;
- *intriga* prezintă acțiunea, cauza, persoana care determină desfășurarea acțiunii;

- *desfășurarea acțiunii* cuprinde fapte, persoane, dialoguri;
- *punctul culminant* este momentul cel mai încordat al acțiunii;
- *deznodământul* coincide cu încheierea acțiunii.

b. Descrierea

Procedeul (modul) prin care scriitorul zugrăvește un aspect din natură, o ființă sau un lucru, cu trăsăturile lor caracteristice, se numește *descriere* (Ioan Andrău, *op. cit.*).

Descrierea apare în opera literară în derularea acțiunii, când autorul dorește să prezinte locurile, cadrul natural, mediul social în care aceasta se desfășoară. Descrierea îmbracă diferite forme, în funcție de intențiile literare ale autorului; acestea sunt: portretul, tabloul, caracterizarea, paralela, antiteza.

Textul „Bunica”, de Barbu Ștefănescu Delavrancea, se deschide cu un frumos *portret* al ființei atât de iubite de copii:

„O văz limpede, așa cum era. Naltă, uscățivă, cu părul alb și creț, cu ochii căprui, cu gura strânsă și cu buza de sus crestată în dinți de pieptene, de la nas în jos”.

Este un portret realizat de autor, dar desprins din ochii copilului, pentru că el o vedea așa. În situația în care autorul realizează un portret sau în care prezintă propriile caracteristici, creația se numește *autoportret*. Câteva fragmente de autoportret întâlnim în „Amintiri din copilărie”, de Ion Creangă.

Între caracterizare și portret există deosebiri. Ioan Andrău le prezintă astfel:

„Portretul este individual și are o arie de preocupări restrânse: se ocupă numai de persoane singulare ca individualități într-un așa-numit moment al vieții lor, pe când caracterizarea are o arie mai mare de preocupare – ea poate cuprinde, pe lângă persoane individuale, grupuri de oameni, clase sociale, instituții, orânduirii sociale, evenimente și epoci istorice, lucrări literare și științifice etc.”. De asemenea, „portretul înfățișează însușirile fizice și morale ale unei persoane într-o enumerare cât mai completă, exhaustivă chiar”, iar „caracterizarea face o selecție între însușiri – alege și scoate în relief acele însușiri care sunt esențiale, tipice și definitorii”.

Într-un alt text, „Dumbrava minunată”, de Mihail Sadoveanu, autorul ne descrie în cuvinte meșteșugite sfârșitul zilei în care Lizuca a plecat de acasă; descrierea parcă este un *tablou* al înserării:

„Vremea era pe la toacă, dar căldura încă în toi și juca rotind ca răsfrângerile unei ape tainice pe deasupra caselor adormite. Ulița se ridica, pustie și singuratică spre strălucirea asfințitului. Clopote începură a bate

dulce și trist, de la bisericile târgului. Fetița se opri o vreme în loc, ascultând.” (Mihail Sadoveanu, *Dumbrava minunată*)

Paralela pune față în față două persoane, două epoci, două realități, două idei etc. pentru a evidenția asemănările și deosebirile dintre ele, pe când *antiteza*, prin prezentarea celor două părți, urmărește scoaterea în evidență a deosebirilor.

Caracterizarea prezintă însușirile generale și tipice ale persoanelor, obiectelor, orânduirilor, epocilor, claselor sociale, operelor literare și științifice etc., prezentate gradat, în ordinea importanței lor.

c. Dialogul

Modul de exprimare (procedeul) prin care scriitorul reproduce întocmai convorbirea dintre două persoane se numește *dialog* (Ioan Andraș, *op. cit.*).

Dialogul permanent se folosește în operele care aparțin genului dramatic, deoarece autorul transmite mai ușor gândurile și sentimentele personajelor, atitudinea lor față de desfășurarea acțiunii. De asemenea, formele de exprimare a acestora sunt reproduse întocmai. În piesele de teatru nu mai intervine autorul sau povestitorul, așa cum se întâmplă în narațiune, deci informația o aflăm de la persoanele care participă la dialog (mai puțin indicațiile autorului cu privire la decor, gesturi, care apar la începutul „actului”).

În narațiuni, dialogul este introdus de autor în locul în care dorește să dea dinamism acțiunii, deoarece, atunci când intervin personajele, cititorii sesizează atitudinea acestora față de unele momente ale acțiunii sau față de alte personaje, iar acțiunea devine dinamică, plină de viață. Persoanele aflate în dialog se cunosc mai ușor de către cititor.

În textele lirice dialogul apare foarte rar, deoarece nu există acțiune. Atunci când apare, dialogul se desfășoară între poet și elemente din natură sau animale sau între elementele naturii atunci când acestea sunt personificate.

Dialogul personajului cu sine este un *monolog* (*monos* – singur + *logos* – vorbire). El se realizează atunci când un personaj din piesa de teatru sau din narațiune este singur și-și deapănă gândurile și sentimentele. Monologul interior se întâlnește, de obicei, în nuvelele și romanele psihologice și în poemele filozofice.

7.5. Opera lirică

Opera lirică exprimă emoții și sensibilitate trăite intens de poet, pe care le transmite cititorului prin mijloace specifice și are o încărcătură afectivă deosebită. În textele lirice, autorul transmite propriile sentimente, dar și pe

cele ale unui grup pe care-l reprezintă, cu care se identifică. Prin faptul că transmite stări afective prezente, lirica este „o poezie a prezentului”.

Genul liric este prin excelență un gen subiectiv, iar exprimarea este de obicei la persoana I singular. Acest gen literar este reprezentat preponderent de poezie. Influențe ale lirismului întâlnim și în alte genuri literare.

Genul liric poate fi împărțit în două grupe: lirica populară și lirica cultă. Din lirica populară fac parte: doina, colinda, cântecul de leagăn, ghicitoarea, snoavele și zicătorile, folclorul copiilor. Liricii culte îi aparțin: *lirica peisagistă*, cu pastelul și idila, *lirica cetățenească*, din care fac parte: oda, imnul, satira, pamfletul, epigrama, și *lirica intimă* cu: elegia, meditația, cântecul, romanța.

7.6. Mijloace de înfrumusețare a exprimării artistice

a. Figuri de stil

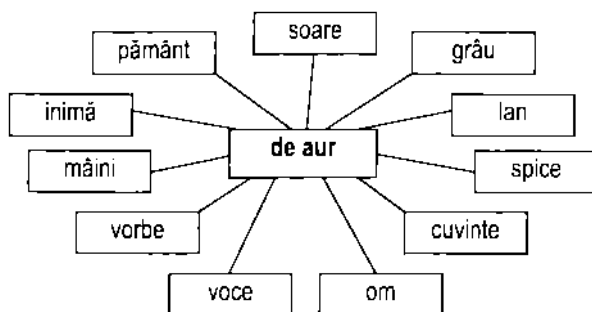
Pentru creșterea expresivității limbii și pentru a da o mai mare încărcătură afectivă imaginilor artistice, autorii de texte epice, lirice și dramatice folosesc unele procedee artistice numite *figuri de stil*.

Epitetul este figura de stil prin care se scot în evidență însușirile deosebite ale unui obiect sau ale unei acțiuni socotită de autor ca esențială pentru ideea și sentimentul ce vrea să le pună în lumină.

Scriitorii folosesc epitele pentru a reda imagini mai vii, mai atractive. Ca părți de vorbire, aceste epitețe sunt, în cele mai dese situații, adjective.

În enunțul: „În aer e răcoare *dulce* și un miros *sănătos* de pădure” (Al. Vlahuță, *Răsărit de soare*), cuvintele *dulce* și *sănătos* exprimă însușiri deosebite pentru substantivele „răcoare” și „miros”. Epitele nu se realizează numai cu adjective, ci și cu alte părți de vorbire: verb la gerunziu, adverb etc.

Iată cum poate fi alăturat un singur epitet mai multor substantive pentru a exprima însușiri deosebite:



Comparația este alăturarea, pe baza unor însușiri comune, a unui termen mai concret și mai cunoscut cu altul mai abstract și mai puțin cunoscut.

Comparația are doi termeni (părți): cel comparat și cel cu care se compară. În enunțul: „Cocoșul are creastă roșie ca focul”, termenul cunoscut *creastă roșie* și cel cu care se compară este *ca focul*. Într-un alt enunț: „m-atâră de tine, poezie,/ca un copil de poala mumii”, primul termen este abstract, iar cel de al doilea este concret.

Comparația contribuie la o mai bună înțelegere a termenului care se compară.

Metafora este figura de stil care constă în a da unui cuvânt o semnificație nouă, cu ajutorul unei comparații subînțelese sau prescurtate, prin omiterea termenului comparat.

Pornind de la enunțul „deodată o rază ca o sulică de foc străpunse perdeaua de aburi”, unde întâlnim o comparație, se poate ajunge la construcția: „Deodată o sulică de foc străpunse perdeaua de aburi” în care s-a obținut o metaforă: „sulică de foc”, prin renunțarea la termenul comparat.

Personificarea este figura de stil prin care se atribuie unui lucru, unui fenomen al naturii sau unui animal acțiuni sau însușiri omenești.

În versurile: „*Tremură* pe câmp porumbul/*Plânge* –, un pui de ciocârlie”, acțiunile „tremură” și „plânge”, specifice persoanelor, se atribuie „porumbului” și „puiului de ciocârlie”.

În alte versuri, poetul se adresează codrului aidoma unei persoane: „Codrule, codruțule, ce mai faci drăguțule? ...” (M. Eminescu).

Hiperbola este figura de stil în care se exagerează conștient dimensiunile lucrurilor sau ale ființelor.

Exagerarea voită se folosește de către scriitor ca să scoată în evidență anumite însușiri sau acțiuni.

În versurile:

„Gigantică poart-o cupolă pe frunte
Și vorba-i e tunet, răsuflul ger,
Și barda din stânga-i ajunge la cer
Și vodă-i un munte”

(George Coșbuc, *Pașa Hassan*)

autorul dorește să scoată în evidență frica pașei în fața lui Mihai prin prezentarea exagerată a însușirilor domnitorului.

Repetiția este procedeul artistic prin care se obține o impresie puternică prin folosirea de mai multe ori a unui cuvânt.

În versul „Torcea, torcea fus după fus” (St. O. Iosif, *Bunica*), autorul dorește să scoată în evidență hârnicia bunicii și o reușește, prin folosirea repetiției. Pentru a arăta dimensiunea și forța cu care atacă armata, Mihai

Eminescu folosește repetiția „Vine, vine, vine, calcă totul în picioare!” Această figură de stil se folosește și pentru a evidenția originea unei persoane: „Auzit-ați de-un oltean/De-un oltean, de-un craiovean...”.

Alegoria este figura de stil care constă în prezentarea unei idei abstracte prin mijloace concrete. Astfel, în balada „Miorița” nunta *are sens*, ne este prezentată ca o nuntă de țară la care participă elemente din natură.

b. Alte mijloace

Arhaisme sunt cuvinte vechi, ieșite din uz, dar folosite pentru a evoca mai bine epoca îndepărtată în care are loc acțiunea.

Ele se folosesc în operele care aparțin genului epic și dramatic, dar le întâlnim și în operele lirice, pentru a crea o atmosferă potrivită cu timpul la care se referă autorul. Arhaisme reprezintă un tezaur al limbii.

Neologisme sunt cuvinte noi, împrumutate din alte limbi străine și adaptate specificului limbii române. Unele neologisme au fost împrumutate de mai mult timp, iar altele se referă la noi descoperiri din știință și tehnică. Încercarea de a folosi numai cuvinte din limba română pentru a denumi obiecte și acțiuni care vin din alte limbi, ca și introducerea aluzivă fără discernământ a neologismelor reprezintă un pericol pentru limba proprie.

Provincialisme sunt cuvinte, expresii, construcții sintactice care nu aparțin limbii literare, dar sunt folosite doar în anumite provincii.

Scriitorii folosesc provincialismele pentru a reda „culoarea locală” a zonei despre care se vorbește în text. Dacă, de exemplu, am scoate toate provincialismele din operele lui Creangă și le-am înlocui cu alte cuvinte din limba literară, nu ne-am da seama imediat unde se petrece acțiunea.

Exprimarea din operele literare se nuanțează și prin folosirea de sinonime, omonime și antonime.

Sinonime sunt cuvinte care au formă diferită, dar înțeles aproape identic.

Omonime sunt cuvinte care au aceeași formă, dar înțeles diferit.

Antonime sunt cuvinte care au formă diferită și înțeles opus.

*

* *

Am considerat necesar să prezentăm, înainte de capitolul referitor la didactica limbii și literaturii române, unele elemente de teorie literară, pentru a ni le reaminti. Ele nu se transmit elevilor sub această formă, profesorii vor găsi formele potrivite pentru fiecare clasă de elevi, fără a depăși prevederile programei școlare.

PREDAREA-ÎNVĂȚAREA DISCIPLINELOR „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”⁴²

- 8.1. Particularități ale elevului din învățământul primar**
 - 8.1.1. Limba și dezvoltarea copilului**
 - 8.1.2. Particularități psihologice ale copilului la venirea în școală (clasa pregătitoare)**
 - 8.1.3. Particularități psihologice și de limbaj ale copilului de vârstă școlară mică**
- 8.2. Particularități ale limbii române**
- 8.3. Procesul didactic la „Comunicare în limba română” în clasa pregătitoare**
- 8.4. Predarea-învățarea citit-scrisului, ca parte a disciplinei „Comunicare în limba română”**
 - 8.4.1. Etapa prealfabetară**
 - 8.4.2. Etapa alfabetară**
 - 8.4.3. Lecțiile de citit-scris în condițiile predării integrate**
 - 8.4.4. Abordarea tradițională a lecțiilor de citit-scris**
 - 8.4.5. Etapa postalfabetară**
 - 8.4.6. Comunicarea în limba română la clasa I**
- 8.5. Clasa a II-a, ultimul an de studiu al disciplinei „Comunicare în limba română”**
 - 8.5.1. Formarea competențelor de comunicare**
 - 8.5.2. Demersuri posibile ale lecțiilor de comunicare în limba română la clasa a II-a**
- 8.6. Formarea competențelor de comunicare în lecțiile de limba și literatura română la clasele a III-a și a IV-a**
 - 8.6.1. Limba și literatura română și competențele de comunicare**
 - 8.6.2. Cunoașterea textului narativ**

⁴² Vasile Molan, Maria Bizdună, (2006), *Didactica limbii și literaturii române*, MEC, PIR, București

- 8.6.3. Textul narativ. Alte abordări**
- 8.6.4. Textul nonliterar/informal**
- 8.6.5. Textul liric**
- 8.6.6. Alte forme de valorificare a textului literar**
- 8.7. Predarea elementelor de construcție a comunicării în învățământul primar**
 - 8.7.1. Argumente pentru o nouă abordare**
 - 8.7.2. Lecțiile de limba română**
- 8.8. Formarea deprinderilor de exprimare scrisă în învățământul primar**
 - 8.8.1. Repere teoretice**
 - 8.8.2. Activități de învățare a scrierii corecte**
 - 8.8.3. Compunerile școlare**

8.1. Particularități ale elevului din învățământul primar

8.1.1. Limbaajul și dezvoltarea copilului

Limbaajul are o importanță deosebită în formarea, educarea și dezvoltarea copilului. În același timp, limbaajul este un mijloc de comunicare și un mijloc de cunoaștere.

Prin limbaaj copilul comunică cu cei din jur: își prezintă gândurile, formulează întrebări și construiește răspunsuri, dezvoltă idei, argumentează afirmații, trăiește emoții, își manifestă sentimente, realizează relații cu ceilalți, își dezvoltă vocabularul. Un vocabular bogat are influență și asupra formării comportamentului copilului. El își poate impune să se exprime frumos, de exemplu, pentru că are cuvinte, „are materialul” pe care să-l folosească.

Într-o eventuală neînțelegere cu o persoană, caută s-o lămurească folosind cuvintele pe care le stăpânește, pe când cel care „n-are cuvinte” dezvoltă un alt comportament, uneori agresiv.

La sfârșitul învățământului primar copilul stăpânește circa 5 000 de cuvinte, care înseamnă numărul cel mai mare de cuvinte pe care le asimilează într-o etapă a vieții, și operează frecvent cu 1 500-1 600 de cuvinte.

Formarea și dezvoltarea intelectuală a copilului se realizează prin limbaaj. El acumulează cunoștințe din mai multe domenii, învață să le folosească în situații noi ca să devină operaționale, își formează abilități diverse,

își consolidează atitudinile favorabile învățării, apreciază valorile, obține competențe necesare integrării în societate.

8.1.2. Particularități psihologice ale copilului la venirea în școală (clasa pregătitoare)

La vârsta de 6 ani (în clasa pregătitoare vin și copii sub 6 ani, dacă fac față evaluărilor speciale) copilul se ridică la un nivel de generalizare mai mare față de cei de la grădiniță, poate grupa mai lesne obiectele, după o însușire comună și esențială cum ar fi: mijloace de transport, legume, fructe etc. În acțiunile sale rămâne legat de concret și face legături între acțiune și cuvânt. Prin studiul literaturii își formează un limbaj interior, trăiește emoții și sentimente, este atras de personaje și încearcă să le imite, în special pe cele pozitive. Cei mai mulți sunt apropiați de basme pe care le pot asculta de mai multe ori, dar sunt și copii, în special băieți, care sunt atrași de elemente fantastice, dar nu vor cai înaripați și personaje cu însușiri deosebite, ci rachete și extraterestri, dinozauri etc.

Copilul este stăpân pe sine, își ordonează gesturile, are putere de concentrare mai mare, poate participa la activități de învățare mai mult timp decât în perioada grădiniței. Este atent cu propria persoană, se poate interioriza și, când se află în această stare, este greu de schimbat. Simte dorința de a ocroti pe cei mici, dorește să converseze mai mult cu cei mari și să fie ascultat, își poate prezenta anumite idei și încearcă să le susțină, pune întrebări și așteaptă răspunsuri. Orizontul de cunoaștere se lărgeste și dorește acest lucru, vrea să se comporte asemenea celor mari, uneori depășindu-și posibilitățile și descurajându-se ușor când nu reușește; de aceea este necesar să ne ocupăm de întărirea încrederii lor în forțele proprii.

Orizontul de cunoaștere se lărgeste, exprimarea este mai sigură, propozițiile sunt, de regulă, dezvoltate. Dacă a exersat în grădiniță, reușește să așeze în ordine logică mai multe propoziții dezvoltate. Poate să lucreze în grup, are deprinderi de ordine și disciplină.

8.1.3. Particularități psihologice și de limbaj ale copilului de vârstă școlară mică

În perioada școlarității, copiii înregistrează importante progrese în dezvoltarea psihică și intelectuală, iar învățarea organizată devine tipul fundamental de activitate. În școală obțin cunoștințe, își formează abilități și deprinderi pe care n-ar putea să le dobândească singuri. Pe de altă parte,

școala impune modelele ei de viață, le imprimă modificări în universul interior, îi formează pentru viața socială (Tinca Crețu, *Psihologia vârștelor*, 2007). La venirea în școală, dacă grădinița le-a satisfăcut nevoile de educație, stăpânesc în bună măsură sistemul limbii, totuși deprinderile nu sunt solide și influențele mediului înconjurător pot fi puternice, de aceea, sub raportul exprimării, întâlnim copii cu modificări de limbaj determinate de mediul cultural în care s-au dezvoltat și de eventualele deviații ale limbajului din zonă. (Ei înregistrează pronunții incorecte ca: fume, în loc de femeie, chiatră, în loc de piatră, pâne, în loc de pâine etc., deviații care conduc la citire și scriere incorecte). Se observă, de asemenea, discordanță între vocabularul activ și cel pasiv și oscilații în stabilirea semnificației unor cuvinte.

Defectele de pronunție mai des întâlnite sunt:

- înlocuirea unor sunete mai greu de pronunțat, exemplu *r* și *l* (melg în loc de merg, căluță în loc de căruță etc.);
- înlocuirea lui *j* cu *z* (zucălii în loc de jucării);
- excluderea unor sunete (placă în loc de pleacă);
- folosirea incorectă a articolului (Mingea *lu* fetița);
- folosirea incorectă a genului (Păpușa cu rochie *roșu*).

În clasa pregătitoare copilul *se pregătește* pentru abordarea propriu-zisă a învățării, iar în clasele primare se formează *deprinderile* intelectuale de bază: scrisul, cititul și calculul. Copilul devine elev, își schimbă statutul social, este mai important în familie și în grupul de copii. Copilul școlar este prezentat de Tinca Crețu astfel: „Dincolo de 7 ani, dacă a fost depășită faza anterioară se intră în perioada de relativ calm, de adaptare satisfăcătoare și de trăire, mai degrabă interioară, a tuturor felurilor de evenimente cotidiene. Această repliere interioară pregătește, către 8 ani, o expansiune caracteristică în relațiile cu mediul, manifestate ca largă, dar calmă curiozitate. La 9 ani apar evident capacități noi de autoconducere și autonomie și astfel copilul devine mai ordonat, mai perseverent și chiar simte nevoia organizării timpului său. La 10 ani se atinge un fel de apogeu al copilăriei, manifestat printr-o anume siguranță față de sarcinile școlare (...) și o anume capacitate de stăpânire de sine.”⁴³

Ca să se adapteze eficient la viața școlară este nevoie de o alternare a activității de învățare cu cea de recreere. Astfel, după fiecare 45 de minute cât reprezintă durata lecțiilor, recreerea ar trebui să fie de 15-20 de minute. Și cantitatea de cunoștințe din fiecare lecție se stabilește cu multă grijă, astfel încât sarcinile didactice mai dificile să fie urmate de altele mai ușoare și mai atrăgătoare. Relațiile profesorului cu elevii sunt la fel de importante, ele trebuie să fie deschise și nestresante, atmosfera destinsă să domine în

⁴³ Tinca Crețu, (2007), *Psihologia vârștelor*, Universitatea București, Editura CREDIS, p. 208

fiecare lecție, iar RĂBDARE să fie o caracteristică importantă a profesorului.

În cadrul procesului de predare-învățare se formează atenția voluntară, crește stabilitatea atenției și distributivitatea ei, se dezvoltă gândirea și imaginația, se remarcă în măsură mai mare creativitatea.

8.2. Particularități ale limbii române

Încă din clasa pregătitoare elevii observă că în limba română sunt cuvinte care se deosebesc la început printr-o singură literă și fiecare formă denumește altceva. Această particularitate a limbii trebuie menționată, pentru ca elevii să-și dea seama de importanța pronunției corecte a cuvintelor și să fie atenți când pronunță și când scriu cuvintele respective (casă/masă/rasă; mere/pere; toc/poc; var/car/par/jar; mare/tare/care/zare/sare etc.).

Un alt fapt de limbă se realizează prin schimbarea sunetului final. De exemplu cuvântul *vază* denumește un singur lucru, pe când *vaze* denumește mai multe lucruri; cuvântul *elevi* denumește mai multe persoane, iar cuvântul *elev*, doar una.

În limba română sunt cuvinte care se deosebesc prin mai multe sunete sau prin toate sunetele: *carte/nisip*; *vază/curier* etc.

Prin exercițiile de analiză a componenței sonore a cuvintelor, elevii observă că fiecărui sunet dintr-un cuvânt îi corespunde o literă. În primele două clase trebuie ocolite pentru o perioadă de timp, din rațiuni didactice, cuvintele care fac excepție de la această regulă sau fac abateri de la reguli. De exemplu, nu putem renunța la cuvintele *eu*, *el*, *ele*, *ei*, *este*, dar la analizele fonetice nu le pronunțăm cu sunetul ajutător *iel*, ci doar *el*, chiar dacă pronunția nu este cea corectă. Procedul este determinat de faptul că, dacă pronunțăm *iel*, elevii scriu toate cele trei litere. Cu timpul revenim la pronunția normală. În pronunția consoanei nu se rostește apăsător și sunetul ajutător *i*, deoarece unii elevi vor scrie și această vocală.

Atunci când se predau consoanele, ca să se audă bine într-un cuvânt *este necesar* să se afle lângă o vocală cunoscută. De exemplu, în cuvântul *pumn* elevii nu sesizează pe *m*, dar în cuvântul *mama* îl aud bine.

Semivocalele nu sunt sesizate ușor în diftongi sau triftongi. Ele se aud mai bine în silabele în care sunt singure alături de o consoană.

În procesul de asimilare a consoanei sonore *b* apar probleme dacă aceasta se află lângă consoanele surde *t* sau *s*, deoarece se aude *p* (suptire, absent).

Semivocala *o* din diftongul *oa*, aflată la începutul cuvântului devine *u*, de aceea se aude *uare* și se scrie *oare*, se aude *uameni* și se scrie *oameni*. ***Aceste cuvinte se ocolesc, cel puțin în clasa pregătitoare și în primul semestru al clasei I.***

O abatere de la normele limbii române se realizează din rațiuni didactice și în predarea grupurilor de litere: *ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*. Pentru copilul din învățământul primar ele reprezintă fiecare câte un sunet, chiar dacă în anumite cuvinte nu este așa. În clasele mai mari, când se consolidează auzul fonematic, li se prezintă corect cele două situații ale grupurilor de litere.

O altă particularitate a limbii care se evidențiază este pronunția identică a lui *chi* și a lui *k* alături de *i*, în cuvintele *chibrit* și *kilogram*.

Cunoașterea acestor particularități și abordarea lor în mod diferențiat contribuie la formarea auzului fonematic și la pronunția, citirea și scrierea cuvintelor în formă corectă.

8.3. Procesul didactic la „Comunicare în limba română” în clasa pregătitoare

Procesul de formare a competenței de comunicare în limba română începe în clasa pregătitoare. La acest proces contribuie și o serie de factori cum ar fi:

- *calitatea comunicării profesorului*, care trebuie să fie model pentru elevi;

În acest sens, profesorul trebuie să pronunțe corect cuvintele limbii române, fără influențe din zona geografică sau de la diferite limbi străine etc.

- *eficiența stilului de lucru al profesorului*;

Competențele de comunicare se formează numai dacă în clasă este o atmosferă de lucru deschisă, apropiată, nestresantă, elevul să se poată exprima liber, fără teama de a greși și fără teamă de cadrul didactic. Profesorul manifestă răbdare cu fiecare elev, dovedește imaginație pedagogică în organizarea activităților/exercițiilor de comunicare, are în vedere ca acestea să se adreseze fiecărui elev care are nevoie de ele sau grupurilor de elevi care manifestă aceleași cerințe.

- *conștientizarea profesorilor în legătură cu faptul că această competență de comunicare nu constă doar în răspunsuri la întrebări, ci elevul trebuie să învețe să formuleze întrebări corecte, să ordoneze logic mai multe propoziții, astfel încât să obțină un text, să susțină o idee cu argumente temeinice, să contrazică argumentat alte idei etc.*

Numărul mare de întrebări adresate clasei de elevi, care solicită un singur răspuns, nu este benefic pentru formarea competenței de comunicare, pentru că nu stimulează creativitatea elevului. Este bine ca profesorul să elaboreze exerciții sau întrebări la care fiecare elev să formuleze răspunsul său. (Exemple: *Cum apreciați? Ce părere aveți? Ce puteți spune despre...?*)

Când se formulează o întrebare și un elev dă un răspuns greșit, punem, de obicei, pe un alt elev să formuleze răspunsul. Celui care a greșit nu trebuie să-i cerem să repete răspunsul bun, ci să-l încurajăm să formuleze el răspunsul corect.

Dictările numeroase în care elevii folosesc literele de tipar consumă din timpul pentru comunicare, fiindcă elevii vor învăța în clasa I literele de mână. Pe lângă acest aspect, folosirea în dictări a literelor de tipar, deși programa prevede „Desenarea literelor de tipar”, creează serioase greutăți însușirii scrierii cu litere de mână în clasa următoare.

Prin specificul școlii, nu poate fi nicicând înlăturată *problema folosirii timpului de învățare*.

Este momentul să amintim faptul că la această vârstă, mai mult decât în alte momente ale vieții, „intoxicarea” copilului cu tot felul de informații care trec peste posibilitățile lui de efort intelectual poate crea disfuncții serioase în procesul de învățare prezent și viitor. Lesne de înțeles că, de aici mai este doar un pas până la a-l învinui pe copil, peste foarte puțin timp, că „nu vrea să învețe”, câtă vreme forța lui de învățare este deja diminuată până la dispariție.

Astfel, cele 45 de minute ale lecției vor fi împărțite judicios în trei segmente de câte 15 minute. Vom avea în vedere Curba de efort a lui Gauss, care recomandă folosirea segmentului de mijloc al orei pentru elementele mai dificile ale disciplinei.

Pe lângă acest aspect, reamintim faptul că este nevoie să revedem distribuția în lecție a celor doi timpi importanți: timpul destinat elevilor și timpul destinat profesorului, pentru că se observă o creștere a timpului profesorului în defavoarea elevului. Într-o cercetare a noastră pe circa 300 de lecții, a reieșit că, în medie, 86% din timp a aparținut profesorului și 14% elevilor.

Deși ne adresăm copiilor de vârstă mică, elementele care țin de învățarea limbii trebuie respectate. Nu uităm faptul că limba română este o limbă fonetică – deci învățarea citirii se face pornind de la fonem, insistând mai întâi pe însușirea pronunției corecte, pe formarea auzului fonematic necesar și pentru însușirea scrierii corecte; folosim, deci, arhicunoscuta metodă fonetică analitico-sintetică, metodă ce ajută cu precădere la formarea

și consolidarea auzului fonematic și a câmpului vizual de citire, timp în care abilitățile de citire în limbi etimologice se formează prin metoda globală.

Reamintim că programa disciplinei „Comunicare în limba română pentru clasa pregătitoare” are două părți distincte:

- competențele specifice însoțite de activități de învățare posibile;
- conținuturi.

Dintre acestea, competențele specifice și conținuturile sunt obligatorii, activitățile de învățare sunt facultative, pentru că profesorul își alege pe cele mai potrivite clasei lui și adaugă altele necesare pentru rezolvarea problemelor clasei.

În legătură cu formarea abilităților de citire, programa prevede, printre altele, și „*Citirea cuvintelor pe etichete asociate unor imagini sau obiecte*”. Pentru această citire se folosește metoda globală despre care am făcut precizările necesare în capitolul referitor la proiectare, subcapitolul metode didactice.

În legătură cu scrierea, în programă se menționează „*Desenarea literelor de tipar*”, ceea ce nu înseamnă scriere sau dictare. Această mențiune este trecută la capitolul „*Scriere*”, dar folosește mai mult citirii, deoarece desenăm literele de tipar pentru fixarea lor în memoria elevilor, în vederea recunoașterii.

Aceste aspecte și altele, la care ne referim în alte capitole, le-am desprins în cadrul unei cercetări desfășurate la clasa pregătitoare împreună cu un grup de studenți și profesori înscriși la gradul I.

O primă concluzie importantă este aceea că: în scurta „istorie” a clasei pregătitoare există deja un eșalon de cadre didactice bine formate, fapt care demonstrează și de această dată că dascălul, în chemarea și munca lui, merită respectul societății.

Prezentăm, în continuare, *demersul posibil al unei lecții de comunicare în limba română la clasa pregătitoare*:

• Subiectul lecției

Subiectul unei lecții se alege din planificarea unității de învățare, care a avut la bază programa disciplinei, capitolul „Conținuturi”.

Să presupunem că ne-am ales ca element de conținut *Forme ale discursului oral. Povestirea după imagini*

În continuare, aleg competența/competențele specifice din programă.

– **Competența specifică:** Identificarea semnificației unei/unor imagini care prezintă întâmplări, fenomene, evenimente familiare.

Pornind de la competența specifică îmi **stabilesc obiectivele operaționale** ca:

– să formuleze corect variante de răspunsuri la întrebări în legătură cu ilustrațiile prezentate;

– să redea în formă proprie conținutul fiecărei ilustrații;

– să descopere sunetele inițial și final ale unor cuvinte;

– să despartă cuvinte în silabe și să spună din ce sunete sunt formate.

Din obiective sesizăm că este vorba de o abordare interdisciplinară, pentru că, pe lângă elemente din sfera comunicării, există și elemente de construcție a comunicării.

– **Material suport:** un șir de ilustrații. Folosim cuvinte, nu desene!

Suntem într-o loca-
litate. Plouă tare.
Oamenii au umbrele.

Lângă un bloc stă
ghemotoc un câțel.
Jumătate e în ploaie.

Un copil îl găsește.
Pune umbrela
deasupra lui.

Suntem acasă la
copil. El hrănește
cățelușul.

În parc, copilul se
joacă fericit cu
cățelușul.

Acasă. Copilul scrie.
Cățelușul e culcat
lângă picioarele lui.

Anunțarea subiectului

Legătura cu alte activități de același tip

Aici adresăm întrebări de felul: Am mai povestit după ilustrații? Ce prezentau ilustrațiile respective?

Trezirea interesului pentru noua lecție/Motivarea pentru participare la lecție.

Acesta este un moment sensibil. Este nevoie ca profesorul să-și valorifice imaginația și să evidențieze, pentru motivare, legătura dintre cele ce se vor învăța și viața cotidiană.

De exemplu:

Astăzi vom povesti după un șir de ilustrații mai interesante și mai atrăgătoare. Aș dori ca fiecare să prezinte varianta lui de povestire. Trebuie să învățăm acest lucru, pentru că în viață ne vom întâlni cu asemenea momente, în care va trebui să spunem ce am văzut în ilustrații, tablouri etc.

Dacă știu că elevii ar putea să răspundă, le solicit, pentru convingere, câteva exemple de asemenea momente.

Desfășurarea lecției

Există o mulțime de variante ale demersului didactic. Profesorul își alege pe cea mai potrivită clasei lui. Și acest moment este important, pentru că trebuie să analizez **experiența de învățare a elevilor** clasei mele și, în funcție de aceasta, să stabilesc demersul potrivit.

Momentele demersului didactic pot fi:

- **prezentarea ilustrațiilor;**

• **întrebări de ordin general despre conținutul ilustrațiilor;**
 • **intuirea ilustrațiilor prin întrebări adresate elevilor și solicitări de variante de răspunsuri la fiecare întrebare.** În felul acesta contribuim esențial la formarea discursului oral, pentru că elevul nu-și formează această abilitate doar imitând pe ceilalți.

În sprijinul acestei informații, prezentăm, pe scurt, o cercetare desfășurată cu studenții.

Am adresat unei clase șase întrebări cu legături logice între ele și am solicitat cel puțin șapte variante de răspunsuri la fiecare întrebare. Studenții au notat numele elevului și răspunsul fiecăruia. În continuare, le-am solicitat elevilor să redacteze un text în legătură cu întrebările respective. Studenții au analizat textele urmărind și răspunsurile date oral. Au rămas surprinși când au constatat că 97% dintre elevi au folosit răspunsurile proprii în redactarea textului.

Pe măsură ce se răspunde la întrebări, profesorul alege câte un cuvânt și solicită elevilor să spună care este sunetul inițial și cel final, să despartă cuvintele în silabe și să descopere componenta lor sonoră, contribuind astfel la formarea auzului fonematic.

Acest moment are o durată mai mare sau mai mică, în funcție de problemele exprimării elevilor.

• **Povestirea după ilustrații**

În funcție de nivelul exprimării elevilor, unora le cerem să prezinte 1-2 ilustrații, altora mai multe. Avem în vedere, în continuare, formarea discursului la elevi. Acum putem introduce și expresii noi.

Înainte de începerea fiecărei povestiri, pentru diversificarea și pentru stimularea creativității, este bine să formulăm îndemnuri și întrebări ca:

- Cum ați prezenta prima ilustrație?
- Ce simțiți dacă vă aflați în această situație?
- Ce credeți că simte câțelul din a doua ilustrație? Ce și-ar dori el?
- Cum ați reacționa dacă ați găsi voi câțelul?
- Băiatul din ilustrația a patra hrănește câțelul. Voi cum ați proceda?
- Voi vă puteți duce cu câțelul în parc? Cum v-ați juca mai bine cu el?
- Ce ar face câțelul pe care vi-l închipuiți când scrieți?

Sigur că pot fi și alte întrebări în funcție de problemele clasei cu care lucrăm.

Dacă nu am solicitat toți elevii și dacă ei ar dori să participe mai mult, lecția poate continua și în altă oră.

Scrierea elementelor grafice care intră în componența literelor de mână are anumite particularități. În primul rând, se folosește liniatura cu spații mai mari decât la clasa I cel puțin în primul semestru și, pe măsură ce elevii manifestă siguranță, trecem la caietele de scriere pentru clasa I. Este important să explicăm elevilor cum se ține instrumentul de scris (stiloul) și cum se manevrează și să insistăm asupra poziției corecte la scris.

Aici nu am prezentat toate momentele cunoscute de profesori, ne-am oprit asupra celor considerate mai importante. **Este bine ca profesorul să acopere circa 20% din timpul lecției și elevii 80%.** Doar în situația aceasta lecția este pentru elevi.

În alte lecții de comunicare putem introduce momente în care se scriu elementele grafice care intră în componența literelor de mână; desenarea literelor de tipar pentru recunoașterea lor, așa cum prevede programa, nu dictări cu litere de tipar; scrieri funcționale, folosind desene simboluri etc. Nu se recomandă lecții speciale de scriere sau numai pentru însușirea elementelor de construcție a comunicării.

Proiect didactic

Data:

Clasa: pregătitoare

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Comunicare în limba română

Unitatea tematică: Iarnă, alba iarnă!

Tema: Sunetul și litera „r” mic de tipar

Tip de lecție: Predare-învățare-evaluare

Domenii integrate: CLR, MEN, MM, AV

Competențe urmărite:

- recunoașterea sunetelor și a literelor mici și mari de tipar;
- pronunțarea clară a sunetelor și a cuvintelor în enunțuri simple.

Scopul:

- formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare corectă în diferite contexte cu accent pe pronunția sunetului „r” și pe recunoașterea literei „r”;
- consolidarea cunoștințelor despre celelalte sunete/litere cunoscute, despre propoziții, cuvinte, silabe.

Obiective operaționale:

Pe parcursul lecției, elevii vor fi capabili:

- O₁ – să emită corect sunetul „r”, după model și singuri;
- O₂ – să asocieze sunetul „r” cu litera „r” mic de tipar;
- O₃ – să recunoască și să stabilească locul literei „r” mic de tipar în cuvinte scrise;
- O₅ – să alcătuiască enunțuri cu acele cuvinte care conțin litera „r” mic de tipar;
- O₆ – să traseze corect litera „r” mic de tipar în aer/pe bancă, prin unirea punctelor/după contur.

Strategii didactice:

Resurse procedurale: conversația, explicația, observația, exercițiul, demonstrația, jocul didactic

Resurse materiale: planșă cu litera „r” mic de tipar, planșă cu diverse litere, cuvinte, imagini, piese puzzle, calculator, video-proiector, caiet auxiliar, fișă de evaluare

Forme de organizare: frontal, individual, pe grupe

Resurse temporale: 45 de minute

Bibliografie:

Pacearcă, Ștefan; Bordean, Ioan; Mihăescu, Mirela, (2012), *Caiet de comunicare în limba română – auxiliar interdisciplinar, clasa pregătitoare*, Ed. DPH, București

Desfășurarea lecției

Momentele lecției	Obiective operaționale	Conținutul instructiv-educativ	Strategii didactice			Evaluarea performanțelor
			Metode și procedee	Forme de organizare	Mijloace de învățământ	
1. Moment organizatoric		Pregătirea materialelor necesare desfășurării lecției. Asigurarea cadrului organizatoric necesar desfășurării în condiții optime a lecției.	conversația	frontal		
2. Reactualizarea și verificarea cunoștințelor anterioare		Se propune un joc – puzzle, pe grupe, prin care elevii descoperă literele învățate. Joc: „ <i>Micii detectivi</i> ” (pe grupe) Descoperiți imaginile (cuvintele) care încep cu sunetele/ literele învățate (M, m, n, N, a, A, e, E, i, I, c, u) Joc: Ridicați cifra corespunzătoare numărului de silabe din cuvintele: stelute, brad, globulețe, iama etc. Se cere delimitarea cuvintelor dintr-o propoziție printr-un joc. Voi arunca mingea unui copil adresându-i o întrebare: „Știi câte cuvinte are propoziția ... spusă de mine?”. Acesta va răspunde și va arunca mingea altui copil adresându-i o întrebare referitoare la propoziția spusă de el.	jocul didactic conversația, explicația	frontal, pe grupe	imagini, jetoane cu cifre	- capacitatea de a recepta un mesaj, de a răspunde la întrebări - îndeplinirea sarcinii jocului didactic
3. Captarea atenției și motivarea pentru învățare		Joc de spargere a gheții: „Dacă ar fi să fi o culoare, care ar fi aceea și de ce?”. Se ajunge la culoarea <i>roșu</i> , de la ghetuța lui Moș Nicolae. Dați exemple de alte cuvinte care conțin sunetul „r”. Despărțiți în silabe cuvântul <i>roșu</i> . Alcătuți enunțuri folosind cuvântul <i>roșu</i> . Comunicarea temei lecției. Motivare: Dacă nu știm sunetul „r”, putem să pronunțăm cuvântul „roșu”. Avem nevoie să folosim cuvântul „roșu”. Putem să-l folosim fără sunetul „r”? De ce?	jocul didactic conversația, explicația	frontal, pe grupe	planșe cu diverse litere/ cuvinte/imagini	- capacitatea de a recepta un mesaj, de a răspunde la întrebări

4. Dirijarea învățării	02	Prezentarea planșei cu litera „r” mic de tipar. Înlocuirea literei noi de pe planșă prin jocul „Descoperă litera r mic de tipar!”.	conversația explicația	frontal, individual	planșă cu litera „r” mic de tipar	- observarea sistematică a pronunțării corecte a sunetului „r” - observarea sistematică a comportamentului elevului - îndeplinirea sarcinii jocului didactic
	03	Recunoașterea literei „r” mic de tipar din mulțimea literelor de pe catedră și afișarea pe tablă. Exerciții pentru încălzirea mâinilor. Scrierea literei în aer, pe bancă.	exercițiul			
	04	Trasarea literei „r” mic de tipar prin unirea punctelor (caiet auxiliar).	jocul didactic			
	06	Pentru relaxarea elevilor se interpretează cântecul „Răzuștele mele”.				
	05	Descoperirea literei „r” mic de tipar în cuvinte date prin jocul „Găsește-l pe domnul r” (format ppt): - despărțire în silabe/numărul de silabe; - stabilirea locului sunetului „r”. Emiterea corectă a sunetului „r”. Învățarea poeziei: „Rică nu știe să zică Rău, răzușcă, rămunică, Dar, de când băiatu-nvață Poezia despre rață, Rică știe-acum să zică Rău, răzușcă, rămunică.” Imitarea zgomotelor din natură: telefonul (tr! tr!), păsările când zboară (Br! Br!), câțelul când mârâie (Mâr! Mâr!), ursul (Mor! Mor!).				
5. Obținerea performanțelor	02	Explicarea sarcinilor de lucru:	cadranle	individual	fișe de evaluare	- evaluare scrisă - observarea sistematică a comportamentului elevului
	03	- colorarea literelor „r” mic de tipar;				
	04	- asocierea imaginilor cu litera corespunzătoare;				
	05	- încercuirea literei „r” mic de tipar; - trasarea literei „r” mic de tipar după contur.				
6. Activitate de completare prin joc	04	Se propune jocul: „Lanțul cuvintelor”, un joc pe calculator, pentru copii isteți. Înfrumusețarea literei „r” mic de tipar, literă veselă.	conversația, explicația, jocul didactic	frontal individual	creioane colorate	-îndeplinirea sarcinii jocului didactic
7. Încheierea activității		Aprecierea efortului individual/colectiv depus de copii.	conversația, explicația			- aprecieri verbale

8.4. Predarea-învățarea citit-scrisului ca parte a disciplinei „Comunicare în limba română”

În clasa I se continuă unele dintre activitățile desfășurate în clasa pregătitoare.

Pentru formarea competențelor de comunicare, o atenție deosebită se acordă în continuare formării auzului fonematic, fără de care copilul nu va citi și nu va scrie corect. Auzul fonematic îl ajută pe copil să perceapă toate sunetele cuvintelor și să le pronunțe corect. Dacă unele cuvinte nu sunt pronunțate corect, nici citirea și nici scrierea nu sunt corecte. Dacă citirea nu este corectă, ea nu poate fi coerentă, conștientă și expresivă.

Formarea auzului fonematic este un proces care începe la **nivelul 2 al educației timpurii** și se continuă în **clasa pregătitoare** și în **clasa I**. Acest proces constă în exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe și sunete și pronunțarea acestora. Pentru a avea rezultatele scontate, este bine să avem în vedere unele aspecte ale limbii române ca de exemplu:

– cuvintele alese pentru analiza fonetică să fie formate din două sau trei silabe; cercetările întreprinse au demonstrat că mulți elevi nu sesizează toate sunetele dintr-un cuvânt monosilabic și nu rețin toate silabele din cuvintele care au mai mult de trei silabe; având în vedere importanța auzului fonematic, este necesar ca toți copiii să poată face analiza fonetică a cuvintelor;

– cuvântul pe care-l alegem pentru descoperirea sunetului nou, pe lângă numărul de silabe va îndeplini și alte criterii: să le fie cunoscut elevilor; să nu conțină excepții ale limbii (se pronunță într-un fel și se scrie altfel); să nu conțină diftongi și triftongi, pentru că elevii nu sesizează ușor semivocalele; dacă predăm o consoană, sunetul să nu se afle în aglomerări de consoane. Acest proces se desfășoară mai repede în clasa I, deoarece s-a insistat asupra lui în clasa pregătitoare.

În procesul de formare a abilităților de citire și scriere se cunosc trei etape:

- etapa prealfabetară;
- etapa alfabetară;
- etapa postalfabetară.

8.4.1. Etapa prealfabetară

Etapa prealfabetară este mai scurtă de când copiii trec prin clasa pregătitoare, deoarece sarcinile ei au fost preluate de această clasă.

Astfel, vorbim acum de o serie de aspecte obligatoriu de luat în seamă, așadar:

În această etapă profesorul descoperă *problemele de pronunție* ale elevilor: inversări și înlocuiri de sunete, renunțare la pronunția unor sunete, influențele familiei sau ale zonei asupra folosirii și pronunției unor cuvinte, influențe ale zonei privind denumirea unor obiecte.

În prima clasă a ciclului primar, mușchii mici ai mâinii nu sunt formați suficient pentru activitatea de scriere îndelungată, de aceea *orice exagerare în privința efortului poate influența negativ calitatea scrierii*. În primul rând, este importantă alegerea instrumentului de scris. Cercetările efectuate în acest sens au demonstrat că *instrumentul potrivit este stiloul*, deoarece pixul și creionul alunecă ușor pe foaia de hârtie și sunt mai greu de stăpânit de o mână încă neformată, iar formele literelor realizate cu aceste instrumente sunt nesigure, tremurate, depășesc spațiile etc.

Stiloul impune un ritm mai lent de scriere, e mai ușor de stăpânit, îi dă elevului posibilitatea să urmărească liniatura și să traseze corect fiecare element al literei.

Nu susținem exagerările în folosirea instrumentului de scris. Dacă un elev a uitat stiloul acasă ori nu are, nu înseamnă că nu scrie – el folosește alt instrument.

Etapă prealfabetară este mai mult o etapă de măsurare a nivelului de pregătire a elevilor și de rezolvare a problemelor descoperite sau nerealizate.

8.4.2. Etapă alfabetară

Această etapă trebuie să pornească de la realități posibile:

- unii elevi cunosc toate literele, alții doar o parte din ele;
- unii elevi știu să citească, alții nu;
- unii elevi se exprimă corect și frumos, alții au probleme în acest sens;
- unii elevi scriu cu litere de tipar, dar nu știu literele de mână.

Când descoperi aceste probleme la elevi, ai senzația că nu știi de unde să pornești, de aceea *activăm imaginația pedagogică*. Pornim de la ideea că fiecare elev, în funcție de pregătirea lui, trebuie să se regăsească în cadrul procesului, pentru că nu putem să ținem pe unii pe loc ca să vină și ceilalți din urmă sau să mergem cu unii mai departe și să uităm de ceilalți.

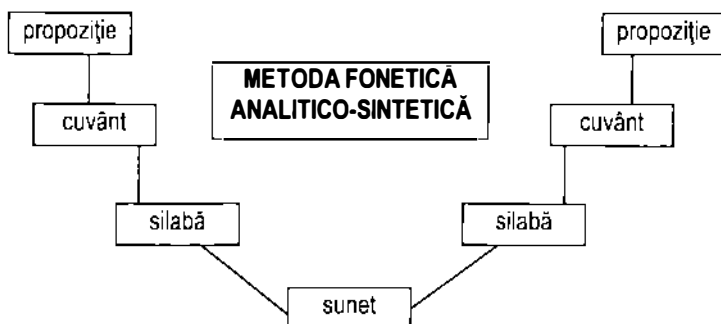
Se cuvine să precizăm că, dacă am folosit în clasa pregătitoare metoda globală, lingvistică sau naturală, în clasa I trebuie să reluăm citirea cu metoda fonetică, analitico-sintetică, pentru ca elevii să-și fixeze temeinic și corect despărțirea cuvintelor în silabe și sunete, în vederea formării auzului fonematic și a câmpului vizual de citire, pe care unii îl încep de la literă, alții de la silabă și alții de la cuvinte mono- și bisilabice.

În cercetarea noastră am constatat că citirea globală a cuvintelor sau citirea după profesor nu duc la citirea adevărată, adică descifrarea textului și înțelegerea lui. Am fost surprinși când, în cadrul cercetării, am observat că 15% dintre copii au citit un text după ce au citit înainte, împreună cu profesorul, dar când aceleași cuvinte le-am reasezat în alt text, ei n-au reușit să-l mai citească, *deci prima dată au memorat textul*.

Acest aspect susține ideea că în clasa I trebuie reluate etapele metodei specifice unei limbi fonetice, cum este limba română. Este posibil ca unele clase să parcurgă etapa alfabetică într-un ritm mai alert, atunci profesorul se va pregăti cu texte suplimentare pentru prelungirea etapei postalfabetare.

În etapa alfabetică se predă alfabetul limbii române, în ordinea prezentată în manualul pentru care a optat profesorul clasei.

Întrucât limba română este o limbă fonetică, metoda de bază în predarea sunetelor și silabelor este metoda fonetică analitico-sintetică; aceasta are un demers specific: propoziție, cuvânt, silabă, sunet și, pe cale inversă, revine la propoziție.



Potrivit schemei de mai sus, sunetul nou se află într-o silabă care formează, alături de altele, un cuvânt; la rândul lui, cuvântul face parte dintr-o propoziție.

Cuvântul care conține sunetul nou trebuie să fie format din 2-3 silabe.

Silaba în care se află sunetul de predat este bine să fie formată din:

- o vocală cunoscută și sunetul de predat, dacă acesta este o consoană;
- o vocală, dacă sunetul predat este vocală, cu excepția lui *î*, *â* sau *ă*,

care nu formează singure silabă.

8.4.3. Lecțiile de citit-scris în condițiile predării integrate

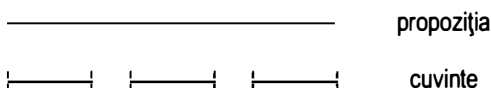
În practica didactică există două tipuri de abordări ale lecțiilor de citit-scris:

- *abordarea tradițională*, care constă în organizarea separată a lecțiilor de citire și de scriere, și
- *abordarea integrată* a citirii cu scrierea.

Am urmărit cu atenție sute de lecții de comunicare în limba română la clasa I, pentru a descoperi punctele tari și punctele slabe ale fiecărei abordări. Am constatat că, în abordarea tradițională, situarea citirii model a profesorului la începutul lecției menține elevul în situația de ascultător al textului și trecerea în situația de cititor devine mai grea. Am observat, de asemenea, că trecerea directă de la citirea pe silabe a cuvintelor la citirea textului îi derutează pe elevi în reglarea respirației – ei continuă să respire puțin după fiecare silabă și-și formează o citire sacadată care viciază conștientizarea citirii. Alt punct slab este faptul că lecția de scriere devine de cele mai multe ori plictisitoare, deoarece elevii execută același tip de exercițiu și au aceeași sarcină: scriu. Altă observație a fost aceea că, uneori, nu se realizează legături între cele două lecții. Abordarea integrată înlătură aceste aspecte și creează condiții pentru realizarea legăturilor dintre cele două subdiscipline.

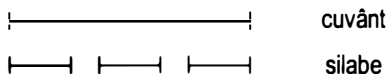
a. *Prima lecție integrată*

Procesul predării sunetului și literei începe de la *propoziție*. Pentru a înțelege mai bine componența propoziției, în prima etapă *se realizează schema* acesteia cu ajutorul drepte și al segmentelor de dreaptă. De exemplu, dacă sunetul de predat este *I*, putem porni de la propoziția „Inima bate tare”.



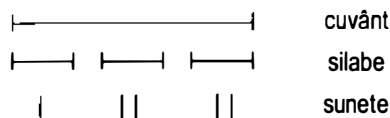
Sunetul pe care-l urmărim se găsește în cuvântul „Inima”.

În etapa a doua, despărțim primul cuvânt în silabe:



Dacă elevii nu au formată deprinderea de a despărți cuvintele în silabe, continuăm cu despărțirea la celelalte cuvinte, pentru exersare.

În etapa următoare *descoperim sunetul de predat* tot cu ajutorul schemei. Despărțim cuvântul în silabe și analizăm componența sonoră a fiecăreia.



Sunetul de predat se află în prima silabă și, fiind vocală, formează singur silabă.

Dacă elevii nu au format auzul fonematic, analizăm componența sonoră a celorlalte cuvinte. În continuare, profesorul *pronunță sunetul nou de mai multe ori* și pune pe câțiva elevi să pronunțe după modelul său. Exersarea auzului fonematic continuă cu alte sarcini didactice: se pronunță cuvinte în care se află – sau nu – sunetul predat, iar elevii *vor descoperi* cuvântul care conține acest sunet; se prezintă propoziții sau versuri din poezii cunoscute și elevii vor găsi cuvintele în care se află sunetul nou etc. Aceste exerciții îi formează pe elevi să observe componența sonoră a cuvintelor. Același proces se desfășoară în timpul scrierii, când ei își autodictază „în minte” sau „în șoaptă” fiecare sunet al cuvântului, și în timpul citirii, când trebuie să pronunțe corect fiecare cuvânt.

Etape următoare constă în *prezentarea literei de tipar corespunzătoare* sunetului nou-învățat. Această literă se prezintă singură pe o planșă. În practica didactică se folosește planșa pe care se află litera mică și mare, de tipar și de mână, și un desen. Nu recomandăm acest material deoarece, la această vârstă, elevul nu-și poate concentra privirea pe o singură literă, privirea lui fuge și către celelalte, așa că unii elevi nu rețin exact litera pe care o arată profesorul.

Din cercetările noastre a reieșit că 31,2 % dintre elevii aflați în experiment erau în această situație.

În schimb, această planșă se poate folosi cu succes în lecțiile de recapitulare.

Nu susținem nici analiza așa-ziselor componente ale literei de tipar, deoarece acestea nu sunt la fel cu cele de la litera de mână (bastonașul nu e ca un baston, nici ovalul nu-i la fel ca ovalul de mână etc.). Litera se prezintă și, prin exerciții, se întipărește în mintea copiilor. Analiza forțată a elementelor îngreunează acest proces.

Prezentarea continuă cu *recunoașterea literei noi* de tipar. Elevii o recunosc întâi în alfabetul mic, apoi în manual, în reviste și ziare în care tiparul este asemănător cu cel din carte.

În continuare, prin exerciții diverse, elevii observă *folosirea literei noi în cuvinte*. Profesorul pronunță un cuvânt, ales dintre cele de pe pagina

manualului, elevii constată dacă el conține sunetul nou-învățat, apoi unii compun la stelaj cuvântul pe silabe, iar, în bănci, elevii realizează același lucru cu alfabetul mic și observă unde se află litera nouă. Exercițiile se repetă cât este nevoie. Cuvintele se aleg cu grijă, încât să nu conțină aglomerări de consoane, diftongi, triftongi etc.

Intuirea imaginii/imaginilor din manual este o altă etapă folosită pentru a asigura pronunția corectă a cuvintelor de pe pagină și pentru formarea deprinderilor de exprimare. Intuirea se realizează prin întrebări puse de profesor, iar întrebările se formulează în așa fel încât răspunsurile elevilor să conțină cuvintele scrise pe silabe și din text, astfel verificând dacă sunt pronunțate corect. De asemenea, dacă la aceeași întrebare solicităm mai multe răspunsuri posibile, contribuim la formarea deprinderilor de exprimare corectă.

În cazul în care în formularea răspunsurilor se constată abateri de la limba literară, profesorul îndreaptă pronunția elevilor respectivi chiar dacă abaterile sunt cauza influențelor de zonă sau din familie.

Urmează *citirea cuvintelor scrise pe silabe*, etapă importantă în formarea la elevi a *câmpului vizual*. Elevul trece de la citirea pe litere la citirea pe silabe și apoi la citirea cuvântului întreg. Câmpul vizual este format de literele, silabele și cuvintele pe care le poate cuprinde elevul dintr-o privire. El se formează treptat, de aceea acest proces nu trebuie grăbit; profesorul dă dovadă de răbdare.

Cercetările au demonstrat că, dacă până la sfârșitul clasei, unii elevi nu au un câmp vizual mai mare de o literă sau o silabă, ei pot fi promovați în clasa următoare deoarece, datorită dezvoltării psihice și fizice, pot recupera.

Abordarea integrată a celor două subdiscipline – cititul și scrisul – presupune introducerea unei etape referitoare la scriere, care se numește *scrierea literei de mână*.

Cercetările întreprinse de noi au demonstrat că desfășurarea mai devreme în lecție a acestei etape creează dificultăți însușirii literei de tipar și formării câmpului vizual.

Scrierea literei de mână are câteva subetape:

- a) **prezentarea literei de mână;**
- b) **descompunerea ei în elemente grafice;**
- c) **scrierea, dacă este nevoie, a elementelor grafice pe care le au însușite din clasa pregătitoare;**
- d) **scrierea demonstrativă la tablă a literei de către profesor, cu prezentarea fiecărei mișcări; elevii privesc fiecare mișcare;**

e) scrierea la tablă a literei de către 2-3 elevi, cu explicarea mișcărilor; clasa execută în aer fiecare mișcare cu stiloul închis;

f) reamintirea poziției corecte la scris: spatele drept, mâna dreaptă cu cotul pe bancă, mâna stângă sprijină caietul, distanța de la bancă la piept să fie de cel puțin un pumn, picioarele cu tălpile pe podea, scrierea se realizează cu cele trei degete cu care se ține instrumentul de scris, iar mâna se mișcă din încheietură; lumina trebuie să vină din stânga (cu excepția stângacilor, care au o altă poziție);

g) exerciții de încălzire a mușchilor mâinii: mișcarea degetelor, mișcarea mâinii din încheietură, mișcarea celor trei degete înainte și înapoi etc.;

h) explicații privind așezarea în pagină, forma literei etc.;

i) scrierea a 3-4 litere; în acest timp profesorul urmărește calitatea scrierii; elevii care au scris corect continuă, iar ceilalți scriu împreună cu profesorul.

Scrierea se exersează pe 3-4 rânduri din caiet. În situația în care se scrie mai mult mușchii mâinii obosesc, pentru că nu sunt încă bine formați, și scrierea devine tremurată, conducând apoi la depășirea spațiilor etc.

În cazul în care mai este timp, în această primă lecție se realizează și etapa următoare.

j) *scrierea cuvintelor*; aici se desfășoară 3 momente distincte:

1) – *copierea*, care constă în scrierea, cu litere de mână, de către profesor pe tablă a unui cuvânt de pe pagina manualului, elevii urmând să-l copieze; în situația aceasta, ei se concentrează pe execuția corectă pentru „formarea mâinii”;

2) – *transcrierea*, în care profesorul alege un cuvânt de pe pagina manualului, iar elevii trebuie să-l transcrie cu litere de mână; înainte de scriere, se observă componența cuvântului; acum elevii se gândesc la forma literelor de mână și la legăturile dintre ele;

3) – *dictarea sau autodictarea*, unde profesorul pronunță un cuvânt și elevii îl scriu cu litere de mână; ei se gândesc la componența, la forma literelor de mână și la realizarea legăturilor dintre ele.

Precizăm că trecerea prin cele trei momente nu este obligatorie. Ele se folosesc cu întregul colectiv sau cu grupe mai mici, în funcție de nivelul clasei.

În finalul lecției se desfășoară *exerciții de cultivare a limbii*, care constau, de obicei, în compuneri de cuvinte din silabe date, formulări de propoziții etc.

b. A doua lecție integrată

A doua lecție începe cu *citirea cuvintelor scrise pe silabe*, cu respectarea celor două subetape, citirea cuvintelor pe silabe și apoi citirea integrală a acestora.

După acest moment, unii practicieni trec direct la citirea textului. Așa cum am mai arătat, acest procedeu poate duce la formarea citirii sacadate care îngreunează înțelegerea textului. Așadar, în etapa următoare le punem 2-3 *întrebări* elevilor, la care cerem formulări diverse de răspunsuri sau facem exerciții de respirație, în care elevii trag aer în piept și numără de la 1 până la numărul la care mai au aer pentru a-l pronunța.

În continuare, trecem la *citirea în șoaptă a textului* de către elevi. Prima citire o realizează elevii pentru a-i transforma din ascultători în cititori de texte. În lucrarea sa „A educa, a instrui”, Robert Dotrens arată că citirea în gând se formează după citirea cu voce tare, dar în acest moment *nu poate fi vorba de citirea în gând*, deoarece elevul simte nevoia să folosească și auzul pentru înțelegerea textului.

Vom pune, în continuare, câteva *întrebări în legătură cu textul* pentru a verifica dacă citirea a fost conștientă. În caz că rezultatele nu sunt pozitive, repetăm citirea în șoaptă.

Urmează *exerciții de citire a textului*, prin care se exersează actul citirii și se asigură înțelegerea textului. Dacă se întâlnesc cuvinte necunoscute, acestea li se explică elevilor; în caz că unele cuvinte au și alte sensuri accesibile elevilor, și acestea se explică. Atunci când cuvintele necunoscute și sensurile acestora ar trebui să facă parte din vocabularul activ al elevilor, se formulează cu ele propoziții, care să susțină diverse situații de comunicare.

Reamintim faptul că citirea în perechi sau cu întreaga clasă nu contribuie la formarea abilităților de citire, deoarece elevii care știu să citească parcurg textul mai repede decât elevii cu un ritm lent și aceștia din urmă nu reușesc decât să „mormăie” frânturi de cuvinte după ceilalți, deoarece fiecare elev are ritmul lui de citire și el învață să citească întâi în ritmul lui, după care putem să-i accelerăm ritmul.

După ce elevii au exersat singuri citirea, se desfășoară *citirea model a profesorului*. Această citire trebuie să se potrivească grupului de elevi în sensul că ritmul citirii respectă ritmul clasei, cuvintele sunt pronunțate clar, pauzele impuse de semnele de punctuație sunt puțin mai lungi pentru ca elevii să le sesizeze, ridicarea sau coborârea tonului să fie evidente.

Cum este normal, urmează *citirea elevilor după modelul profesorului*. Aici ei exersează „citirea frumoasă” oferită de profesor.

Etapa următoare este *citirea selectivă*, unde profesorul le cere elevilor să citească propoziția în care este vorba despre..., în care cunoaștem pe ... etc.

Pe măsură ce se parcurg mai multe litere și textele sunt mai încheiate, se poate introduce o etapă pe care o putem numi *povestirea textului*, unde profesorul pune întrebări în legătură cu conținutul acestuia, solicită mai multe răspunsuri posibile la fiecare și elevii le ordonează într-o scurtă povestire de 3-4 propoziții.

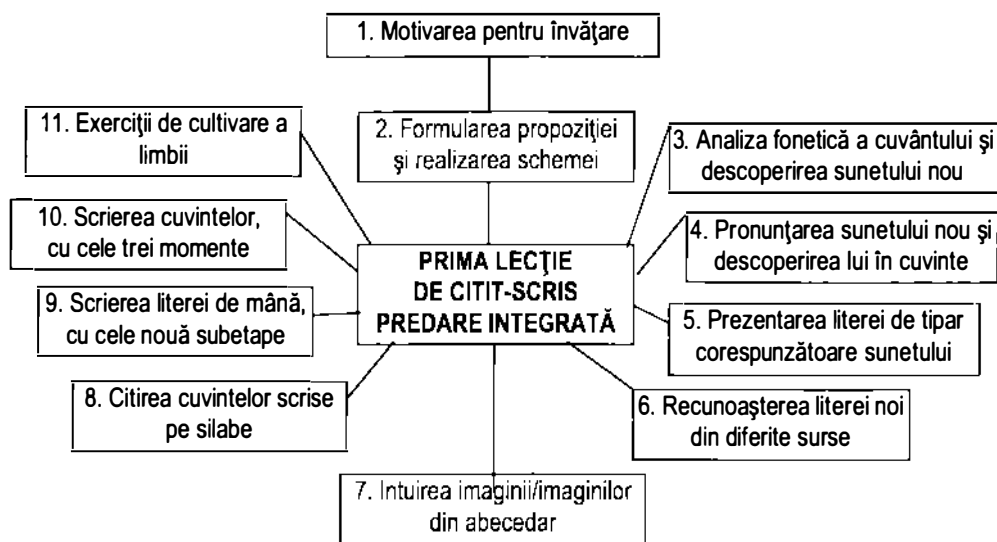
Dacă în prima lecție elevii au scris litere și cuvinte, în lecția a doua *scriu propoziții* de pe pagina manualului. Și aici avem în vedere cele trei momente: copiere, transcriere, dictare/autodictare. Reluăm faptul că înainte de a scrie propoziții elevii primesc precizări privind așezarea în pagină, scrierea unor cuvinte, realizarea legăturilor între litere etc.

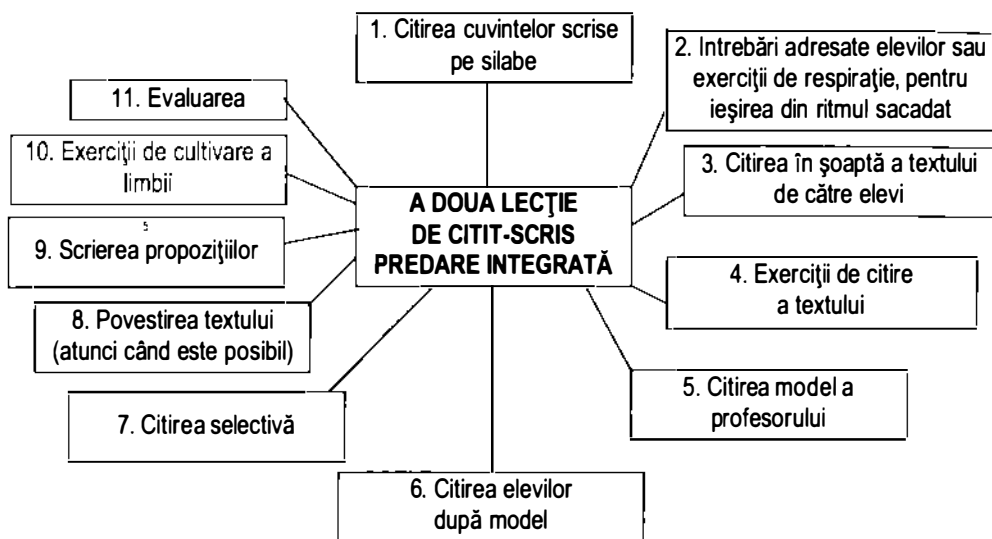
În continuare se realizează *citirea întregii pagini de manual*, atât cuvintele scrise cu litere de tipar, cât și cele scrise cu litere de mână.

Și această lecție se poate încheia cu *exerciții pentru cultivarea limbii*, care se aleg în funcție de problemele exprimării elevilor.

La începutul lecției am motivat elevii pentru învățarea literei. După cele două ore de citit-scris, facem evaluarea lor arătându-le elevilor ce au acumulat și la ce le folosește în viață.

Pentru o mai bună reținere a etapelor celor două lecții, le prezentăm sub formă de schemă.





Etapele prezentate pot fi completate și cu alte activități de învățare, în funcție de nivelul deprinderilor formate, de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor.

Proiect didactic

(citit-scris – 2 lecții)

*Data:**Clasa I**Profesor:**Disciplina:* Comunicare în limba română*Unitatea de învățare:**Subiectul lecției:* Sunetul și litera *f* – Text suport „Ștefan cel Mare”*Tip de lecție:* predare-învățare*Experiența de învățare:* Elevii recunosc literele învățate până acum, citesc, unii pe litere, alții pe silabe, și cei mai mulți cuvinte întregi, scriu cuvinte și propoziții, unii cu 1-2 omisiuni de litere, acolo unde cuvintele au mai mult de două silabe*Integrare în lecție:*

- numărarea, pentru analiza fonetică a cuvintelor;
- desenarea paloșului sau a coroanei;
- intonarea unui cântec despre Ștefan învățat la educația muzicală.

Competențe urmărite: citirea și scrierea de mesaje scurte;.*Scopuri:*

- citirea și scrierea literelor, silabelor, cuvintelor și propozițiilor;
- înțelegerea textului citit;
- scrierea corectă a literelor, cuvintelor și propozițiilor.

*Obiective operaționale:**O₁:* să recunoască sunetul și litera *f*;*O₂:* să citească, în ritm propriu, cuvinte și propoziții;*O₃:* să scrie corect litere, cuvinte și propoziții;*O₄:* să folosească propozițiile în situații diverse de comunicare;*O₅:* să formuleze întrebări și răspunsuri în legătură cu textul.*Strategii didactice:*

1. Resurse procedurale:

a) metode și procedee: metoda fonetică, analitico-sintetică, conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, jocul didactic, ciorchinele;

b) forme de organizare: individual, pe grupe și echipe, frontal.

2. Resurse materiale: planșe cu litera *f* de tipar și cu litera *f* de mână, stelaj, alfabetar, fișe de lucru, ilustrații, trusă pentru educația plastică, cântecul înregistrat.

3. Forme și tehnici de evaluare:

- seturi de întrebări pentru evaluare orală;
- fișe pentru evaluare în scris;
- sarcini didactice pentru munca independentă.

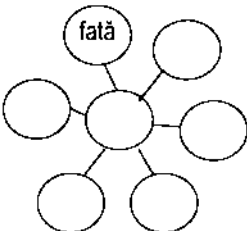
*Bibliografie*Marcela Peneș, Vasile Molan, (2002), *Îndrumător pentru folosirea Abecedarului*, Ed. Aramis, BucureștiVasile Molan, (2010), *Didactica disciplinei limba și literatura română în învățământul primar*, Ed. Miniped

Desfășurarea lecției

Secvențele lecției	Organizarea conținuturilor	Resurse			Evaluare
		Metode	Mijloace didactice	Forme de activitate	
Lecția I Moment organizatoric	Se asigură condițiile pentru desfășurarea lecției.	conversația		frontală	
Reactualizarea cunoștințelor	Joc didactic „Descoperă sunetul”. Elevii formează cuvintele: <i>cheie, ochelari, veche</i> , citesc cuvintele și numără sunetele și literele. Verificarea temei scrise.	conversația exercițiul	alfabetar	individual	orală
		observația	caiete	individual	frontală
	Citirea textului parcurs în etapa anterioară	conversația	manual	individual	orală
	Întrebări în legătură cu textul	conversația	manual	individual	orală
	Formulare de propoziții în care se află cuvintele: <i>concert, dinjor, muzică, vioară, jachetă, orchestră, a acompania, spectacol, buchet</i>	conversația	manual		
Captarea atenției și motivarea pentru învățare	Audierea cântecului „Ștefan, Ștefan domn cel mare”	observația	disc	frontală	
	Prin întrebări despre cântec ajung la cuvântul Ștefan.	conversația		individual	orală
	Explic cine a fost Ștefan. Prezintă portretul.	conversația	portret	frontală	orală
	Trezirea interesului pentru cunoașterea istoriei poporului și motivarea pentru învățare.			frontală	orală
	Ajung la propoziția <i>Ștefan a fost domnitor</i> .	explicația			
	Se analizează schema propoziției.	exercițiul		individual	scris
	Se desparte în silabe cuvântul „Ștefan”. Se realizează schema. Ajung la sunetul <i>f</i> .	conversația		frontală	scris

Anunțarea subiectului lecției	Astăzi vom învăța sunetul și litera <i>f</i> și vom afla lucruri interesante din istoria poporului nostru.	explicația		frontală	
Dirijarea învățării	Pronunț demonstrativ sunetul <i>f</i> .	demonstrația		individual	
	Elevii pronunță sunetul <i>f</i> .			individual	orală
	Elevii dau exemple de cuvinte care încep cu sunetul <i>f</i> și cuvinte care conțin pe <i>f</i> .	exerciții		individual	orală
	<i>Joc pentru descoperirea sunetului nou:</i>				
	• Învățătorul spune diverse cuvinte și elevii descoperă pe cele care conțin pe <i>f</i> ,	exercițiul	joc	individual	orală
	• Învățătorul arată desene și elevii descoperă în care denumire se află sunetul nou. De fiecare dată, elevii despart cuvintele în silabe și descoperă locul sunetului nou.	exercițiul	desene	individual	orală
	<i>Prezentarea literei <i>f</i> mic de tipar</i>				
	• Se prezintă planșa cu litera și elevii o observă.	observația exercițiul	planșă materiale alfabetar	frontală individual	
	<i>Descoperirea literei în alfabetare și în materialele tipărite</i>				
	<i>Intuirea imaginilor din manual</i>	conversația	manual	frontală	orală
	• Întrebările sunt astfel construite, încât elevii să pronunțe, în răspunsuri, cuvinte ca: <i>Ștefan, suflet,</i> <i>pace, victorie, mănăstire,</i> <i>vitejie.</i>				
	• Cu alfabetarul și la stelaj, elevii formează cuvinte ca: <i>frunză, nufăr, frică, fapte.</i>	exercițiul	alfabetar	individual	

Dirijarea învățării	<i>Citirea cuvintelor scrise pe silabe</i>	exercițiul	manual	individual	
	• se citesc întâi în șoaptă și apoi cu voce tare.			frontală	
	<i>Prezentarea literei f mic de mână</i>				
	• se prezintă litera;	observația	litera	individual	
	• scriu litera pe tablă și explic fiecare mișcare;	demonstrația			
	• 2-3 elevi scriu litera pe tablă și explică mișcările, clasa scrie în aer;				
	• exerciții de încălzire a mâinii.				
	<i>Scrierea literei f</i>				
	• precizări privind scrierea;	exercițiul		individual	scrisă
	• elevii scriu 3 litere;	exercițiul			
	• verificarea scrierii.	exercițiul			
	• Cei care nu au scris bine scriu cu profesorul, ceilalți scriu singuri.				
	<i>Scrierea cuvintelor</i>				
	• scriu un cuvânt la tablă și explic;	demonstrația		frontală	scrisă
	• elevii scriu cuvântul;	exercițiul		individual	
	• un elev formează un cuvânt la stelaj și elevii, cu alfabetarul, scriu cuvântul;	exercițiul		individual	scrisă
	• le cer elevilor să scrie cuvântul Ștefan.	exercițiul		individual	scrisă
	<i>Exerciții de cultivare a limbii</i>				
	• citirea cuvintelor;	exercițiul		individual	orală
	• întrebări.	exercițiul		individual	orală
	<i>Citirea textului (în șoaptă)</i>				
	• exerciții de citire;	exercițiul		individual	orală
	• citirea model;	demonstrația		individual	orală
	• citirea după model;	exercițiul		individual	orală
	• întrebări în legătură cu conținutul textului;	conversația		individual	orală
	• citirea selectivă.	exercițiul		individual	orală
	<i>Scrierea propozițiilor</i>				orală
	• se scrie o propoziție din text pe tablă;	demonstrația	tablă	individual	scrisă
	• elevii o copiază;	exercițiul		individual	scrisă

Obținerea performanței	Lecția a II-a - citirea cuvintelor; - întrebări. <i>Citirea textului</i> (în șoaptă) - exerciții de citire; - citirea model; - citirea după model; - întrebări în legătură cu conținutul textului; - citirea selectivă. <i>Scrierea propozițiilor</i> - se scrie o propoziție din text pe tablă; - elevii o copiază; - se formează o propoziție la stelaj și elevii cu alfabetarul; - se scrie propoziția; - dictarea unei propoziții. <i>Citirea întregii pagini</i> - se prezintă o planșă;  - li se cere elevilor să dea exemple de alte cuvinte care încep cu sunetul <i>f</i> și să le scrie pe planșă.	exercițiul conversația		individual individual	orală orală
		demonstrația exercițiul conversația exercițiul		individual individual individual individual	orală orală orală orală
		demonstrația exercițiul	tablă	individual individual individual	scrisă scrisă scrisă
		exercițiul	stelaj		
		exercițiul		individual	scrisă
		exercițiul		individual	orală
			planșă	individual frontală	
		exercițiul	planșă	individual	orală și scrisă

8.4.4. Abordarea tradițională a lecțiilor de citit-scriș

Chiar dacă se apreciază din ce în ce mai des că lecția modernă este cea care abordează predarea integrată, în situația în care descoperim probleme în formarea deprinderilor de citire și de scriere organizăm pentru o perioadă de timp lecții separate de citire și de scriere, urmărind în special rezolvarea problemelor descoperite.

Precizările metodice rămân valabile și se schimbă doar etapele, în sensul că cele care vizează citirea se grupează în prima lecție și cele care vizează scrierea, în cea de-a doua.

8.4.5. Etapa postalfabetară

Perioada postalfabetară este ultima etapă a clasei I, unde elevii vor citi texte mai dezvoltate elaborate de autori din literatura română și universală, texte atractive, accesibile vârstei, cu acțiuni care să-i intereseze pe elevi și să le parcurgă cu plăcere.

Pe lângă exersarea citirii, se insistă pe înțelegerea textului și pe unele elemente ale lucrului cu textul literar, în scopul formării abilităților de comunicare.

Reamintim faptul că, la vârsta de 7-8 ani, anumite deprinderi care ni se par formate se șterg sau se deteriorează dacă nu sunt repetate, așa că nu e bine să ne „fure” bucuria succesului temporar al unor elevi care scriu și citesc bine și să aducem activități specifice claselor mai mari, deoarece, dacă elevii nu exersează în continuare cititul și scrisul, aceste deprinderi dispar.

8.4.6. Comunicarea în limba română la clasa I

Așa cum am precizat mai înainte, lecțiile de însușire a citirii și scrierii reprezintă o parte din lecțiile de comunicare în limba română. Acest element nu trebuie neglijat, de aceea, fie introducem momente de comunicare în lecțiile de citit-scris, fie organizăm lecții speciale de comunicare.

În prima situație, în lecțiile de citit-scris putem avea momente de comunicare în limba română, cum ar fi:

- intuirea prin variante de prezentare a ilustrațiilor din manual;
- convorbiri în legătură cu comportamentul unui personaj, în care elevii să-l susțină sau nu;
- găsirea altor finaluri ale acțiunilor din textele citite și argumentarea alegerii;
- prezentarea de către elevi a unor întâmplări asemănătoare cu cele din text etc.

În cazul organizării unor lecții speciale de comunicare se pot desfășura:

- jocul „Scaunul povestitorului”, pentru care profesorul pregătește un scaun împodobit frumos și un zar mare pe fețele căruia sunt scrise începuturi de întrebări ca: *Ce s-a întâmplat cu...? De ce...? Ce a făcut...? Ce părere aveți?* etc. Pornind de la o prevedere din programă: „Forme ale discursului oral. Povestirea unor întâmplări trăite”, organizăm acest joc în care un elev prezintă întâmplarea, profesorul aruncă zarul și elevii formulează întrebări despre cele prezentate care încep cu ceea ce scrie pe fața de deasupra a

zarului. Prezentatorul răspunde la întrebări. Pot fi situații în care unii elevi adresează întrebările clasei, nu prezentatorului.

- convorbiri despre o excursie la care a participat toată clasa; convorbirea poate porni de la un plan simplu sub formă de întrebări date de profesor și elevii să răspundă la fiecare întrebare, apoi să ordoneze răspunsurile și să realizeze un discurs, o prezentare;

- dezbateri pentru organizarea unei manifestări; aici elevii exersează cele două situații ale comunicării: „a fi receptor” și „a fi emițător”;

- argumentarea unor aprecieri pornind de la personajul emitent; unii elevi să susțină cu argumente un comportament și alții să-l combată tot cu argumente etc.

Aceste activități pot fi repetate în clasa a II-a, dar cu cerințe ceva mai complicate.

8.5. Clasa a II-a, ultimul an de studiu al disciplinei „Comunicare în limba română”

8.5.1. Formarea competențelor de comunicare

Programa de „Comunicare în limba română” menționează aceleași competențe specifice la clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, dar cu nivele de realizare a comunicării diferite de la o clasă la alta.

La clasa a II-a, ca și la celelalte clase, competențele de *comunicare* se formează după ce s-au acumulat *cunoștințele* necesare despre elaborarea și receptarea mesajelor orale sau scrise, după ce s-au format *abilitățile* corespunzătoare, încât elevul să folosească mesajele în diferite situații de comunicare. Aceste două cerințe sunt posibile dacă am reușit să formăm la elevi *atitudinile* potrivite pentru o comunicare corectă și eficientă și dacă elevul conștientizează că orice comunicare, ca să fie eficientă, trebuie realizată la un nivel de *valoare* ridicată.

Clasa a II-a are avantajul că folosește textul literar ca suport pentru obținerea de rezultate în comunicare, care oferă modele de exprimare corectă și frumoasă, precum și mijloacele folosite de autor, ce pot fi însușite de elevi. Cunoașterea textului și descoperirea mijloacelor artistice folosite într-o formă accesibilă lor ajută elevii să le aprecieze valoarea și să distingă un mesaj corect realizat de altele mai puțin reușite, considerând textul ca un mesaj al autorului său către cititor. Măiestria profesorului constă în capacitatea de a atrage elevul către pătrunderea în „secretele textului” și motivarea lui pentru preluarea mijloacelor de realizare în propriile mesaje.

Trebuie să înțelegem că lecțiile nu sunt de literatură, ci de comunicare, unde *elevul* comunică, având ca sprijin textul literar.

Toate aceste etape/momente/acțiuni conduc la formarea competențelor de comunicare la nivelul vârstei de 8-9 ani. Este important să avem în vedere că aceste competențe nu se formează la toți elevii în același timp și la același nivel. Având în vedere cerințele prezentate mai sus, reținem că: în lecțiile de comunicare în limba română de la această clasă nu ne oprim doar la citirea textului și la formularea de răspunsuri la întrebări despre el, ci avem în vedere elaborarea de mesaje orale și în scris de către toți elevii. De aceea se spune, pe bună dreptate, că: **pentru a contribui la formarea competențelor de comunicare, *lecția începe cu textul literar elaborat de diverși autori, dar se încheie cu mesajele elaborate de elevi, oral sau în scris.*** În legătură cu *abilitățile de exprimare scrisă*, precizăm că acestea *se formează, în cea mai mare parte, în clasă; trecerea lor pe seama temelor pentru acasă ar fi o greșeală.* Elevul elaborează textul scris sub observația și îndrumarea calificată a profesorului.

8.5.2. Demersuri posibile ale lecțiilor de comunicare în limba română la clasa a II-a

În clasele primare, cunoștințele însușite și abilitățile formate în anul anterior se reiau și se adaugă altele noi în clasa următoare. În clasa I a ciclului primar, copiii și-au însușit citirea corectă și conștientă și scrierea literelor, a cuvintelor și a propozițiilor.

Din cercetările desfășurate de noi la acest nivel de clasă, rezultă următorul demers al lecției de comunicare în limba română:

Lecția începe cu *organizarea clasei*. Materialul didactic și mijloacele de învățământ au fost așezate din timpul pauzei. În acest moment asigurăm atmosfera afectivă necesară desfășurării lecției, iar elevii își pregătesc caietele, cărțile, auxiliarele și instrumentele de scris.

Urmează *verificarea temei scrise*, etapă care are două momente: controlul caietelor și verificarea corectitudinii temei.

ATENȚIE! Recomandăm ca în timpul controlului caietelor să *nu se vizeze temele, dacă nu au fost văzute cu atenție.* Orice viză a profesorului înseamnă confirmarea corectitudinii temelor scrise. În continuare, elevii citesc ceea ce au scris, iar cei care au greșit corectează, după care profesorul face aprecieri globale și individuale, după caz.

O altă etapă este *reactualizarea cunoștințelor*, care constă în întrebări și răspunsuri, activitate interdependentă, pe grupe sau pe echipe, jocuri

didactice etc. Pentru optimizarea cunoștințelor, pentru formarea de abilități, reactualizarea se realizează în alte forme decât s-a desfășurat predarea, încât elevii să exerseze abilitățile în situații noi. Acest exercițiu este foarte important pentru elevi, deoarece până la sfârșitul clasei a IV-a ei își pot manifesta autonomia și nu se pierd când se schimbă persoana de la catedră sau li se cer cunoștințele sub alte forme.

Captarea atenției este etapa următoare în care se prezintă ghicitori, proverbe, cântece, versuri etc. care anunță lecția nouă.

În continuare, se *anunță titlul lecției noi* și se *motivează elevul pentru învățare cu alte lecții* parcurse anterior, așa încât elevii să înțeleagă că fiecare lecție face parte dintr-un șir de alte lecții, nu este despărțită de acestea.

Conținuturile învățării prevăzute de programele școlare se parcurg folosindu-se ca suport textele literare din manual, dar, pentru o mai bună valorificare a lor, întâi trebuie bine cunoscute.

a. Textul narativ

În acest proces al cunoașterii textului, prima etapă este *motivarea pentru învățare*, în care trezim interesul elevilor pentru textul literar nou, dar cu accent pe abilitățile de comunicare pe care le vom forma și pe folosirea acestora în viață.

Motivarea poate fi realizată în diferite forme. Prezintă mai jos o formă posibilă.

Spun câteva cuvinte despre acțiunea textului și, când sunt mai atenți, mă opresc și anunț că vor citi singuri textul și vor afla continuarea.

Precizez că vom analiza textul și vom descoperi împreună expresii frumoase și mijloacele folosite de scriitor, ca să elaborăm și noi alte texte. Aceste lucruri ne trebuie în viață, așa că vom fi foarte atenți.

Citirea textului de către elevi, în șoptă sau în gând, este etapa în care elevii fac singuri primul pas în cunoașterea textului.

În legătură cu forma de citire pe care o adoptă elevii, reamintim precizările pedagogului Robert Dotrens din lucrarea „A educa, a instrui”, unde se arată că elevul poate trece la citirea în gând după însușirea citirii cu voce tare. Cum la începutul clasei a II-a mai sunt elevi care nu au formată citirea cu voce tare, aceștia mai pot citi textul în șoptă, ca să se verifice cu analizatorul auditiv.

Cercetările desfășurate de noi au dovedit că citirea model plasată la începutul lecției creează probleme procesului de transformare a elevului din ascultător în cititor de texte. Procentul elevilor care doreau să citească textul după ce ascultau citirea unui adult a fost de cca. 72%. Surprinzător a fost faptul că cei mai mulți dintre aceștia aveau formate abilități de citire. De

aici s-a tras concluzia că citirea model a textului nu mai poate avea loc la începutul lecției. Procedul a fost susținut de-a lungul timpului de ideea că citirea model îl ajută pe elev să beneficieze de încărcătura afectivă a textului de la început, dar apare întrebarea firească: „Poate beneficia de încărcătura afectivă înainte de înțelegerea textului”? Răspunsul primit în urma cercetărilor este „Nu!”.

După ce elevii au citit în gând sau în șoaptă, urmează *întrebările în legătură cu textul*, prin care verificăm dacă citirea a fost conștientă. Setul de întrebări se elaborează înainte de lecție, iar fiecare întrebare trebuie să fie clară, să se refere la textul citit, să stimuleze gândirea, imaginația, creativitatea, să solicite construcții personale de răspunsuri, să fie prezentată într-un enunț accesibil clasei și potrivit ca dimensiune. *Dacă întrebările nu sunt bine construite este posibil să tragem concluzia greșită că elevii n-au înțeles textul; de fapt, ei n-au înțeles întrebarea.*

În situația în care manualele nu ne ajută, putem formula noi seturi de întrebări astfel încât să exersăm comunicarea.

Și în această clasă este nevoie de etapa pe care o numim, după obiectivul urmărit, *exersarea actului citirii*. În aceste momente sunt antrenați în exersarea actului citirii cât mai mulți elevi. Profesorul știe care elev trebuie solicitat mai mult și care mai puțin. Totuși, avem în vedere că deprinderile de citire nu sunt încă bine consolidate, de aceea nu neglijăm nici elevii despre care spunem, de obicei, că știu să citească. Să nu uităm: Fără exerciții periodice și ei ar putea pierde aceste deprinderi.

În vederea verificării nivelului de înțelegere a conținutului textului elevii *vor răspunde, în scris sau oral, la întrebările din manual*. Această etapă urmărește atât înțelegerea textului, cât și formarea primelor deprinderi de lucru cu textul literar.

Programa pentru **clasa a II-a** prevede la conținuturile învățării „delimitarea textului în fragmente logice”, așa că următoarea etapă ar putea fi *citirea textului pe fragmente logice*. Împărțirea textului pe fragmente se realizează de către profesor, pentru ca elevii să înțeleagă mai ușor conținutul textului.

Elevii vor afla că textul poate fi împărțit în fragmente „cu înțeles”, pentru a fi mai bine asimilat. După citirea fiecărui fragment *se explică expresiile și cuvintele noi*. Le cerem elevilor să construiască enunțuri cu cele pe care le apreciem că ar trebui să facă parte din vocabularul activ.

Profesorul își pregătește câte o întrebare pentru fiecare fragment, întrebare care poate sugera ideea principală a textului. Este important ca la fiecare întrebare să se solicite mai multe răspunsuri, deoarece aceste exerciții

conduc la formarea unei exprimări personale. De asemenea, profesorul urmărește ca, în răspunsurile date, elevii să folosească expresiile și cuvintele noi.

Urmărind răspunsurile la întrebările puse pentru fiecare fragment, elevii le pot uni și realiza *povestirea orală a textului*.

Textul mai poate fi abordat și din alte perspective. Elevul este îndrumat să observe că textul pe care-l citește are un *titlu* care are legătură cu conținutul, dar, în același timp, este formulat în așa fel încât să stârnească interesul cititorului, să-l atragă către citirea textului. Observăm apoi că textul are un *autor*.

Continuând studiul textului, vom observa că el este împărțit în mai multe părți și primul rând al fiecărei părți nu începe de la margine, ci mai din interior. Aceste părți reprezintă *alineatele*.

Ca să deosebim *textul literar* de alte texte (nonliterar, informativ), aducem în fața copiilor două texte: unul literar și cunoscut de ei și altul nonliterar, pe care-l citesc. Urmează compararea celor două texte, dar nu cu întrebarea „Ce ați simțit după ce ați citit textele?”, ci cu întrebări ca: „Ce ați aflat din primul text? Dar din al doilea? Ați avut emoții când ați citit primul text? De ce? Dar după ce l-ați citit pe al doilea? Ce părere aveți despre ... (numele personajului)? Cum îl apreciați?”.

Întrebările sunt puse în așa fel încât să ajungem la concluzia că primul text îi creează cititorului emoții și sentimente, că are acțiune, personaje și dialoguri. Concluzia ne duce la *textul literar*.

Analizăm al doilea text și observăm că el ne dă informații interesante. Acesta este textul *informativ* sau *nonliterar*.

Textul ne ajută și pentru observarea *așezării* acestuia în *pagină*.

Nu uităm, de fiecare dată, să anunțăm că toate acestea sunt în scopul formării comunicării corecte și frumoase în limba română.

Tot în relație cu textul putem evidenția elementele prevăzute de programă în legătură cu ortografia, punctuația, organizarea textului scris, scrierea funcțională, scrierea imaginativă și elementele de construcție a comunicării.

În această clasă, deprinderile de citire nu sunt bine formate la unii elevi și nu sunt consolidate la alții, de aceea este necesară *citirea model* a profesorului.

Etapa influențează pozitiv calitatea citirii elevilor, dacă citirea model este bine realizată. Profesorul are în vedere ritmul de citire al clasei și îl respectă, pronunță corect și clar fiecare cuvânt, respectă intonația impusă de semnele de punctuație, schimbă tonul citirii de câte ori conținutul textului o cere.

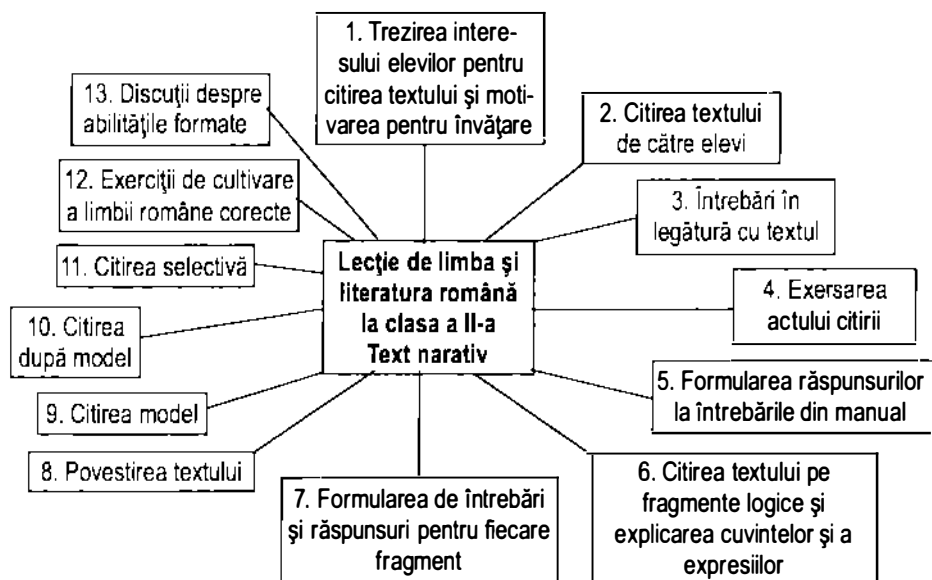
Citirea model n-ar avea rost dacă nu ar exista și etapa *citirea după model*.

O ultimă verificare a conștientizării citirii se realizează în etapa *citire selectivă* unde, la cererea profesorului, elevii citesc: „dialogul dintre personaje...”, „enunțul în care se vorbește despre...”, „enunțul în care se prezintă...” etc.

În funcție de timp și de problemele clasei, în continuarea lecției se organizează *exerciții de cultivare a limbii române corecte*.

După ce textul literar a fost valorificat pentru formarea de abilități, discutăm cu elevii despre ceea ce au învățat și le precizăm la ce ne folosesc acestea.

Pentru a reține mai ușor etapele lecției de limba și literatura română la **clasa a II-a**, în care se predă un text narativ, prezentăm în continuare schema lecției:



Așa cum am mai precizat, textul literar nu reprezintă subiectul lecției, el este un suport pe care se însușesc conținuturile prevăzute de programă.

Când în text întâlnim cuvintele într-o/într-un, dintr-o/dintr-un, le arătăm cum sunt scrise fără alte explicații pe care nu le pot înțelege, ci doar cu precizarea că așa se scriu întotdeauna, exersăm scrierea lor în diferite enunțuri. La fel procedăm și când întâlnim cuvinte care conțin grupuri de litere sau diftongi.

Scrierea nu am plasat-o ca un moment distinct în desfășurarea lecției. Aceste exerciții se efectuează în diferite momente, în funcție de desfășurarea lecției. (De exemplu, răspunsul la 1-2 întrebări poate fi dat în scris, prezen-

țarea unei întâmplări asemănătoare celei din text poate fi făcută pe suport de hârtie etc.)

Prezentăm, în continuare, într-un posibil proiect didactic, demersul unei lecții de comunicare în limba română, în care comunicarea are ca suport un text narativ.

Proiect didactic

- *Data*
- *Clasa a II-a*
- *Profesor*
- *Disciplina:* Comunicare în limba română
- *Unitatea de învățare*
- *Subiectul lecției:* Textul narativ Text suport: „Vreau să trăiesc printre stele” (cunoașterea textului)
- *Experiența de învățare:* Elevii cunosc alte texte narative
- *Integrare:* - cântecul „Brăduțul”;
- cunoștințe de la disciplinele „Științe”, educație plastică, activități practice.
- *Competențe urmărite:* identificarea mesajului unui text în care se relatează întâmplări, fenomene din universul cunoscut.
- *Obiective operaționale:* La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:
 - să scrie unele mesaje în diverse contexte de comunicare;
 - să citească textul corect și conștient;
 - să povestească textul;
 - să folosească în structuri diverse expresiile și cuvintele noi din text și din alte texte studiate anterior;
 - să scrie enunțuri simple și dezvoltate;
 - să răspundă și să formuleze întrebări.
- *Strategii didactice:*
 - metode și procedee: conversația, brainstormingul, explicația, exercițiul;
 - mijloace de învățământ: brăduț, podoabe, CD;
 - instrumente de evaluare: seturi de întrebări, fișe.

Desfășurarea lectiei

Secvențele lecției	Conținutul științific	Strategii didactice	Evaluare
O r a I			
Momentul organizatoric	Pregătirea materialelor Asigurarea climatului afectiv necesar		
Controlul temei	Se realizează controlul cantitativ, timp în care elevii rezolvă o sarcină. Controlul calității	conversația	orală
Captarea atenției	Ce sărbătoare mare este în prima parte a vacanței de iarnă? Se scrie pe tablă cuvântul „Crăciun” și li se cere elevilor să spună cuvinte și expresii legate de Crăciun, care se notează pe tablă. Se citesc și se anulează cele care nu au legătură.	conversație brainstorming	formativă, orală
Anunțarea temei și motivarea pentru învățare	Astăzi vom citi un text în care vom afla povestea unui brăduț care a vrut la început să trăiască printre stele, dar s-a răzgândit. Vreți să aflați de ce?	explicația	
Dirijarea învățării	Elevii citesc textul „Vreau să trăiesc printre stele”, în șoaptă sau în gând. Verificarea conștientizării citirii: Cine vrea să trăiască printre stele? Cu cine s-a întâlnit? Ce dorință i-a transmis? Exersarea actului citirii. Elevii citesc fragmente din text. Se explică toate cuvintele și expresiile necunoscute. Se folosesc în structuri noi. Elevii răspund la întrebările din manual. Citirea textului pe fragmente logice Formulare de întrebări pentru fiecare fragment, încât răspunsurile să se constituie în povestire. Povestirea orală a textului Citirea model a textului de către profesor Citirea după model de către elevi Citire selectivă Exerciții de cultivare a limbii Se intonează cântecul <i>Brăduțul</i> .	- conversație - exercițiu - exercițiu - exercițiu	- orală - orală, - independentă - orală, - independentă - orală, - independentă
O r a a II-a			
	Citirea textului pe fragmente logice delimitate deja în manual Se cere elevilor să coreleze imaginile cu fragmentul pe care îl sugerează și să le	- explicația	- formativă, orală

Obținerea performanței	ordoneze după cum s-a petrecut acțiunea textului. Se solicită alcătuirea unui enunț potrivit imaginii prezentate. Se scriu enunțurile la tablă și în caiete. Explozia stelară Elevii vor fi împărțiți în 5 grupe. Un membru va extrage câte o steluță, pe care va găsi scris un cuvânt: CE, CINE, DE CE, CÂND, UNDE. Fiecare grupă va avea de formulat întrebări (câte 2), pe baza textului studiat, care să înceapă cu acel cuvânt găsit scris pe steluță. Fiecare steluță se lipește pe steluța mai mare existentă pe tablă, iar câte un membru din fiecare grupă va adresa întrebări formulate de grupa lui celorlalte grupe. Dacă ceilalți nu sunt mulțumiți de răspunsul primit, trebuie să-l completeze ei. Elevii primesc o fișă de lucru. 1. Bifați variantele potrivite: „Visul bradului se împlinise” arăta că: ☐ era foarte fericit; ☐ se simțea mulțumit că dorințele i s-au împlinit; ☐ era necăjit fiindcă era singur. 2. Găsiți cuvinte cu înțeles opus pentru: prieten a urca departe întuneric 3. Legați cuvintele cu același înțeles: bătrân a spune prieten mulțime a zice amic puzderie moșneag 4. Completați după modelul dat: brad - brazil molid - pin - copac - 5. Alcătuiți două propoziții în care cuvântul „stea” să aibă înțelesuri diferite. Fișa de evaluare Completează: Titlul textului Autorul Personajele	- exercițiul - activități pe grupe - problematizarea - jocul didactic activitate independentă activitate independentă - evaluare formativă scrisă - evaluare scrisă - fișă de evaluare; - activitate independentă.	- evaluare formativă scrisă - evaluare formativă scrisă
-------------------------------	---	--	---

	Răspunde la întrebarea: Ce își dorea bradul? Se desenează bradul și bolta cerească. Se verifică fișele.		
Asigurarea retenției și a transferului	Copacul cu idei Elevii, împărțiți pe grupe, primesc globulețe de diferite culori pe care vor fi scrise întrebări. Surpriza, un brad artificial supărat, va fi vesel, dacă ei îl vor împodobi cu globulețe. Globulețul îl pot așeza în brad doar dacă formulează sau răspund corect la întrebarea scrisă pe el. Se împodobește bradul și cu alte podoabe și se cântă „O brad frumos”. Se fac aprecieri asupra desfășurării activității. Se acordă calificative. Tema pentru acasă: Scrieți trei propoziții despre ceea ce vă doriți de Crăciun.	- activitate pe grupe - explicația - exercițiul - podoabe - casetofon – CD	- formativă orală

b. *Textul liric*

Față de textul narativ, pentru *textul liric* se folosește o altă abordare. El *nu are acțiune, nu are întotdeauna personaje care participă la acțiune* etc., de aceea nu se poate împărți în fragmente, nu se scot idei principale, nu se povestește; totuși, lecția are unele etape comune cu cele în care se predă textul narativ, dar cu conținuturi diferite. Și textul liric se folosește ca suport pentru diverse exerciții de comunicare, deoarece lecția este de „comunicare în limba română”. Îndrumările date în subcapitolul anterior privind *organizarea clasei, verificarea temei scrise, reactualizarea cunoștințelor rămân valabile*.

Captarea atenției este o etapă importantă, prin ea se stârnește interesul elevilor față de cunoașterea textului liric. Aici se pot organiza audiții muzicale – dacă textul este pus pe muzică, se folosesc ghicitori și povestiri care au legătură cu ideea prezentată din text, se citesc fragmente din texte cunoscute care au la bază aceeași idee etc.

În continuare, *se anunță titlul lecției și al textului suport* și se realizează legături cu alte texte asemănătoare.

Trezirea interesului elevilor pentru citirea textului sau motivarea lor pentru studierea poeziei nu trebuie neglijată, deoarece elevii pot aborda o atitudine pasivă, fără interes pentru cunoaștere, deci nu pot trăi emoțiile și sentimentele transmise de text, iar studierea acestuia este tratată ca o obligație. Textul liric autentic poate sensibiliza elevii astfel încât să vadă mediul

înconjurător „cu alți ochi”, poate influența comportamentul acestora, atitudinea lor față de frumos.

În această etapă se prezintă secvențe din text, tablouri semnificative, expresii frumoase, atractive etc.

Urmează *citirea poeziei de către elevi*. În clasa a II-a putem avea elevi care și-au format citirea cu voce tare, dar și alții care mai citesc cu greutate, așa că prima citire a poeziei se face în gând sau în șoaptă.

După ce elevii au citit poezia, trebuie să ne convingem dacă citirea a fost și conștientă; pentru aceasta le adresăm 2-3 *întrebări* în legătură cu textul.

În etapa *exersarea actului citirii*, elevii citesc versuri din poezie.

În continuare, se desfășoară *citirea poeziei pe strofe*, cu explicarea cuvintelor și a expresiilor. Cu cele pe care le apreciem că ar trebui să facă parte din vocabularul activ al elevilor, construim diferite enunțuri.

Pentru ca elevii să înțeleagă bine conținutul textului, să descopere „codul” acestuia, realizăm *decodarea textului*. Această „decodare” constă în explicarea „expresiilor frumoase” fără să denumim figurile de stil folosite, dar să le scoatem în evidență. Folosim, spre exemplificare, poezia „Toamna”, de Octavian Goga.

Văl de brumă argintie Mi-a împodobit grădina	]	bruma ca argintul s-a așternut peste toată grădina	}	Venirea toamnei
Firelor de lămâiță Li se uscă rădăcina	]	plantele au început să se usuce		
Norii suri își poartă plumbul	]	au apărut nori gri ca plumbul		
Cu podoaba zdrențuită	]	frunzele porumbului sunt rupte de vânt		
Tremură pe câmp porumbul	]	frunzele se mișcă în bătaia vântului, parcă ar tremura		
Vine vântul fără milă	]	vânt puternic		

Decodarea se face folosind o planșă sau o schemă pe calculator. Scrierea schemei pe caiete ar consuma mult din timpul lecției.

Se scoate în evidență faptul că poetul prezintă aspecte/momente ale venirii toamnei: apariția brumei, uscarea plantelor, nori grei ca plumbul, porumbul cu frunze zdrențuite, vântul puternic.

Prin „decodarea” textului se asigură o mai bună înțelegere a acestuia, nu numai reținerea expresiilor frumoase pe care, dacă nu le înțeleg, elevii nu le pot folosi.

Când textul este o poezie, conducem elevii să observe că acest text nu are acțiune, dar are imagini frumoase și limbaj frumos, care te fac să simți emoții puternice. Astfel ajungem la concluzia că acesta este un *text liric*.

Pe acest text putem exersa cunoștințele și achizițiile legate de elementele de construcție a comunicării sau de comunicare orală, conducând elevii să observe cât e de bine atunci când știi și poți să-ți înfrumusețezi exprimarea.

Un text care ne-ar da numai informații despre toamnă, fără să trezească emoții și sentimente, ar fi format din propoziții ca cele din coloana a doua.

Textului liric îi este specifică și *citirea model a profesorului*. El respectă ritmul clasei, dar își reglează respirația în funcție de lungimea enunțului logic, iar tonul se schimbă după conținutul textului, încât, cu puțină exagerare, elevii să simtă că „în clasă e mai frig, că bate vântul, că este întuneric din cauza norilor gri”.

Citirea după model va avea efect dacă citirea profesorului este cea mai potrivită cu textul.

În continuare, elevii vor *răspunde la întrebările din manual* în legătură cu conținutul textului. Dacă întrebările care însoțesc textul liric nu corespund nivelului de comunicare al clasei, putem formula altele, care să contribuie la formarea unui discurs personal.

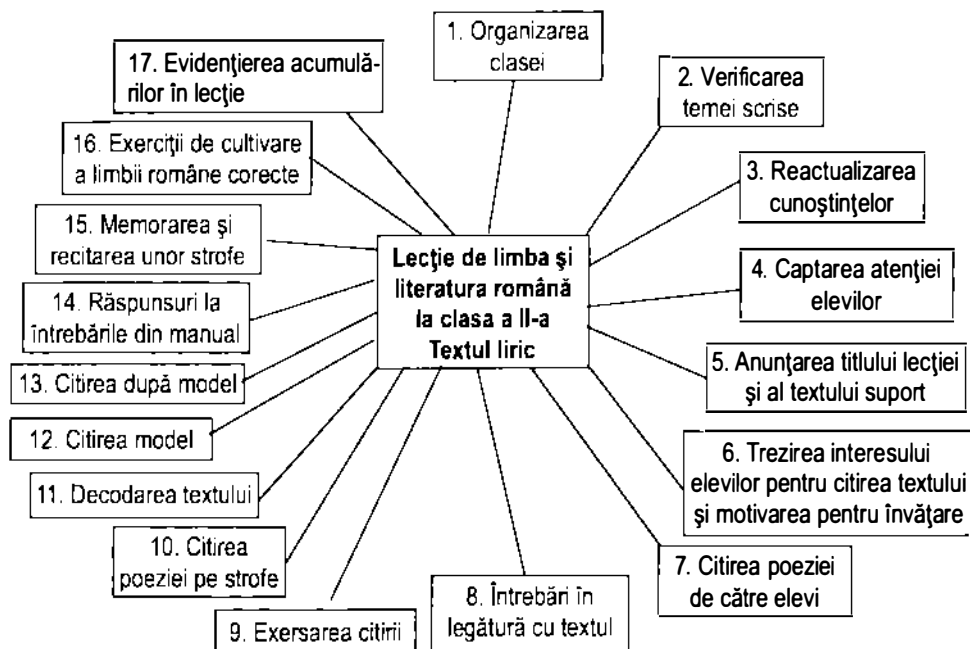
Urmează *memorarea și recitarea* unei strofe din poezie.

În încheierea lecției se pot face *exerciții de cultivare a limbii*, în funcție de problemele de exprimare ale clasei.

De-a lungul lecției se organizează și activități de scriere care, împreună, să ajungă la circa 15 minute. Ele constau în răspunsuri la întrebări, formulări de enunțuri cu expresii frumoase din poezie, așezarea enunțurilor în ordine logică, pentru realizarea unui text, rezolvarea unor exerciții din manual etc.

După efectuarea exercițiilor de comunicare în diverse situații, scoatem în evidență ce s-a acumulat după parcurgerea lecției/lecțiilor, folosind nu numai verbul „a ști”, ci și verbe ca: a folosi, a realiza, a face etc.

Prezentăm în continuare, într-o schemă, etapele lecției în care exercițiile de comunicare au ca suport un text liric:



c. *Textul nonliterar/informativ*

Manualele cuprind și texte nonliterare, care le transmit copiilor cunoștințe și informații accesibile din diferite domenii ale științelor, despre unele personalități etc. De obicei, aceste texte nu au acțiune și personaje care sunt prezentate în secvențe scurte. Ele sunt tratate altfel decât textele narrative.

Textul informativ are influență asupra comunicării elevilor. Cu sprijinul lui, elevul învață cum să selecteze informațiile dintr-un astfel de text și cum să le grupeze pe diverse categorii, încât să le poată reține un timp mai îndelungat și, atunci când elevul va avea nevoie de ele în viață, să știe cum să le folosească.

Textul nonliterar/informativ nu se povestește și nu se „recită”, pentru că el are o structură logică, pe care elevul, condus de noi, o poate percepe și aplica în textele proprii.

Studiul acestui tip de text pregătește elevul și pentru selectarea și gruparea informațiilor primite la alte discipline ca: științe, istorie, geografie, încât să nu le învețe pe dinafară și să le „recite” ca pe o poezie, ci să le abordeze având în vedere legăturile logice.

După citirea unor asemenea texte, conducem elevii să observe că ele nu au acțiune, nu au personaje, nu au un limbaj înfrumusețat, ci folosesc un

limbaj exact și au o organizare proprie, în funcție de informațiile pe care le transmit.

Aceste texte au un demers special. După citirea lor, explicăm cuvintele necunoscute și trecem la gruparea informațiilor pe probleme. De-a lungul discuțiilor despre text urmărim să îndrumăm elevii cum să grupeze informațiile și cum să elaboreze ei texte scurte de acest fel.

8.6. Formarea competențelor de comunicare în lecțiile de limba și literatura română la clasele a III-a și a IV-a

8.6.1. Limba și literatura română și competențele de comunicare

La începutul acestui ciclu de formare elevii au deprinderi de citire corectă și conștientă, iar unii chiar expresivă, scriu corect, se exprimă în propoziții dezvoltate, sunt capabili să alcătuiască un text, pot să dezvolte și să susțină idei simple; cercetările au demonstrat că, la această vârstă, pot citi un text de cel mult 120 de cuvinte, pot scrie după dictare un text de maximum 40 de cuvinte și pot copia un text de circa 50 de cuvinte.

Din cercetările noastre a rezultat că pot fi abordate texte de interes mai mare, încât să ajungem la sfârșitul clasei a III-a la 700-800 de cuvinte, așa cum sunt textele de evaluările internaționale.

Elevul participă la propria formare dacă i se atribuie un rol activ în procesul de predare-învățare, dacă profesorul îi cultivă și îi întărește sentimentul încrederii în propriile forțe de comunicare, dacă îi formează o atitudine pozitivă față de învățare și dacă îi valorifică în cadrul procesului informațiile obținute de el însuși din diferite surse.

Un proces bine organizat trezește în sufletul și mintea elevului dorința de cunoaștere, iar cunoașterea se realizează prin cititul cărților. Dacă la această vârstă copilul nu simte nevoia de a citi, sunt slabe speranțe că va avea, mai târziu, o atitudine pozitivă față de formarea continuă.

Pe lângă eforturile pentru formarea elevilor, profesorul mai are de luptat cu influențele externe, care-l conduc pe copil să acrediteze ideea că cititul cărților este ceva învechit, nedemn de luat în seamă, atâta timp cât te poți folosi de mass-media, de calculator etc. Sigur că aceste surse de informare pot fi folosite, cu certitudine au calități incontestabile în formare, dar ele nu selectează informațiile în raport cu vârsta copiilor, cu particularitățile lor.

Pentru formarea competențelor de comunicare, profesorii folosesc ca puncte de plecare textele literare și nonliterare și au în vedere unele cunoștințe

și norme ale limbii române referitoare la construcția comunicării, de aceea **predarea limbii și literaturii române ca disciplină integratoare urmărește atât cunoașterea unor opere literare accesibile, cât și folosirea textului literar pentru formarea competențelor de comunicare, atât cunoașterea unor norme ale limbii, cât și aplicarea lor în construcția comunicării.** De exemplu, într-o lecție care are ca subiect „Dialogul” putem folosi ca text suport un fragment din „Amintiri din copilărie”, de Ion Creangă, un fragment care conține dialoguri. Elevul cunoaște întâi textul, observă cum a construit autorul dialogurile și, pornind de aici, exersează dialoguri cu colegii, participă la jocuri de rol în care dialoghează cu maturii de diferite meserii și profesii, redactează un text în care se află personaje care dialoghează, povestește o întâmplare despre lumea copiilor etc. (Desigur că toate aceste activități de învățare se desfășoară în mai multe lecții!).

8.6.2. Cunoașterea textului narativ

În textele narrative scriitorii prezintă acțiuni care se petrec de obicei înainte de apariția operei literare, se desfășoară pe o perioadă mai mare sau mai mică de timp, precum și personaje literare la care descoperim sentimente, comportamente, caractere specifice. Numărul personajelor diferă de la o specie literară la alta. Am văzut până aici cum se abordează textele literare și nonliterare cu copiii de 6-9 ani. În clasele următoare, etapele de cunoaștere a textului narativ au elemente specifice (având în vedere particularitățile de vârstă ale elevilor și obiectivele urmărite), de aceea prezentăm aceste etape cu comentariile necesare pentru a justifica necesitatea lor, conținuturile acestora și plasarea într-un anumit moment al lecțiilor, în vederea asigurării coerenței demersului didactic.

Ca să proiectăm bine aceste lecții, în minte sau pe hârtie, este bine să revedem subcapitolul „Modelul comunicativ funcțional” (6.2.1.).

Precizăm că schimbările propuse au la bază concluziile cercetărilor întreprinse până acum de autor împreună cu studenți și cadre didactice.

Asupra etapelor referitoare la: organizarea clasei, asigurarea climatului afectiv necesar, verificarea temei scrise, reactualizarea cunoștințelor, anunțarea lecției noi nu mai insistăm, deoarece sub aspect organizatoric ele nu diferă de clasele anterioare.

Etapa următoare celor menționate mai sus am putea s-o numim *integrarea lecției în sistemul de lecții din unitatea de învățare*.

Momentul este necesar pentru că elevul trebuie să înțeleagă că ceea ce învață el face parte dintr-un lanț de cunoștințe, deci între lecții există legături, ele nu sunt separate unele de altele și predarea aspectelor noi se bazează pe ce

s-a asimilat până atunci, asigurându-se continuitate în învățare. Dacă demonstrăm aceste lucruri, putem valorifica momentul și sub aspect educativ, arătând că dacă nu ne însușim anumite cunoștințe continuarea învățării este îngreunată, pentru că „se rupe lanțul” cunoștințelor dobândite.

În această etapă profesorul conduce elevii să selecteze alte texte care aparțin scriitorului respectiv și să descopere elementele lor comune, dacă există. Prin discuții bine organizate se valorifică abilitățile și cunoștințele obținute anterior și se formează atitudini favorabile comunicării prin studiul literaturii. Și să nu uităm să insistăm pe faptul că prin studiul literaturii învățăm să comunicăm!

În continuare, este nevoie de *trezirea interesului elevilor pentru citirea noului text* sau, altfel spus, *motivarea elevilor pentru învățare*.

Din cercetările noastre a reieșit că motivarea cu succes mai mare a fost, de fiecare dată, legătura cu viața, motivare care l-a făcut pe elev să înțeleagă de ce trebuie să depună acest efort intelectual sau să-și răspundă la întrebarea „La ce-mi trebuie?”. Aceste precizări pornesc de la cele spuse de P. Apelbaum: „Elevii învață atunci când le pasă despre ce învață, când sunt direct motivați să realizeze un lucru, când există un scop, când există o responsabilitate și un angajament asupra a ceea ce au de făcut și de la aprecierea că «Omul învață mai bine dacă înțelege de ce învață ceea ce învață»” (din *Comunicare în limba română*, suport de curs, fără autor, elaborat sub egida Ministerului Educației Naționale).

După această etapă urmează citirea textului de către elevi și este nevoie de o motivare pentru această acțiune, încât citirea să devină conștientă și textul să fie înțeles.

Etapă următoare este *citirea textului de către elevi*. (Această citire se realizează, de obicei, în gând, dacă nivelul la care a ajuns cititul elevilor este corespunzător; dacă nu, unii pot continua citirea în șoaptă). Rămânem consecvenți precizărilor cu privire la acest moment întrucât elevii trebuie să pătrundă în „tainele” textului prin propria citire, nu prin citirea lui de către persoane mature, transformându-l astfel pe elev din ascultător de text în cititor de text. Descoperirea textului prin citire proprie creează și anumite satisfacții și-l apropie mai mult pe copil de opera literară. Cercetările desfășurate susțin acest lucru.

Ani de-a rândul propria citire a textului a fost realizată de învățători sau de elevi cu deprinderi de citire formate, pe motiv că se valorifică elementele afective ale textului, dar practica demonstrează că acestea nu pot fi puse în valoare înainte de înțelegerea textului.

Pentru a verifica în ce măsură textul a fost înțeles de elevi, profesorul adresează 2-4 *întrebări în legătură cu conținutul textului*, referitoare la

acțiune, personaje ș.a. Dacă se ajunge la concluzia că mai mulți elevi nu au înțeles conținutul textului, profesorul aduce explicații suplimentare și elevii vor reciti textul.

Urmează etapa de *formare și consolidare a deprinderilor de citire* în care elevii exersează actul citirii prin parcurgerea unor porțiuni mai mari din text față de clasele anterioare. Durata etapei este în raport cu nivelul formării deprinderilor de citire. În această etapă sunt antrenați cât mai mulți elevi, indiferent de nivelul citirii.

Etapa următoare este *citirea explicativă a textului* și are următoarele subetape:

- a) citirea textului pe fragmente logice;
- b) explicarea cuvintelor și a expresiilor noi din fiecare fragment;
- c) folosirea lor în structuri noi;
- d) povestirea fragmentului;
- e) stabilirea ideii principale pentru fiecare fragment;
- f) întocmirea planului de idei;
- g) povestirea textului după planul de idei.

Citirea textului pe fragmente logice se realizează de către elevi. Întrucât urmează pătrunderea în tainele textului, calitatea citirii trebuie să fie bună, deci alegem elevii care corespund cerinței.

În **clasa a III-a** împărțirea pe fragmente se realizează împreună cu profesorul, iar în **clasa a IV-a** începe conștientizarea acestei acțiuni, adică elevul să poată să înțeleagă că un fragment „este până acolo unde spune doamna profesoară, dar și până acolo unde se termină o idee și începe alta sau se încheie textul”.

Pentru *explicarea cuvintelor și a expresiilor* folosim explicațiile din manual sau dicționarele. În aceste clase *elevul trebuie să învețe să lucreze cu dicționarul ca formă de activitate intelectuală*. Pentru nuanțarea vocabularului, explicăm și alte sensuri ale cuvintelor – dacă sunt accesibile copiilor.

În vederea dezvoltării vocabularului copiilor, după explicarea cuvintelor și a expresiilor noi urmează *folosirea* acestora în *structuri noi*, în alte enunțuri. Precizăm că ne referim la cuvintele care ar trebui să facă parte din vocabularul activ al elevului; pe celelalte le explicăm doar pentru ca elevii să înțeleagă textul. Dar mai reținem faptul că folosirea lor în câteva structuri într-o lecție nu este de ajuns, asupra acestora vom reveni și în alte lecții, în alte activități de învățare. Și expresiile frumoase le explicăm și le folosim de câte ori e nevoie, nu numai în lecțiile de compunere, pentru că nu ne exprimăm frumos doar în compuneri.

În *povestirea fragmentului* antrenăm mai mulți elevi în vederea exersării exprimării. La începutul **clasei a III-a** redăm conținutul fragmen-

tului așa cum este el, chiar cu dialogurile, dar în **clasa a IV-a** trecem treptat la transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă. De asemenea, le solicităm elevilor să folosească în povestiri cuvintele și expresiile noi.

Stabilirea ideii principale este o etapă deosebită și dificilă în studiul textului literar, de aceea trebuie să-i acordăm atenția necesară. A rămâne doar la alegerea ideii din propunerile elevilor ar fi insuficient, pentru că elevii n-ar înțelege de ce am ales o anumită formulare și nu pe alta, așa că trebuie să găsim și alte modalități. De exemplu, le-am putea solicita elevilor să ne spună 1-2 lucruri importante pe care le-au reținut din fragment și să le cuprindă într-un enunț mai scurt.

În alte situații se poate porni de la povestire, adică un elev povestește fragmentul, altul prezintă același conținut în mai puține propoziții, altul în și mai puține, respectând esența fragmentului, până ajungem la un enunț. Așa-zisul joc are un obiectiv important: îi conduce pe elevi să conștientizeze că ideea principală este elementul principal din fragment sau esența acestuia. De asemenea, este important să le arătăm că enunțul la care ajungem nu are o formă fixă, ideea poate să prezinte același lucru, în mai multe forme.

Ideile stabilite pentru fiecare fragment formează planul de idei al textului. Ca să atragem mai mult elevii în fiecare activitate de învățare este bine să le explicăm la ce este necesar fiecare produs al activității lor, de aceea trebuie să le precizăm și de ce este necesar *planul de idei al textului*. În acest sens le reamintim că prin realizarea planului de idei am pătruns în conținutul textului, deci l-am înțeles mai bine, iar odată întocmit, acest plan ne ajută să ne reamintim conținutul textului după o perioadă de timp. Tot aici facem legătura cu situații de comunicare. De exemplu, trebuie să transmitem un mesaj; ca să-l elaborăm, ne stabilim ideile pe care le dezvoltăm ș.a.m.d.

Povestirea textului după planul de idei este un exercițiu eficient de comunicare. Elevii se obișnuiesc să prezinte conținutul textului într-o anumită ordine, exercițiu care îi formează și pentru prezentarea în ordine logică a ideilor proprii. Și în această etapă avem în vedere ca elevii să folosească în expuneri noile cuvinte și expresii.

Pentru imprimarea la elevi a unei citiri corecte și expresive, etapa următoare este „*citirea model a textului de către profesor*”. Spre deosebire de clasele anterioare, la **clasele a III-a și a IV-a** citirea model se realizează în ritm normal, cu respectarea intonațiilor specifice semnelor de punctuație și cu modulațiile vocii determinate de ceea ce se transmite prin text.

Citirea după model este etapa în care elevii exersează citirea după modelul oferit de profesor.

Etapele în care profesorul verifică dacă elevii au înțeles textul și dacă au citirea conștientă formată sunt: *formularea în mai multe variante a răspunsurilor la întrebările din manual și citirea selectivă*, unde elevii citesc diferite fragmente în care se vorbește despre ..., în care personajul ... a demonstrat ... etc.

Pe lângă întrebările din manual venim cu alte întrebări și activități, în funcție de experiența de învățare a clasei, care să contribuie la dezvoltarea gândirii, imaginației, creativității, la formarea discursului personal al elevilor, la aplicarea celor învățate în legătură cu textul literar în situații concrete de comunicare.

*Așa cum arătam într-un capitol anterior, modelul comunicativ-funcțional presupune începerea lecției cu un text literar și încheierea ei cu un text elaborat în scris de elevi, așa că etapa următoare este **redactarea textului de către elevi**. Conținutul și dimensiunea textului se stabilesc de către profesor.*

Am fost interesați de unele practici întâlnite în diferite părți ale țării. Așa am descoperit că, într-o anumită zonă, textul literar se abordează după modelul limbilor străine, adică se explică toate cuvintele noi înainte de citirea textului. Am preluat această abordare și am încercat-o la noi pe un eșantion experimental. Rezultatul nu a fost deloc încurajator: 74% dintre elevi nu au înțeles cuvintele noi, explicate fără context. A fost nevoie de alte explicații după citirea textului.

În funcție de timpul rămas la sfârșitul lecției se desfășoară *exerciții de cultivare a limbii române literare*. Conținutul acestor exerciții diferă de la o clasă la alta, în funcție de problemele de exprimare ale copiilor.

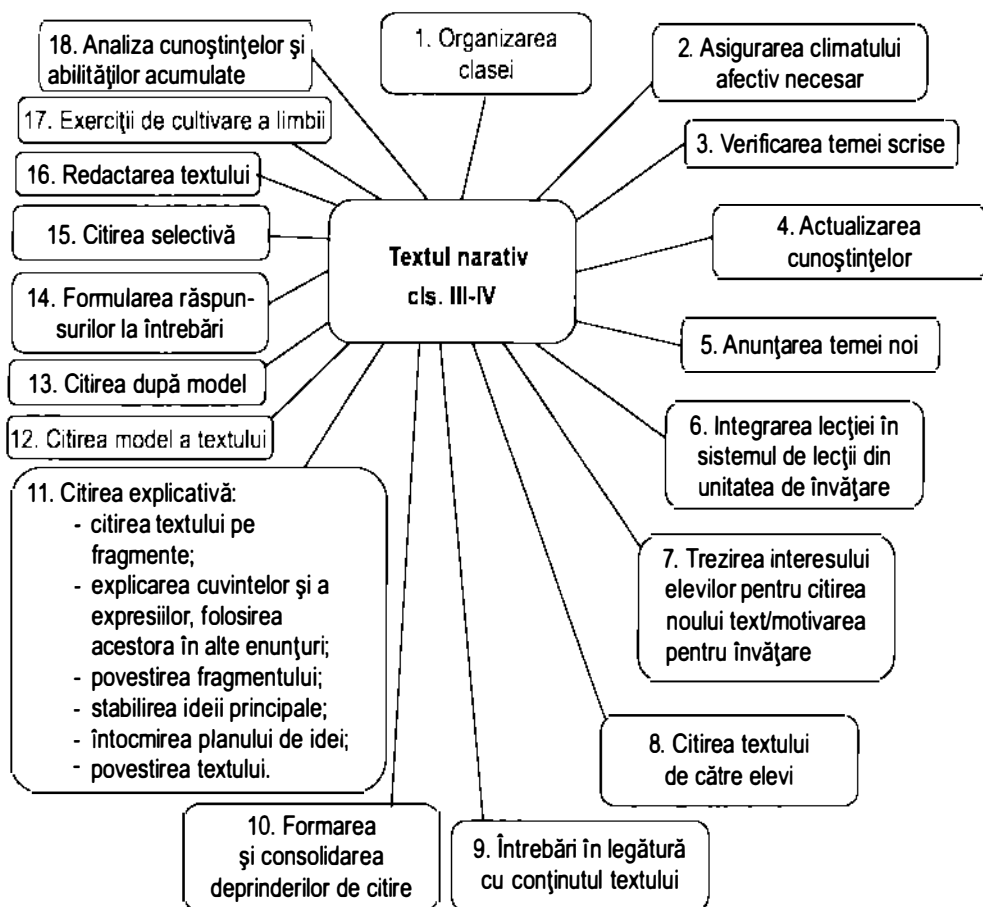
Ordinea unor etape se mai poate schimba în funcție de conținutul textului abordat. Astfel, când se predau texte cu încărcătură afectivă mare, înainte de citirea acestora profesorii transmit informații în legătură cu evenimentul prezentat, cu unele personaje și explică expresiile și cuvintele nou-întâlnite în text. În această situație, când citesc textul, elevii pot beneficia din plin de elementele afective ale acestuia.

Scrierii trebuie să i se acorde, în continuare, cel puțin 15 minute din fiecare lecție. Astfel elevii pot povesti un fragment în scris, folosesc cuvintele și expresiile noi în enunțuri scrise, elaborează un text în legătură cu conținutul operei studiate etc. Reamintim că deprinderile de exprimare scrisă se formează în clasă, sub îndrumarea profesorului, nu numai prin teme pentru acasă.

Diversificarea exercițiilor de comunicare impune planificarea „studiului” unui text în 2-4 lecții. După parcurgerea acestora realizăm, împreună cu

elevii, cunoștințele asimilate și abilitățile formate și precizăm la ce le folosesc în viață.

Prezentăm, în cele ce urmează, schema unei astfel de lecții:



În clasele în care ritmul de învățare este mai lent, ultimele etape pot trece în lecția următoare.

8.6.3. Textul narativ. Alte abordări

În **clasa a IV-a** elevii au format deja unele deprinderi de lucru cu textul literar, de aceea se pot aduce unele schimbări. Pentru conștientizarea împărțirii textului în fragmente logice, profesorul le poate prezenta elevilor întâi planul de idei și după aceea să treacă la împărțirea textului pe fragmente. După un număr de exerciții elevii înțeleg că un fragment se întinde până acolo unde dezvoltă o idee și începe alta.

Din cercetările noastre a rezultat că primele exerciții ar trebui realizate cu un plan format din idei sub formă de titluri.

După un număr de exerciții se folosesc și idei formulate în propoziții enunțiative.

În vederea pregătirii elevilor pentru clasele gimnaziale, cunoașterea conținuturilor textelor se poate realiza prin sesizarea momentelor subiectului în urma formulării răspunsurilor la întrebări precum:

- Când și unde se petrece acțiunea?
- Ce personaje cunoaștem de la începutul acțiunii?
- Cine sau ce a determinat desfășurarea acțiunii?
- Care este desfășurarea acțiunii?
- Care este momentul cel mai încordat al acțiunii?
- Cum se încheie acțiunea?

Și textele elaborate de elevi ar putea urmări aceste momente. Sunt necesare asemenea abilități ca să le folosească în situații de comunicare potrivite.

Acest set de întrebări se poate folosi și înainte de elaborarea unor compuneri după modelul textelor narative, deoarece un plan de idei nu cuprinde toate momentele subiectului.

Susținem această afirmație după ce am studiat circa 300 de compuneri ale elevilor și am constatat că 98% dintre ele nu aveau intrigă, pentru că, doar prin citire explicativă, acest moment nu este sesizabil.

Proiect didactic

Data:

Clasa: a IV-a

Profesor:

Disciplina: Limba și literatura română

Unitatea de învățare:

Subiectul lecției: Textul narativ. Dialogul

Text suport: Amintiri din copilărie (fragment)

Tipul de lecție: consolidare

Experiența de învățare: Elevii au cunoștințe despre dialog

Activități integrate: obiceiuri de Anul Nou, educație plastică, educație muzicală

Competențe urmărite: competențe de comunicare în diferite situații

Scopuri:

- formarea deprinderilor de citire corectă, conștientă și expresivă;
- consolidarea abilităților de comunicare;
- îmbogățirea vocabularului.

Obiective operaționale: La sfârșitul lecției elevii vor fi capabili:

- să citească textul corect, conștient și expresiv;

Obiectivul se consideră realizat, dacă elevii antrenați vor citi cel puțin corect și conștient.

- să folosească unele aspecte referitoare la text în alte situații de comunicare;

Obiectivul se consideră realizat, dacă elevii antrenați folosesc cel puțin două situații.

- să scrie corect enunțuri simple și dezvoltate referitoare la text;

Obiectivul se consideră realizat, dacă toți elevii scriu corect cuvintele cunoscute și ortogramele învățate.

- să povestească fragmentul;

Obiectivul se consideră realizat, dacă elevii antrenați dezvoltă cel puțin două idei din patru.

- să folosească abilități și cunoștințe de la alte discipline.

Obiectivul se consideră realizat dacă toți elevii au apelat la cel puțin o disciplină.

La pagina următoare, oferim un mod de desfășurare a lecției respective.

Bibliografie:

Vasile Molan, (2011), *op. cit.*

Desfășurarea lecției

Secvențele lecției	Obiective operaționale	Timp	Conținuturile învățării	Strategii didactice		
				Metode și procedee	Manuale și mijloace	Evaluare
Organizarea clasei						
Asigurarea climatului afectiv necesar			Se discută despre obiceiurile de Crăciun, insistându-se asupra frumuseții lor.	- conversația		
Verificarea temei scrise						frontală
Reactualizarea cunoștințelor			Se discută despre obiceiurile din timpul anului.	- conversația		frontală orală
Anunțarea temei și motivarea pentru învățare			Discuții despre folosirea dialogului în textele parcurse. Se anunță că vor citi un text nou în care se folosește dialogul. Ceea ce se învață îi este necesar fiecăruia pentru a comunica în diferite situații.	- conversația		
Dirijarea învățării			Textul nou prezintă un alt obicei, de data acesta, de Anul Nou: „Mersul cu plugul” sau „Plugarul” în Moldova. Citirea textului de către elevi Întrebări în legătură cu textul Exersarea citirii Citirea explicativă a textului - citirea fragmentelor; - explicarea cuvintelor și a expresiilor; - folosirea lor în enunțuri scrise;	- activitate independentă - conversație - activitate independentă - activitate independentă - conversație		

			- explicarea expresiilor „De-abia s-au culcat găinile”, „Ne trece vremea”, „Vorbim cu jurământ” și folosirea în alte structuri (scriere); - povestirea fragmentului (un fragment în scris); - stabilirea ideii principale; - întocmirea planului de idei; - povestirea textului după plan. Citirea model a textelor Citirea după model			
Asigurarea conexiunii inverse			Citirea pe roluri Dialoguri între grupuri de doi elevi Scrierea unui text de 5-6 propoziții despre un obiect cu folosirea dialogului Desenarea unei mânuși, căciulițe, plug, copac etc. Intonarea cântecului			
Tema pentru acasă			Se dă temă pentru acasă. Se fac aprecieri asupra lecției.			

8.6.4. Textul nonliterar/informal

Unele manuale cuprind și texte nonliterare elaborate de autorii acestora sau de alte persoane și se referă, în special, la viața și activitatea unor personalități: oameni de știință, scriitori, artiști, sportivi etc. Chiar dacă au 2-3 dialoguri ele nu se abordează ca texte narrative. Așa-zisele fragmente se grupează după momentele din viața persoanei respective, textele fiind un material suport care poate fi folosit pentru a forma la elevi deprinderi de organizare a informațiilor, *ca prim pas în luarea notițelor*. În funcție de conținutul textului, pe tablă și pe caiete se rețin date ca: anul și locul nașterii, copilăria, primele afirmări în domeniu, rezultate deosebite obținute în timpul vieții, dacă este cazul anul și locul morții ș.a.

Textele nonliterare/informale sunt necesare pentru elevi, deoarece în dezvoltarea lor pe tot parcursul vieții le vor întâlni. Faptul că asemenea texte au lipsit sau au fost prea puține în manuale s-a văzut în rezultatele obținute de elevi la disciplinele științe, istorie, geografie, așa că, pe lângă textele despre personalități, este nevoie și de altfel de texte: despre animale și plante, despre fenomene ale naturii etc.

Elevii vor învăța să grupeze informațiile pe categorii și să le integreze în diferite mesaje ale lor. De asemenea, este bine să comparăm aceste texte cu cele literare, sub aspectul conținuturilor și al limbajului folosit și elevii să observe că în textele informative limbajul este mai exact și mai puțin înfrumusețat. În cadrul exercițiilor, elevii pot fi puși să grupeze informații din texte ale manualelor de științe, geografie și istorie.

Etapele unei lecții în care se studiază un text nonliterar ar putea fi:

- citirea textului de către elevi;
- întrebări în legătură cu conținutul textului;
- valorificarea informațiilor obținute de elevi din alte surse;
- stabilirea categoriilor de probleme pe care le dezvoltă textul (de exemplu, la un text despre un animal pot fi: înfățișare, mediul de viață, hrana, foloase etc.);
- gruparea informațiilor pe aceste categorii;
- completarea informațiilor din text cu altele din alte surse.

8.6.5. Textul liric

Având în vedere conținutul și forma de realizare, precum și abilitățile urmărite, ca elevul să beneficieze de toată încărcătura sa afectivă, textul liric are

o abordare specială. Dacă elevul nu înțelege textul, nu se emoționează în fața imaginilor prezentate în aceste texte, nu poate observa valoarea lor artistică; astfel elevul doar exersează citirea, iar textul nu contribuie la formarea și educarea lui. Un elev care simte un text liric și trăiește sentimentele generate de acesta devine mai sensibil în fața frumosului literar sau de alte feluri și manifestă un comportament pe măsură. Pornind de la aceste aprecieri, constatăm cu ușurință că avem o mare *responsabilitate în alegerea textelor lirice* pe care le oferim elevilor spre studiu și, în aceeași măsură, în felul în care îi ajutăm să pătrundă în secretele acestor texte.

Întrebări de felul „Ce-a vrut poetul să spună?” sau „Ce v-am spus eu că trebuie să simțiți când citiți versurile?” *n-au nici valoare și nici sens*, pentru că n-o să aflăm de undeva ce-a vrut poetul să spună, iar simțurile nu se pot recomanda de către cineva, poezia adevărată se înțelege și se trăiește.

Cunoașterea textului liric

Primele etape ale lecției au aceleași conținuturi ca în situația predării textului narativ: organizarea clasei, asigurarea climatului afectiv necesar, verificarea temei scrise, reactualizarea cunoștințelor, anunțarea lecției noi, integrarea lecției în sistemul de lecții din unitatea de învățare.

Ca și la cunoașterea textului narativ, și în aceste lecții este nevoie de *trezirea interesului elevilor pentru citirea poeziei sau motivarea pentru învățare*, în care să se prezinte versuri semnificative sau profesorul să arate în câteva propoziții prin ce este frumos și atrăgător textul respectiv și la ce folosește în viață înțelegerea unui asemenea text.

În continuare, prima *citire a textului* trebuie să o realizeze elevii, ca să se bucure primii de frumusețea poeziei.

Pentru a verifica în ce măsură citirea a fost conștientă, punem câteva *întrebări în legătură cu textul*.

Și în cazul textului liric urmărim *consolidarea deprinderilor de citire*, așa că punem elevii să citească fiecare 1-2 versuri.

Urmează etapa în care *se explică expresiile și cuvintele noi și sunt cuprinse în alte structuri*.

Elevii vor folosi în enunțuri scrise sau orale diverse cuvinte și expresii pe care le apreciem că ar trebui să facă parte din vocabularul lor activ.

În vederea înțelegerii textului, elevii *formulează răspunsurile la întrebările din manual și la alte întrebări ale profesorului*. Este bine ca la fiecare întrebare să solicităm răspunsuri în forme diferite pentru formarea discursului personal.

Etapă cea mai importantă care are în vedere înțelegerea poeziei este *decodarea textului*, unde profesorul și elevii pătrund în tainele acestuia și

realizează pe o planșă, pe tablă și pe caiete, o „schemă” care diferă de la o poezie la alta.

Luăm spre exemplificare câteva strofe din poezia „Rapsodii de toamnă”, de George Topîrceanu, unde se prezintă momentul sosirii anotimpului toamna.

Schema ar putea fi:

Momentele	Textul autorului	Textul decodat
Primele semne de toamnă	A trecut întâi o boare Pe deasupra viilor Și-a furat de prin ponoare Puful pădărilor (...)	A trecut un vânt rece care împrăștie puful pădărilor.
	Florile-n grădini s-agită. Peste straturi, dalia, Ca o doamnă din elită Își îndreaptă talia.	Florile simt că trece timpul lor și intră în panică. Singura care încă nu se teme este dalia.
	S-a ivit pe culme Toamna, Zâna melopeelor, Spaima florilor și Doamna Cucurbitaceelor.	A sosit toamna ca Zână a melodiilor triste, de care se sperie florile, dar care este anotimpul legumelor.

Notă: melopee = melodie monotonă, târăgănată, care exprimă tristețe, melancolie

Textul liric poate fi abordat și altfel, insistând pe formarea competenței de comunicare, dar și pe înțelegerea textului. Dacă pornim de la versul „Rândunica cea voioasă la noi iarăși a venit”, de Vasile Alecsandri, vom observa că unele manuale pun două întrebări: *Cum este rândunica?* (voioasă) Și *Când a venit rândunica?*, (iarăși) întrebări care nu relevă nimic din cele prezentate mai sus. Versul poate fi abordat altfel, cu întrebări ca următoarele: *Când a venit rândunica?* (iarăși), *Ce înțelegeți prin „iarăși”?* (că a mai fost), *Când a mai fost?* (anul trecut, că s-a născut aici). *Deci, unde se întoarce rândunica?* (acasă, în locurile în care s-a născut) și acum vine întrebarea la care fiecare elev poate avea un răspuns al său. *Cum își manifestă voioșia?*

În continuare, profesorul citește *model poezia*, cu toate intonațiile necesare.

În vederea formării unei citiri expresive, elevii realizează *citirea după model*.

Exersarea comunicării scrise este o altă etapă. Elevii pot redacta un text propriu în care să folosească expresiile și cuvintele din textul literar, pot elabora un text referitor la tablourile, imaginile din text etc. Dacă nu mai este timp pentru această etapă, ea se poate desfășura în lecția următoare.

Pentru a învăța elevii *tehnica memorării și a recitării*, în clasă se abordează cel puțin o strofă. Memorarea se realizează vers cu vers (se citește primul vers, se repetă de către elevi, se citește al doilea vers, se repetă de câțiva elevi, apoi se repetă primul și al doilea vers ș.a.m.d.).

Se procedează așa pentru că, potrivit particularităților psihologice, puțini elevi rețin dintr-o dată întreaga strofă.

În funcție de timp, și dacă poeziei i se repartizează o singură oră, se rezolvă exercițiile din manual sau altele formulate de profesor.

La sfârșitul lecției/lecțiilor se face o analiză a cunoștințelor acumulate și a abilităților formate.

Prezentăm într-o schemă demersul unei lecții în care se predă textul liric.



În afara elaborării textului de către elevi, alte exerciții de scriere nu mai sunt menționate ca momente în această schemă, dar ele trebuie să se desfășoare în cel puțin 15 minute din lecție. Astfel, elevii pot scrie câteva enunțuri cu expresii și cuvintele noi, pot răspunde în scris la întrebări etc.

Iată un posibil proiect didactic pentru o lecție în care se predă un text liric și se integrează elemente de construcție a comunicării.

Proiect didactic

Data:

Clasa a IV-a

Profesor:

Aria curriculară: Limbă și comunicare

Disciplina: Limba și literatura română

Unitatea de învățare:

Subiectul: Textul liric. Elemente de construcție a comunicării

Text suport: „Vestitorii primăverii”, de George Coșbuc

Tipul lecției: predare-învățare

Competențe urmărite: competențe de comunicare

Obiective operaționale:

- să citească corect, expresiv și fluent textul studiat;
- să formuleze propoziții cu expresii și cuvinte nou-întâlnite în text;
- să elaboreze oral sau în scris un text în legătură cu ideea poeziei;
- să dea exemple de cuvinte cu înțeles asemănător sau opus pentru cuvinte din textul studiat;
- să recunoască părți de vorbire studiate în conținutul textului și să le folosească în diferite situații de comunicare.

Metode și procedee: conversația, explicația, exercițiul, jocul, ciorchinele, muncă independentă

Forme de organizare: frontală, pe grupe, individuală

Material didactic: planșă didactică „Călătoria Zânei Primăvara”, fișe de lucru, ecusoane

Bibliografie

Carmen Iordăchescu, (2008), *Să dezlegăm tainele textelor literare*, Ed. Carminis, Pitești

Vasile Molan, (2010), *Didactica disciplinei limba și literatura română în învățământul primar*, Ed. Miniped, București

Desfășurarea lecției

Etapele lecției	Obiective operaționale	Unități de conținut	Strategii didactice	Evaluare
1. Moment organizatoric		Se pregătește clasa pentru lecție. Elevii au pe bănci manualul, caietul, fișe de lucru pe grupe.		
2. Reactualizarea structurilor anterior însușite		Se verifică frontal tema pentru acasă, calitativ și cantitativ, elevii corectând eventualele erori. Elevii rezolvă sarcinile din fișa expusă în Anexa 1.	- conversația - activitate frontală	- autoevaluare
3. Captarea și orientarea atenției		Se prezintă elevilor o planșă cu aspecte specifice anotimpului primăvara. <i>Ce anotimp este prezentat în imagine? Se intonează cântecul „Vine, vine primăvara”.</i> Colectivul de elevi este împărțit în trei grupe, fiecare grupă având ca sarcină să scrie pe o fișă elemente reprezentative pentru anotimpul primăvara sugerate de cântecul intonat, schimbările din natură, activitățile oamenilor, sărbători. Un reprezentant al fiecărei grupe prezintă fișa. Se discută fiecare fișă realizată de elevi, evidențiindu-se bucuria sosirii primăverii și însemnătatea acestui anotimp ce însuflețește natura și aduce căldură în suflete.	- conversația - activitate frontală - planșă didactică „Primăvara” - exercițiul - activitate pe grupe - ciorchinele	- evaluare formativă orală
4. Anunțarea temei		<i>Natura a fost dintotdeauna o temă preferată de scriitorii români. Printre aceștia se numără și George Coșbuc care încântă inimile cititorilor cu poezii dedicate fiecărui anotimp.</i> Se cere elevilor să dea exemple de poezii cunoscute, scrise de George Coșbuc. Se prezintă portretul scriitorului și câteva informații despre opera sa. Elevii vor primi o fișă cu aceste date. (Anexa 2). <i>Astăzi vom studia poezia „Vestitorii primăverii”, scrisă de George Coșbuc. Veți citi poezia, veți alcătui propoziții cu expresii și cuvinte din text și veți descoperi schimbările din natură prezentate de autor în acest text.</i> Se notează la tablă și pe caiet titlul și autorul textului,	- conversația	

5. Dirijarea învățării

Li se cere elevilor să citească textul în gând cu sarcina de a descoperi cine sunt vestitori primăverii. <i>Cine sunt vestitori primăverii? De unde se întorc păsările călătoare? Dați exemple de păsări călătoare!</i> Se va discuta despre forma și conținutul textului.	- activitate frontală - lectură explicativă - explicația	- observare sistematică
Se citește poezia în lanț, câte 2 versuri fiecare elev. Se identifică noile cuvinte și se explică sensul acestora. (<i>imn, doină</i>). Se explică sensul cuvântului <i>sîhastră</i> și se formulează enunțuri cu acesta. Se va scrie la tablă și pe caiete un exemplu. Elevii vor avea ca sarcină independentă să integreze cuvintele <i>doine, imnuri</i> în enunțuri proprii. Se verifică activitatea independentă a elevilor.	- activitate independentă - exercițiul	- formativă orală
Se lucrează frontal, la tablă și pe caiete: - cuvinte cu sens asemănător pentru cuvintele: <i>zare, miezănoapte, crâng</i>; - cuvinte cu sens opus pentru cuvintele: <i>străini, fericit, veselie</i>. Se recitește textul pe strofe și se discută conținutul prezentat în fiecare strofă pe bază de întrebări. Se selectează expresiile deosebite și se explică sensul acestora: „<i>lăni de soare pline</i>”, „<i>ați fost străine</i>”, „<i>zarea cea de veci albastră</i>”, „<i>noptile cu poezie</i>”. Se explică scrierea corectă a ortogramelor „v-a”, „n-ați”. Se sesizează sensurile cuvintelor „dor”, „lin”, „noi”. Se cere elevilor să formuleze enunțuri cu acestea, pe grupe, astfel: - grupul 1 – sensul cuvântului așa cum reiese din text; - grupul 2 – sensul diferit de cel din text; - grupul 3 – să precizeze ce parte de vorbire este fiecare cuvânt în fiecare dintre propozițiile alcătuite de grupele anterioare. Se verifică fișa fiecărei grupe (Anexa 3).	- explicația - activitate pe grupe - fișe de lucru	- tema de lucru - observare sistemică - autoevaluare

6. Asigurarea conexiunii inverse		Elevii vor rezolva independent fișa de lucru individual. Se citesc sarcinile propuse și se explică (Anexa 4). Se verifică frontal fișa de lucru, elevii corectând eventualele greșeli.	- explicația - activitate independentă - fișă de lucru individuală	- temă de lucru - autoevaluare
7. Transferul de cunoștințe		Se dă tema pentru acasă explicându-se sarcina de lucru. Se fac aprecieri asupra desfășurării activității și se acordă calificative.	- explicația - conversația	- evaluare formativă - tema de lucru pentru acasă

Anexa 1**FIȘA DE MUNCĂ INDEPENDENTĂ**

1. Uniți cuvintele cu sens opus:

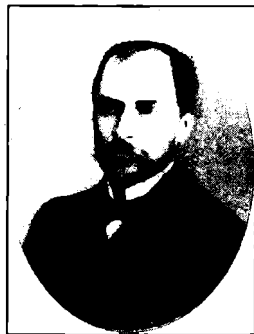
străini	a uita
veselie	pleacă
fericit	cunoscuți
vin	mâhnire
a-și aminti	trist

2. Completați spațiile libere din următorul enunț cu „va” sau „v-a”.

Mioara nu spus că la serbare recita poezia „Primăvara”, de Vasile Alecsandri.

Anexa 2

George Coșbuc
(1866-1918)



S-a născut la 20 septembrie la Hordou-Năsăud (astăzi localitatea George Coșbuc).

A fost poet, gazetar, traducător, membru activ al Academiei Române.

Cele mai importante culegeri de poezii: „Balade și idile”, „Fire de tort”, „Cântece de vitejie”.

Se stinge din viață la 9 mai 1918, fiind înmormântat la cimitirul Bellu din București, lângă alți mari scriitori români (Mihai Eminescu, Ion Luca Caragiale).

Anexa 3

FIȘĂ DE LUCRU

1. Alcătuiți o propoziție în care cuvântul „dor” să aibă înțelesul din textul studiat.

2. Alcătuiți o propoziție în care cuvântul „dor” să aibă înțeles diferit de cel din textul studiat.

3. Precizați ce parte de vorbire este cuvântul „dor” în fiecare propoziție alcătuită de colegii voștri.

FIȘĂ DE LUCRU

1. Alcătuiți o propoziție în care cuvântul „lin” să aibă înțelesul din textul studiat.

2. Alcătuiți o propoziție în care cuvântul „lin” să aibă înțeles diferit de cel din textul studiat.

3. Precizați ce parte de vorbire este cuvântul „lin” în fiecare propoziție alcătuită de colegii voștri.

FIȘĂ DE LUCRU

1. Alcătuiți o propoziție în care cuvântul „noi” să aibă înțelesul din textul studiat.

2. Alcătuiți o propoziție în care cuvântul „noi” să aibă înțeles diferit de cel din textul studiat.

3. Precizați ce parte de vorbire este cuvântul „noi” în fiecare propoziție alcătuită de colegii voștri.

Anexa 4

TEMA

1. Transcrieți textul următor:

- „– Auzit-ați ce-am spus eu?
- Da, mămucă, ziseră iezii.
- Pot să am nădejde în voi?
- Să n-ai nici o grijă, mămucă!”

2. Precizați titlul și autorul textului din care face parte fragmentul transcris.

3. Analizați, la alegere, două substantive și două pronume din textul de la exercițiul 1

8.6.6. Alte forme de valorificare a textului literar

Textul literar se studiază, în funcție de complexitatea lui, în 1-4 lecții. Prima lecție urmărește cunoașterea textului, iar în lecțiile următoare se desfășoară activități de lucru cu textul astfel încât elevul să beneficieze de toate valențele formative și educative.

Având în vedere conținutul textului, în aceste lecții se pot integra elemente de construcție a comunicării învățate până atunci. De exemplu, elevii pot observa la **clasa a II-a** scrierea lui *m* înainte de *b* și *p*, scrierea unor ortograme, folosirea semnelor de punctuație etc. Observarea acestora pe texte literare este benefică pentru elevi; cercetările întreprinse de noi au arătat că elevii rețin mai ușor aceste elemente pe care le descoperă în textele literare, față de folosirea, pentru același lucru, a unor propoziții „banale” ca: „Pădurarii au împădurit un teren”, sau „Eu mă îmbrac frumos”. De asemenea, urmărind temele textelor, elevii pot formula enunțuri pe care le ordonează apoi în texte scurte, pregătindu-se astfel pentru activitatea de elaborare a compunerilor.

În clasele următoare, când se studiază părțile de vorbire și de propoziție, elevii pot descoperi în texte aceste cuvinte și pot sesiza efectele lor stilistice. Într-un fragment în care verbele sunt apropiate unele de altele se constată ușor că acțiunile sunt alerte, se derulează repede, iar când adăugăm alte cuvinte între verbe aceleași acțiuni devin mai lente. Pornind de la aceste exemple din texte, elevii elaborează texte proprii. Urmărind tot părțile de vorbire, constatăm uneori că adjectivele se află înaintea substantivelor (ex.: frumoasă primăvară, albastru cer etc.), comparăm împreună cu elevii această așezare cu: primăvară frumoasă, cer albastru, și constatăm că efectul asupra cititorului este mai puternic la primele exemple și ceea ce a realizat scriitorul este,

pentru elevi, un procedeu artistic. În urma acestei constatări elevii pot elabora enunțuri sau texte proprii folosind procedeul descoperit.

În lecțiile de literatură se pot valorifica și unele elemente de teorie literară întâlnite în text, fără să folosim terminologia specifică. De exemplu, dacă descoperim o expresie ca „floare veselă”, o comparăm cu „floare roșie” și constatăm că *veselă* exprimă o însușire neobișnuită pentru substantivul floare, pe când *roșie* este o însușire obișnuită. Pornind de la aceste exemple, elevii construiesc enunțuri și elaborează texte proprii în care se întâlnesc cele două situații.

Textele literare conțin și alte figuri de stil care, pentru elevi, sunt doar expresii frumoase. De exemplu, în textul „Ninsoarea”, de Edmondo de Amicis, se găsește expresia „fulgi deși și mari ca florile de iasomie”, care poate fi analizată cu elevii astfel ca ei să înțeleagă că aceasta are două părți, cea *care* se compară și cea *cu care* se compară, și să observe efectele construcției asupra cititorului. Ei vor realiza alte asemenea expresii și le vor folosi în diferite enunțuri. Într-un alt text, „Pace”, de Octavian Goga, primul vers este „Luna-și picură argintul”, care se explică arătând drumul parcurs până la această expresie. S-a pornit de la forma „Luna își arată încet lumina ca argintul” și s-a ajuns la forma „Luna-și picură argintul” prin renunțarea la una dintre părțile expresiei.

Sunt texte care prezintă și alte procedee artistice folosite de scriitor. Astfel, în textul „Cuvintele vrăjite”, de Pierre Gamarra, aflăm că penița, călimara și cuvintele se comportă ca niște persoane autentice: ele se mișcă, vorbesc, își exprimă păreri etc. Același procedeu se folosește și în poezia „Sfatul degetelor”, de Elena Farago. Efectul transmis este mai puternic asupra cititorului abordând această formă decât dacă autorul ar fi vorbit despre cele trei lucruri. Elevii pot prezenta povestiri și pot scrie texte în care să dea viață unor lucruri.

Textul literar are și multiple valențe educative care trebuie valorificate. Astfel, în urma parcurgerii unui text cu asemenea valențe se organizează un *studiu de caz* pentru a descoperi concluzii cu valoare de reguli sau principii. Acest procedeu se desfășoară în mai multe etape. La început, prin întrebări, se orientează atenția elevilor spre elementul/cazul care trebuie valorificat, ca să nu se piardă în toate aspectele prezentate în text. Urmează formularea ideilor emise de elevi în legătură cu cazul respectiv. Acum se solicită gândirea elevilor, se încurajează exprimarea liberă, spontaneitatea etc. În continuare, se realizează analiza și evaluarea ideilor, după care cele rămase sunt așezate în ordine logică. Ultima etapă este exprimarea concluziei.

Procedeul s-a dovedit mult mai eficient față de alte situații în care se desprind învățăminte și se trag concluzii cu valoare generală, de felul: „De astăzi noi vom fi ca Făt-Frumos”.

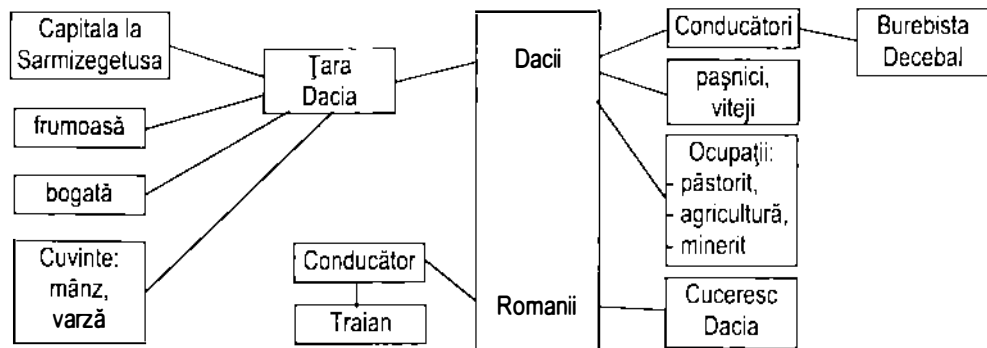
Pentru alte lecții, elevii pregătesc povestiri libere asemănătoare cu tema textului studiat. Procedeul se numește *scaunul autorului* (l-am întâlnit și la clasa a II-a) și constă în prezentarea liberă a povestirii de către un elev care stă pe un scaun special. Profesorul are pregătit un cub pe fețele căruia se află începutul unor întrebări (Cine...?, De ce...?, Cum...?, Pentru ce...? etc.). Alt elev rostogolește cubul și observă începutul de întrebare de pe fața de deasupra cubului. El formulează o întrebare care începe cu respectivul cuvânt la care pot răspunde mai mulți elevi prin formulări diferite. Prin acest procedeu se exersează exprimarea, dar se formează și deprinderea de a pune întrebări.

Pornind de la un text literar, același procedeu se poate desfășura și în alt fel. Elevii se împart pe grupe, fiecare grupă are o foaie. Un elev recitește textul de pe scaunul special, grupele de elevi povestesc textul în lanț: un elev scrie primul enunț, altul pe următorul și, la sfârșit, se citește textul realizat și, respectiv, ceilalți elevi apreciază textul elaborat. Pe rând, fiecare grupă își prezintă produsele.

O altă tehnică de lucru cu textul literar este *ciorchinele*, care și-a arătat rezultatele în special în descoperirea însușirilor personajelor sau în caracterizări. Așezarea acestor însușiri este sub formă de ciorchine, pe mijloc se menționează numele personajului, iar pe „boabele de strugure”, însușirile. Procedeul se poate complica, în sensul că fiecare „bob” se împarte în două, în partea superioară se menționează însușirea și în cealaltă, de unde reiese. Având în față această schemă realizată împreună cu elevii, ei vor elabora o compunere despre un personaj.

Ciorchinele poate fi folosit și pentru fixarea unor cunoștințe obținute din textele literare. De exemplu, în urma studierii textului „Strămoșii noștri”, se realizează schema:

Strămoșii noștri



Dacă dorim să aprofundăm cu elevii anumite aspecte prezentate într-un text, putem folosi procedeul numit *cubul*.

Să presupunem că ne aflăm le textul „Amintiri din copilărie”, de Ion Creangă. Împărțim clasa pe grupe. Profesorul are pregătit un cub pe fețele căruia este scris: *Povești în întâmplarea din grădina mătușii Mărioara. Comparați comportamentul lui Nică din text cu al vostru, dacă veți fi în aceeași situație. Prezentați o întâmplare asemănătoare. Analizați comportamentul lui Nică. Argumentați dacă Nică este vinovat sau nu. Citiți textul pe roluri*. Prin rostogolirea cubului, fiecărui grup îi revine o sarcină. Nu poate fi aceeași sarcină la mai multe grupuri. În final, fiecare grup își prezintă felul în care a realizat sarcina.

Pornind de la aceeași întâmplare din grădina mătușii Mărioara, putem folosi procedeul *pălăriilor gânditoare*:

Profesorul pregătește șase pălării de culoare: albă, roșie, neagră, galbenă, verde, albastră. Elevii se împart în șase grupe și își aleg câte o pălărie. Ei primesc un bilețel în care se prezintă semnificația culorilor pălăriilor:

- albă – înseamnă o privire obiectivă asupra întâmplării;
- roșie – dă frâu liber imaginației și sentimentelor, poate însemna supărare, furie;
- neagră – exprimă prudență, grijă, judecată, oferă o perspectivă întunecată, tristă;
- galbenă – înseamnă o poziție constructivă și pozitivă asupra situației; înseamnă și o gândire optimistă;
- verde – stimulează gândirea creativă, ideile noi;
- albastră – exprimă control și organizare; este culoarea cerului atotcunoscător.

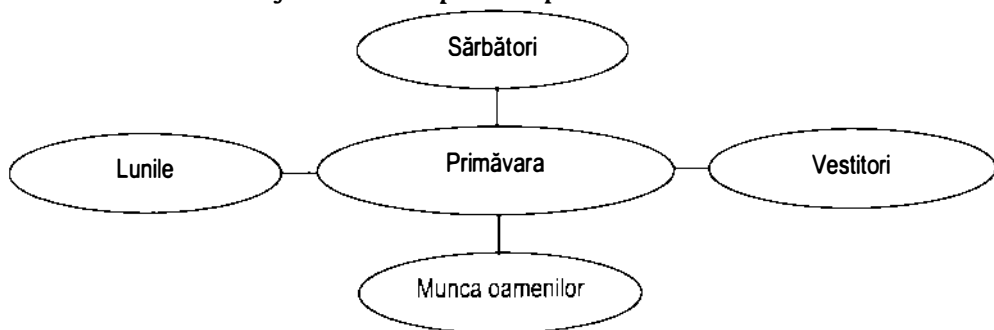
În funcție de aceste semnificații, fiecare grupă își prezintă atitudinea față de întâmplarea din text. Pe lângă exersarea exprimării, procedeul formează elevii pentru situațiile în care trebuie să-și prezinte gândurile și sentimentele. (Dacă nu sunt pălării, pot fi pătrate de aceleași culori.)

Procedeul RAÎ (răspunde, aruncă, întreabă) urmărește formarea abilităților de comunicare prin formulare de întrebări și răspunsuri. El se desfășoară astfel: un elev are o minge, formulează o întrebare în legătură cu textul, aruncă mingea către alt elev, acesta o prinde, răspunde la întrebare, formulează alta și îi aruncă mingea altui elev. Cel care nu poate să răspundă iese din joc, urmând ca răspunsul să-l dea cel care a pus întrebarea.

Brainstormingul, sau „furtună în creier”, se bazează pe „asaltul de idei” pe care-l provoacă o anumită temă și constă în: alegerea temei, anunțarea sarcinii de lucru și exprimarea liberă a ideilor, indiferent cum sunt

ele: neobișnuite, fanteziste, absurde, așa cum vin în mintea copiilor, dar legate de sarcină.

Prezentăm mai jos o schemă posibilă pentru folosirea tehnicii de lucru.



Un alt procedeu este cel intitulat *Știu. Vreau să știu. Am învățat*, în care clasa se împarte pe grupe, se formulează o temă și fiecare grupă completează un tabel după modelul următor:

<i>Știu</i>	<i>Vreau să știu</i>	<i>Am învățat</i>

Elevii completează ceea ce știu în legătură cu tema și ce vor să știe. La rubrica „Am învățat” completează întâi ce au aflat în interiorul grupei, unii de la alții și, apoi, ce află din dialogul cu celelalte grupe.

Cadranlele este un procedeu care presupune extragerea esențialului dintr-un text studiat. O foaie de hârtie se împarte în patru și pe fiecare parte se menționează o sarcină. Clasa se împarte în echipe. Fiecare echipă rezolvă sarcinile de pe foaie. Foaia poate cuprinde următoarele sarcini:

Care este personajul principal din text?	Ce însușiri are acest personaj?
Care sunt faptele ce dovedesc aceste însușiri?	Ce învățăminte trageți?

Textul literar mai poate fi folosit și pentru formarea altor abilități, cum ar fi *argumentarea*. De exemplu, împărțim clasa în două grupe, alegem două personaje din text, repartizăm fiecărei grupe câte unul și le analizăm comportamentele în situații diferite prezentate în acțiunea textului. Elevii dintr-o grupă susțin personajul lor, cu argumente, și-l critică pe celălalt, tot argumentat, și cei din grupa a doua susțin argumentat personajul lor și critică pe celălalt.

Dacă avem un text unde personajele trec prin mai multe întâmplări, cu clasa împărțită în două grupe, analizăm și susținem, cu argumente, dacă în fiecare situație personajul și-a folosit inteligența sau a rezolvat pentru că a avut noroc. O grupă susține „norocul” și alta, „inteligența”.

Exercițiul s-a dovedit eficient pentru formarea abilităților de argumentare.

În practica școlară există și alte procedee sau tehnici de lucru cu textul literar. Important este să ținem seama de faptul că în orice lecție urmărim formarea *la elevi* a competențelor de comunicare și că avem în vedere modelul comunicativ-funcțional în organizarea lecțiilor. *Dacă în lecții cea mai mare parte din timp se consumă cu: discursul profesorului, așezarea materialelor, organizarea și explicarea jocurilor și a tehnicilor de lucru și elevul este solicitat să comunice mai puțin, acest demers este doar spectaculos, dar nu eficient.* Valoarea unei lecții de limba și literatura română se apreciază, în special, prin gradul de participare a elevilor la activitățile de comunicare orală și scrisă.

8.7. Predarea elementelor de construcție a comunicării în învățământul primar

8.7.1. Argumente pentru o nouă abordare

Elementele de construcție a comunicării ajută elevii să conștientizeze corectitudinea exprimării, deoarece oferă cunoștințe care să fundamenteze științific anumite fapte de comunicare. Cercetările întreprinse de noi ne-au condus la concluzia că aceste cunoștințe se însușesc mai ușor dacă studiul lor pornește de la observarea elementelor de limbă în textele literare cunoscute de elevi, unde ei constată la ce sunt necesare în exprimare, fiind astfel motivați pentru învățare. Dacă pornim de la propoziții simple și banale care nu fac parte dintr-un mesaj mai dezvoltat, interesul pentru însușirea și pentru folosirea acestor elemente scade chiar dacă și aceste propoziții reprezintă o comunicare sau un mesaj.

„Cunoștințele de limbă se însușesc pentru ca elevul să le folosească în procesul comunicării, nu doar pentru a-și însuși denumiri, definiții etc.”⁴⁴ Folosirea lor se exersează prin diverse activități de învățare, astfel încât elevul să conștientizeze cum se utilizează corect fiecare element, ca să facă față influenței stimulilor lingvistici exteriori, care nu sunt în consonanță cu limba română literară. În momentul de față, lecția de limba română trebuie transformată așa încât să fie pusă în folosul comunicării. Nu înțelegem de aici că renunțăm la cunoștințele teoretice, ele sunt necesare, repetarea lor periodică este importantă, dar sub alte forme. S-a dovedit că *lecțiile în care*

⁴⁴ Vasile Molan, *op. cit.*

doar se repetă definiții sau se desfășoară numai exerciții de recunoaștere sunt plictisitoare și ineficiente. Nici instrumentele de evaluare cu cei mai mulți itemi care vizează definiții și recunoașteri ale părților de vorbire și de propoziție nu oferă cele mai importante informații care să stea la baza deciziilor de ameliorare a procesului. Cunoștințele teoretice se pot repeta și fixa și cu ocazia analizei mesajelor elaborate de elevi, prin întrebări ca: Ce sunt cuvintele din enumerare? (substantive), De ce sunt substantive?, Ce semn de punctuație s-a folosit în enumerare? (virgula), De ce?, De ce nu s-a pus virgulă și între ultimele două cuvinte? (pentru că există cuvântul „și”), Ce sunt cuvintele: el, eu, ele? (pronume), De ce?, De ce s-au folosit? ș.a.m.d.

Pentru ca elevii să-și dea seama de ce sunt importante aceste părți de vorbire sau de propoziție, în încheierea fiecărei lecții de limba română ar trebui să se analizeze prezența și folosirea lor în diferite texte funcționale ca: biletul, reclama, articolul (din reviste pentru copii), felicitări, cărți poștale, invitații, scrisori.

Dacă elevii sunt conduși cu pricepere, ei vor observa că aceste elemente de limbă sunt folosite în funcție de mesajul pe care vrem să-l transmitem prin textul respectiv. Dacă, de exemplu, într-un bilet se află mai multe verbe, înseamnă că mesajul este urgent (exemplu: „Vino repede la mine ca să învățăm; ia-ți și cartea, că mâine te ascultă.”); dacă dintr-o reclamă se scot adjectivele, ea devine neatractivă pentru clienți: „Vindem carne proaspătă de pui”, sau „Vindem carne de pui.”, „Vindem mere mari și frumoase.”, sau „Vindem mere.”; în plus, vom constata lesne că se pierde și scopul în sine al reclamei, aceasta devine un banal anunț care n-ar mai avea decât să reconfirme eventualele explicații scrise pe firmă; dacă dintr-o felicitare sau o carte poștală scoatem substantivele și adjectivele, ea nu mai transmite un mesaj complet, iar dacă nu le folosim corect, nu transmitem ceea ce dorim.

O invitație fără formulele de politețe și fără date complete nu este onorată.

Dintr-o scrisoare care nu prezintă faptele în ordine logică nu se înțelege mesajul etc.

În situațiile în care ora de limba română constă numai în repetarea definițiilor și în efectuarea de exerciții de recunoaștere și caracterizare, cunoștințele predate nu mai sunt operaționale, iar elevii nu-și pot forma competențe de comunicare.

8.7.2. Lecțiile de limba română

Copiii au auzit despre *propoziții* și folosesc termenul încă de la grădiniță. În **clasa a III-a** urmărim conștientizarea acestuia. Pentru aceasta luăm o propoziție din textul literar studiat și o observăm cu elevii prin întrebări și răspunsuri: *Ce am aflat după ce am citit aceste cuvinte? Ce a făcut scriitorul cu aceste cuvinte?* (Ne-a comunicat ceva.). *Deci autorul a realizat o comunicare.* Scriem pe tablă și în caiete: „o comunicare”.

Să descoperim predicatul acestei comunicări! Elevii descoperă predicatul. Punem întrebări: *Câte predicate sunt?* (un predicat). Scriem pe tablă și în caiete: „cu un singur predicat.” Iată că am descoperit împreună ce este o propoziție: *O comunicare cu un singur predicat.*

Practica didactică a demonstrat că prezentarea dintr-o dată a definiției în clasele învățământului primar nu conduce la învățarea conștientă, ci rămâne în spațiul învățării mecanice.

Intonarea propozițiilor enunțiative, interogative și exclamative pornește tot de la texte, pentru că numai acolo se observă diferența dintre cele trei intonații și influența lor asupra mesajului sau cum se schimbă mesajul dacă nu respectăm intonațiile necesare. De exemplu, prin intonarea propozițiilor exclamative ca cele enunțiative din textul „Plugușorul” nu mai transmitem urarea: „Să ne dea Domnul de toate/La anul și la mulți ani” în forma potrivită.

Dialogul îl descoperim în textul literar, observăm cum este alcătuit și ce transmite. Avem în vedere că într-un dialog există un vorbitor și un ascultător care-și schimbă rolurile. O primă regulă este aceea că ascultătorul trebuie să lase vorbitorul să transmită tot mesajul, iar vorbitorul trebuie să-și formuleze un mesaj clar, potrivit celui cu care dialoghează. Este bine ca elevii să exerseze, doi câte doi, dialoguri orale pe diferite teme, după care să treacă la dialoguri scrise, cu două, trei replici.

Și intonația impusă de semnele de punctuație se însușește pornind de la descoperirea și analiza lor în textele literare. Pauzele, ridicarea sau coborârea tonului etc. sunt elemente care contribuie la formarea citirii expresive.

Predarea și însușirea cunoștințelor cu sens asemănător și sens opus, folosind numai enunțuri simple, nu ajută elevii să înțeleagă necesitatea utilizării lor în exprimare, chiar dacă în manual se menționează acest lucru.

Pentru descoperirea vocalelor și consoanelor folosim numai acele cuvinte care se pronunță și se scriu la fel, care nu au aglomerări de consoane și care nu conțin diftongi și triftongi.

Despărțirea în silabe se realizează după procedeul cunoscut, cu mâna sub bărbie, dar este necesar să alegem numai acele cuvinte care se despart

după regulile cunoscute, nu cele care constituie excepții de la reguli. Este nevoie de o corelare între citire și scriere; astfel elevul citește un text așa cum l-a învățat profesorul, cu respectarea intonației cerute de semnele de punctuație și, pornind de la această intonație, „descoperă” regulile de folosire a semnelor de punctuație pe care le poate utiliza, apoi, în textele scrise. Prin exerciții repetate elevii „descoperă” că se folosesc: punctul, la sfârșitul unei propoziții/comunicări sau al unui grup de propoziții/comunicări; semnul întrebării, după o întrebare; semnul exclamării, după un îndemn, o poruncă sau o urare; linia de dialog, când începe vorbirea unei persoane; două puncte, înainte de începerea vorbirii unei persoane și înainte de o enumerare cu mai mult de două elemente; virgula desparte numele unei „persoane care este strigată” și cuvintele dintr-o enumerare, dacă nu se află între ele cuvintele *și, sau, ori*.

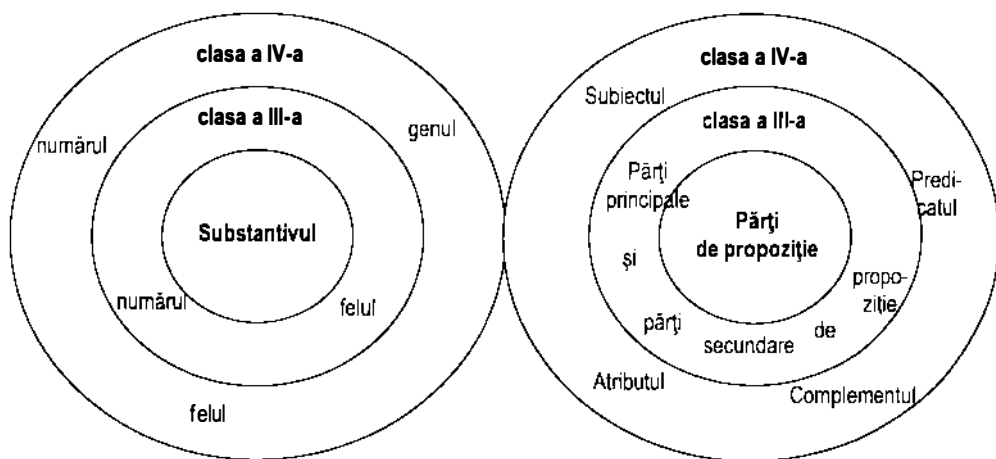
În programă, cunoștințele referitoare la: lexic, fonetică, morfologie și sintaxă sunt cuprinse în capitolul „Elemente de construcție a comunicării”. La baza însușirii acestor elemente trebuie să se afle tot textul literar, care este mai atractiv, oferă forme diverse de comunicare și care motivează elevii pentru însușirea unor cunoștințe necesare comunicării. Procedând așa, cu ajutorul cunoștințelor de limbă, elevii înțeleg procedeele artistice folosite de autor.

Predarea cunoștințelor de limbă se realizează concentric încă din **clasa a II-a**, adică se actualizează cunoștințele însușite în anul anterior și se adaugă altele noi. De exemplu, în **clasa a II-a** s-a însușit scrierea corectă a cuvintelor *într-o/într-un, dintr-o/dintr-un*, unde elevii rețin doar faptul că așa se scriu întotdeauna, în **clasa a III-a** la aceste cuvinte se adaugă *printr-o/printr-un* care, ca și celelalte, se scriu întotdeauna așa, precum și: *s-a/sa, s-au/sau, i-a/ia, i-au/iau, l-a/la, ne-a/nea, ne-am/neam*. Acestea din urmă prezintă situații noi deoarece, deși au aceeași componentă, se scriu diferit.

Luăm spre exemplificare grupul *s-a/sa*. Pornim de la scrierea lui *sa* și urmărim folosirea cuvântului în propozițiile „Fata sa este frumoasă.”, „Ștefan privește la ceata sa.” Elevii descoperă că în prima propoziție cuvântul *sa* poate fi înlocuit cu *ei*, iar în a doua propoziție cu *lui* și astfel ajung la concluzia că acest cuvânt se scrie *sa*, dacă poate fi înlocuit cu *ei* sau *lui*. În propoziția „Mitruf s-a îngălbenit”, *s-a* provine din două cuvinte: *se* și *a*, care se pronunță împreună și în timp, pentru o mai ușoară pronunțare, a dispărut vocala *e*, deci liniuța unește cele două cuvinte și ține locul vocalei. Se scriu într-o construcție și cuvintele: *sau*, când se poate înlocui cu *ori, iau* și *ia*, când are sens de „a lua”, *nea* și *neam*, când sunt substantive sau pot fi înlocuite cu *zăpadă* sau *rudă/popor*. Celelalte forme se scriu: *s-au, i-a, i-au, l-a, ne-a, ne-am*.

Predarea cunoștințelor de morfologie și sintaxă se realizează concentric, procedeul are în vedere formarea competențelor de comunicare.

Prezentăm, în continuare, o schemă a acestui proces.



Etapale lecțiilor de limba română în care se predau cunoștințe de morfologie și sintaxă pot fi următoarele:

Asigurarea cadrului afectiv corespunzător care reprezintă o primă etapă a lecției, deoarece elevii depun un efort intelectual important și au nevoie de această atmosferă.

În continuare se realizează *controlul temei scrise*, moment în care elevii rezolvă un exercițiu aplicativ, altfel ar trebui să asculte informații nesemnificative cum ar fi „cine a scris și cine nu a scris tema”. Fără să vizeze temele, dacă nu le-a citit cu atenție, profesorul face aprecieri generale.

Urmează *verificarea temei scrise sub aspect calitativ*. Elevii citesc fragmente din temă, iar profesorul folosește des întrebarea „De ce?”, pentru a verifica în ce măsură rezolvarea s-a efectuat conștient. Dacă este cazul, aduce în discuție și alte feluri de rezolvări ale aceleiași sarcini didactice.

În funcție de subiectul lecției noi, se *reactualizează cunoștințele* care stau la baza înțelegerii acesteia.

Motivarea pentru învățare este o etapă importantă. Uneori se agreează ideea că anunțarea obiectivelor lecției rezolvă problema, dar din cercetările noastre rezultă că situația nu este aceasta, deoarece obiectivele nu pot fi foarte clare pentru elevii de această vârstă. În acest sens s-a dovedit eficient un alt procedeu.

Luăm spre exemplificare lecția „Substantivul”, la **clasa a III-a**.

Pornim de la textul:

„Înaintând cu steagul fluturând în vânt, sergentul este rănit. Ceva i-a smuls pânza tricolorului. Dorobanții se repeziră după drapel. Cel mai iute a

fost Toader.”, care este un fragment din „După steag, băieți!”, de Petru Demetru Popescu, text aflat în manual. Textul este scris pe tablă sau pe o planșă.

Elevii citesc textul și constată că l-au înțeles. În continuare, le dau același text, din care lipsesc unele cuvinte.

„Înaintând cu fluturând în este rănit. Ceva i-a smuls se repezără după Cel mai iute a fost”	steagul, vânt, sergentul, pânza, tricolorului, dorobanții, drapel, Toader
--	---

Elevii citesc ce-a rămas din text și observă cu ușurință că nu înțeleg nimic. Se ajunge la concluzia că fără cuvintele din partea dreaptă nu se înțelege textul, deci sunt importante pentru exprimarea noastră. Profesorul le reduce în text la alte forme decât cele corecte.

„Înaintând cu steagurile fluturând în vânt, sergenții este rănit. Ceva i-a smuls pânzele tricolorului. Dorobanțul se repezără după drapel. Cel mai iute a fost Toader.”

După ce citesc noua formă a textului, elevii își dau seama că unele construcții nu sunt corecte. Profesorul le demonstrează astfel că trebuie să cunoaștem bine aceste cuvinte, pentru că fără ele nu ne putem înțelege și trebuie să învățăm cum să le folosim, ca să ne exprimăm corect în limba română.

Acest procedeu este folosit și la alte părți de vorbire. La *verb*, constatăm că fără el nu putem comunica ceva, nu putem vorbi; dacă nu folosim *adjectivul*, exprimarea nu este înfrumusețată pentru că lipsesc însușirile substantivelor; fără folosirea *pronomelor* substantivele s-ar putea repeta supărător ș.a.m.d.

Procedeul folosit de noi în timpul cercetărilor s-a dovedit atractiv pentru elevi, mai mult decât enumerarea obiectivelor lecțiilor.

Elevii au înțeles că aceste cuvinte pe care le-am scos din text au importanța lor în exprimare, deci trebuie cunoscute bine. În clasele liceale se trece la definirea și recunoașterea lor, dar cu elevii din clasele primare trebuie să *descoperim caracteristicile părților de vorbire și de propoziție ca să ajungem la definiție*. Elevii pot fi conduși ușor spre aceste „descoperiri”, care le creează satisfacții și îi atrag în procesul cunoașterii. Rămânem la exemplul luat și continuăm discuția despre cuvintele scoase din text adresându-le elevilor o serie de întrebări ca: (În paranteze sunt răspunsurile cele mai frecvente primite de la elevi în desfășurarea cercetării.) Ce facem cu aceste cuvinte? (ne exprimăm, vorbim, comunicăm) Dacă le folosim în vorbire, ce ar putea fi ele? (cuvinte, părți ale vorbirii noastre).

Am descoperit că aceste cuvinte sunt „părți ale vorbirii” sau „părți de vorbire”. Notăm pe tablă și pe caiete prima caracteristică descoperită: *parte de vorbire*. În continuare, le oferim copiilor aceleași cuvinte grupate pe trei coloane:

sergentul
dorobanții
Toader

steagul
pânza
tricolorului
drapel

vânt

Împreună cu copiii, luăm fiecare grup de cuvinte și „descoperim” ce denumesc; constatăm că în primul grup sunt cuvinte care *denumesc ființe*, în al doilea, care *denumesc lucruri* și în al treilea, care *denumesc fenomene ale naturii*. Notăm pe tablă, alături de „partea de vorbire”, și cealaltă caracteristică: *denumesc ființe, lucruri sau fenomene ale naturii*.

Se desprinde ideea că este important ca în primele lecții să alegem cu grijă fragmentul de text, astfel încât elevii să deosebească ușor ființele, lucrurile și fenomenele naturii.

În același fel procedăm și cu alte părți de vorbire: la *pronume* descoperim că țin locul unui substantiv; la *numeral*, că arată numărul obiectelor, la *verb*, că exprimă acțiunea, starea sau existența ființelor, lucrurilor, fenomenelor naturii.

Din alte fragmente de texte literare cunoscute, elevii vor efectua *exerciții de recunoaștere a cuvintelor care sunt părți de vorbire și denumesc ființe, lucruri și fenomene ale naturii*, aceasta fiind o altă etapă a lecției.

După ce ne-am convins că ei recunosc aceste cuvinte, putem *defini și numi ceea ce am „descoperit” împreună*:

„*Partea de vorbire care dă nume ființei, lucrurilor sau fenomenelor naturii se numește substantiv.*” Scriem, în continuare, subiectul lecției pe tablă și în caiete.

În același fel procedăm în următoarele lecții și cu predarea altor părți de vorbire.

Vom continua cu efectuarea de *exerciții de recunoaștere a părților de vorbire predate*.

Practica didactică a demonstrat că repetarea exagerată a aceluiași tip de exercițiu duce la plictiseală, de aceea sunt necesare *exerciții aplicative* sau de folosire a cunoștințelor însușite în diverse situații de exprimare. Iată câteva tipuri de exerciții pe care propunem să le efectuăm cu elevii în orele de limba română:

Exerciții de recunoaștere

– *exerciții de recunoaștere simplă*, în care elevii recunosc părțile de vorbire sau de propoziție și le subliniază; în verificarea exercițiilor avem grijă să întrebăm elevii: De ce cuvântul „casă” este substantiv? De ce cuvântul „lucrează” este verb? etc. În felul acesta verificăm elevii, dar evităm și repetarea supărătoare a definițiilor. De asemenea, urmărim să le formăm elevilor o exprimare corectă. În acest sens, nu admitem răspunsuri ca: „Georgeta este substantiv”, ci „cuvântul Georgeta este substantiv” sau, în cazul subiectului, „substantivul Georgeta este subiect”, nu „Georgeta este subiect”.

– *exerciții de recunoaștere și grupare*, în care elevii recunosc părțile de propoziție sau de vorbire și le grupează după anumite caracteristici (exemple: substantivul, după ce denumeste sau după felul său, după număr în **clasa a III-a**; după fel, număr, gen și după funcția sintactică, în **clasa a IV-a**; verbul, după persoană și număr, în **clasa a III-a**, și după persoană, număr și timp, în **clasa a IV-a** ș.a.m.d.).

– *exerciții de recunoaștere și caracterizare*, unde li se cere elevilor să recunoască anumite părți de propoziție și de vorbire și să arate ceea ce știu despre ele/să le caracterizeze (exemple: substantiv – felul, numărul genul; verb – persoana, numărul, timpul; subiectul (în **clasa a IV-a** se cere și felul subiectului) – exprimat prin substantiv, la care se adaugă ce știm despre substantiv ș.a.m.d.). În practica didactică există tendința de a folosi asemenea exerciții în exces, uneori lecții întregi, ceea ce este o exagerare: pentru că nu folosesc formării competenței de comunicare și, din același obsedant motiv: lecția devine monotonă.

– *exerciții de recunoaștere și motivare*, în care elevii sunt puși în situația de a motiva anumite aspecte de limbă (exemple: **clasa a III-a** – recunoașteți adjectivele și motivați poziția lor față de substantiv sau acordul lor cu substantivul a cărui însușire o exprimă; recunoașteți verbele și motivați scrierea lor, **clasa a IV-a** – recunoașteți substantivele și motivați funcția lor sintactică ș.a.m.d.).

– *exerciții de recunoaștere și disociere*, unde elevii observă și explică anumite situații de limbă, cum ar fi, de exemplu, un substantiv care într-o propoziție are funcția de subiect și în alta, de atribut.

Exerciții cu caracter creator

– *exerciții de modificare*, în care li se cere elevilor să aducă unele modificări unor părți de vorbire și să rescrie textul cu toate transformările ce sunt determinate de respectiva modificare.

– *exerciții de completare*, în cadrul cărora elevii completează anumite structuri lacunare (exemple: Completați propozițiile de mai jos cu părțile secundare care răspund la întrebările din paranteze).

În urma studierii unor manuale și auxiliare, am constatat o serie de greșeli în formularea cerințelor de la aceste exerciții. De exemplu:

„Completați cuvintele de mai jos cu grupurile de litere corespunzătoare.” Formularea este greșită deoarece „mai jos” nu se află cuvinte, ci segmente din acestea. Cerința corectă este: Puneți în locul punctelor grupul de litere corespunzător pentru a forma cuvinte.

O altă formulare întâlnită este: „Treceți în propozițiile de mai jos verbele din paranteză.” Dacă verbele sunt în paranteză, cele de mai jos nu sunt propoziții.

Tot greșită este și cerința: „Completați propozițiile de mai jos cu părțile de vorbire care răspund la întrebările din paranteze”, deoarece părțile de vorbire denumesc, arată, exprimă etc., nu răspund la întrebări. Odată exercițiul întocmit, trebuie să revedem și logica lui.

– *exerciții de exemplificare*, unde elevii formulează enunțuri în care exemplifică anumite fapte de limbă (exemplu: Scrieți o propoziție dezvoltată în care să se afle un atribut și două complemente.).

– *compunerile gramaticale* sunt acele texte realizate de elevi în care se rezolvă concomitent, pe lângă redactare, și o sarcină din domeniul gramaticii:

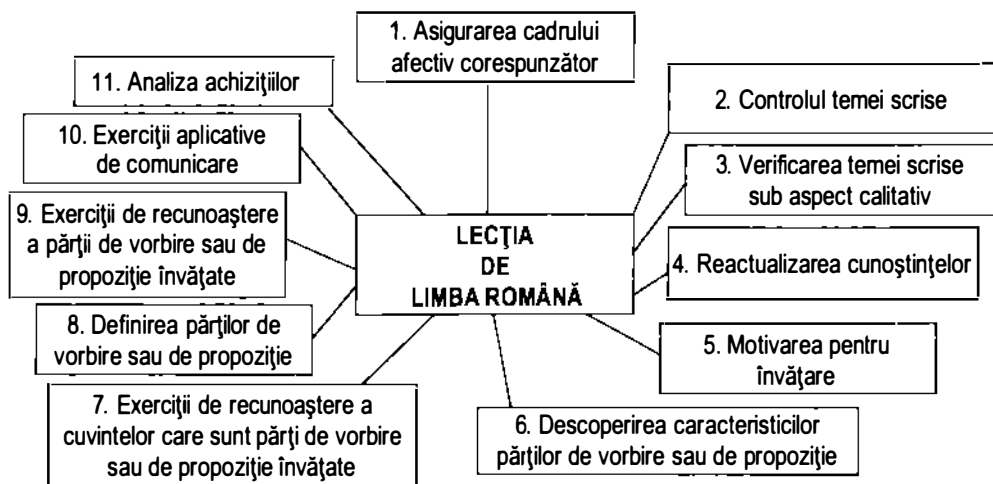
a) *compuneri gramaticale libere* – elevul scrie o compunere scurtă, pe o temă la alegerea lui, pentru care are și o sarcină gramaticală (exemple: compunerea să conțină substantive proprii sau verbe la timpul viitor, sau subiecte multiple etc.);

b) *compuneri gramaticale pe bază de material dat* – în aceste exerciții elevii recunosc părți de vorbire dintr-un text și le folosesc în alt text elaborat de ei (exemple: Scrieți o compunere în care să folosiți adjectivele din textul ...);

c) *compuneri gramaticale prin analogie* – elevii citesc un text și elaborează o compunere asemănătoare în care rezolvă și o sarcină gramaticală (exemplu: Citiți textul ... Elaborați o compunere asemănătoare și subliniați verbele la timpul...).

După ce am parcurs lecțiile despre un anumit element de construcție a comunicării, analizăm cu elevii cunoștințele însușite și abilitățile formate și precizăm la ce ne folosesc în viață.

Propunem, mai jos, o schemă a lecției de limba română:



Proiect didactic

Data:

Clasa: a IV-a

Profesor:

Disciplina: Limba și literatura română

Unitatea de învățare:

Competențe urmărite: competența de comunicare orală sau scrisă

Subiectul lecției: Adjectivul (text suport „Iarna” – M. Sadoveanu) – predare integrată

Tipul lecției: Consolidare și sistematizare

Scopuri: – consolidarea abilităților de citire corectă, conștientă și expresivă a unui text literar;

– consolidarea deprinderilor de a întocmi planul simplu de idei;

– sistematizarea cunoștințelor despre adjectiv.

Obiective operaționale:

O₁: să citească textul corect, conștient, fluent și expresiv;

O₂: să ordoneze ideile principale ale textului;

O₃: să delimiteze fragmentele după planul de idei;

O₄: să realizeze acordul în număr și gen al adjectivelor cu substantivele ale căror însușiri le arată și să le folosească în comunicări;

O₅: să modifice poziția adjectivelor față de substantive în propoziții date, respectând ortografia adjectivelor, și să le aplice în comunicări.

Strategii didactice:

1. Resurse procedurale:

a) metode și procedee: conversația, exercițiul, munca independentă;

b) forme de organizare: frontal, individual.

2. Resurse materiale: fișe de muncă independentă, laptop, videoproiector

3. Forme și tehnici de evaluare:

– observarea;

– probă scrisă;

– probă orală.

Bibliografie

Barbu, S., Dinescu, R., Minulescu, C., (2006), *Teste – clasa a IV-a*, Ed. Carminis, Pitești.

Molan, V., (2010), *Didactica disciplinei limba și literatura română în învățământul primar*, Ed. Miniped, București

Ungureanu, A., (2003), *Metodica studierii limbii române-învățământ primar*, Ed. ASS, Iași

Desfășurarea lecției

Etapele lecției	Ob. op.	Unități de conținut	Activitatea elevilor	Resurse	Evaluare
1. Moment organizatoric (1 min.)		Organizarea colectivului de elevi. Crearea climatului necesar începerii orei	Se pregătesc pentru începerea orei și își verifică materialele necesare		
2. Verificarea temei pentru acasă (5 min.)		Verificarea temei pentru acasă, cantitativ și calitativ	Corectează eventualele greșeli	- conversația - explicația	- observarea sistemică - aprecieri frontale
3. Captarea și orientarea atenției (4 min.)		Rebus cu ghicitori cu verticala IARNA (Anexa 1)	Ascultă cerințele Completează rebusul	- jocul didactic - exercițiul - activitate frontală	- observarea sistemică
4. Anunțarea temei și motivarea (2 min.)		Anunță și scrie la tablă titlul lecției. Atrage atenția asupra participării active și cu interes la lecție.	Scriu pe caiete titlul lecției. Ascultă cu atenție.	- conversația - tabla, caiete - activitate frontală	- observarea sistemică
5. Dirijarea învățării (25 min.)	O ₁ O ₂ O ₃	Se citește textul „Iama” în lanț. Se ordonează ideile principale și se scrie planul simplu de idei la tablă și pe caiete. (Anexa 2) Urmărindu-se ideile principale, se delimitează fragmentele textului. Se prezintă planul de recapitulare și sistematizare a adjectivului (Anexa 3)	- citesc textul în lanț - ordonează și scriu ideile principale - delimitează fragmentele - urmăresc prezentarea	- exercițiul - conversația - activitate frontală	- observarea sistemică

O ₄	Se definește adjectivul și se precizează felurile înșușirilor pe care le exprimă: fizice și sufletești. Li se cer exemple elevilor pentru fiecare tip. Le cere elevilor să sublinieze câte un adjectiv din text. Se verifică.	- definesc adjectivul. - precizează tipuri de înșușiri și dau exemple în propoziții - subliniază adjectivele	- conversația - activitate frontală - - exercițiul	- observarea sistemică
O ₆	Se urmărește, în planul de recapitulare, legătura adjectivului cu substantivul a cărui înșușire o prezintă. Rezolvarea cerințelor din anexa 4. Se solicită schimbarea adjectivelor din anexa 4.	- rezolvă cerința pe fișe - verifică	- exercițiul - activitate independentă	- proba scrisă
O ₅	„A cui înșușire o exprimă adjectivele subliniate de voi? În funcție de acestea, puteți completa tabelul următor.” Solicită elevii să completeze tabelul și să precizeze numărul și genul adjectivelor.	- completează tabelul	- exercițiul - activitate independentă	
O ₇	Se urmăresc, pe planul de recapitulare, exemple de adjective care se termină în „iu” la singular și se observă forma lor când sunt trecute la plural. Elevii precizează câți de „i” se scriu. Le solicită câtorva elevi să alcătuiască propoziții cu perechile substantiv + adjectiv date, la tablă și pe caiete. Li se cere elevilor să elaboreze un text scurt despre iarnă, în care să se afle cel puțin trei adjective.	- alcătuiesc propoziții și le scriu pe caiete - redactează textul	- conversația - exercițiul - activitate frontală - activitate independentă	- observare sistemică
O ₇	Conversație despre poziția adjectivului față de substantivul determinat în perechile stabilite de fiecare echipă.			

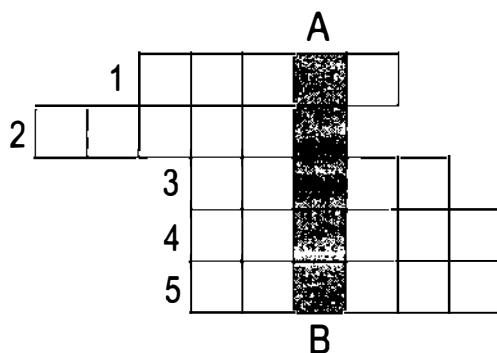
		Le cere elevilor să treacă la alt număr și să modifice poziția adjectivului față de substantiv în grupuri de substantiv + adjectiv din textul studiat. Se verifică și se notează.	- rezolvă cerința - receptează răspunsurile celorlalți	- exercițiul - activitate independentă	- probă scrisă
6. Obținerea performanței (4 min.)	O ₄	Se distribuie fișe de muncă independentă (Anexa 5)	- ascultă cerințele și rezolvă sarcinile primite	- exercițiul fișa de lucru - activitate independentă	- probă scrisă
7. Încheierea lecției (2 min.)		Tema pentru acasă Se fac aprecieri asupra desfășurării lecției.	- notează tema - receptează aprecierile	- conversația	

Anexa 1

REBUS CU GHICITORI

Puneți răspunsurile la ghicitori în rebus. Spuneți ce cuvânt ați obținut pe verticală de la A la B.

1. Când nu e zăpadă, doarme în ogradă.
Dar când ninge-afară, cu copiii zboară.
2. Moale, albă și pufoasă,
Pentru câmp e haină groasă.
3. Sus pe cer, iată, se-arată
Munți de vată scârmănată.
4. Urlu și mă învârtesc,
Zăpada o troienesc.
5. Iarna-n frig, vara la Soare,
Neschimbat e la culoare .



Răspuns: 1 – sania; 2 – zăpada; 3 – norii; 4 – vântul; 5 – bradul;
A – B – iarna.

Anexa 2**FIȘĂ DE LUCRU****1. Ordonăți ideile principale:**

- După ninsoare a urinat un ger aspru .
- A venit întâi o vijelie puternică .
- Deși geroasă, iarna era frumoasă .
- Iarna a sosit cu zăpadă din belșug.

2. Delimitați fragmentele corespunzătoare ideilor principale.**Anexa 3****PLAN DE RECAPITULARE – ADJECTIVUL**

- DEFINIȚIA (CE ESTE?)
- FELUL ÎNSUȘIRILOR
- LEGĂTURA CU SUBSTANTIVUL PE CARE ÎL DETERMINĂ
- NUMĂRUL
- GENUL
- POZIȚIA FAȚĂ DE SUBSTANTIV, ÎN PROPOZIȚIE
- Adjectivul este partea de vorbire care exprimă însușiri ale substantivelor.
(om) harnic (floare) roșie (nor) cenușiu
bun frumoasă pufos
- Adjectivul exprimă însușiri
 - fizice: roșu
 - sufletești: bun
- Adjectivul se acordă în număr și gen cu substantivul determinat.
nor cenușiu - nori cenușii
floare roșie - trandafir roșu
- Adjectivul are două numere :
 - singular: (om) harnic
 - plural: (oameni) harnici
- Adjectivul are trei genuri:
(ca substantivul determinat)
 - masculin (un om bun - doi oameni buni)
 - feminin (o fată bună - două fete bune)
 - neutru (un bec bun - două becuri bune)
- Adjectivul poate sta înaintea sau după substantivul determinat.
fulgul argintiu - argintiu fulg
fulgi argintii - argintii fulgi

Anexa 4**FIȘĂ DE LUCRU**

1. Scrieți adjectivul din paranteză în forma potrivită:

Pasărea avea ochii (rotund)

2. Treceți la numărul plural părțile de vorbire din propoziția:

Vântul târziu al toamnei aducea îngheț.

.....

3. Scrieți adjectivul înaintea substantivului din propoziția de mai jos.

Am citit o carte frumoasă.

.....

4. Subliniați adjectivele din cele trei exerciții și completați tabelul de mai jos.

adjectivul	numărul	genul

Anexa 5**FIȘĂ DE LUCRU**

1. Subliniați cu o linie adjectivul din propoziția:

Glasul vesel al copiilor străbate zarea.

2. Precizați numărul și genul adjectivului subliniat.

.....

3. Scrieți propoziția cu forma corectă a adjectivului din paranteză.

Vrăbiuța (zglobiu) vine la fereastra mea.

.....

4. Treceți părțile de vorbire din propoziția de mai sus la numărul plural.

.....

5. Scrieți propoziția de la exercițiul 3 cu adjectivul înaintea substantivului.

8.8. Formarea deprinderilor de exprimare scrisă în învățământul primar

8.8.1. Repere teoretice

Școala se ocupă de cultivarea limbii române pe baze științifice, prin respectarea normelor ortografice și de punctuație și prin îmbogățirea mijloacelor de exprimare.

Pentru aceasta, școala urmărește practica exprimării elevilor, diferențiază ceea ce este corect de formele greșite ale exprimării, ceea ce este recomandabil de formele care nu trebuie folosite în exprimare.

În primele trei clase ale ciclului primar, însușirea unor norme ortoepice și ortografice se realizează prin explicații simple, aplicate pe texte literare accesibile, care nu se depărtează de limba română literară. În aceste activități *nu este importantă îndreptarea greșelilor, ci prevenirea lor.*

În următoarele clase ale ciclului primar, prin studiul elementelor de limbă română, li se oferă elevilor primele fundamentări teoretice ale exprimării corecte care, prin exerciții aplicative, variate și multiple, se transformă în operații practice și devin, cu timpul, automatisme în practica exprimării. Nu întâmplător am pus normele ortoepice înaintea celor ortografice: deoarece prima grijă a profesorului este aceea ca elevul să-și formeze o pronunție corectă, care determină în mare măsură scrierea la această vârstă.

De scrierea corectă se ocupă ortografia, care „stabilește corectitudinea formală a domeniilor cele mai întinse ale scrierii, supunând normelor ei folosirea sistemului de semne grafice adoptat, relațiile scrierii cu sistemul, cu structura și cu normele limbii literare”⁴⁵.

Autorul citat apreciază normele ortografice ca fiind „restricții impuse scrierii spre a-i da unitate și stabilitate și spre a-i mări eficacitatea funcțională; ele hotărâsc, potrivit cu principiile adoptate, ce forme grafice sunt considerate corecte și resping direct sau indirect alte posibilități virtuale de scriere a aceluiași fapt, dar socotite incorecte din punctul de vedere al principiilor directoare”.

Intrucât capitolul se referă la formarea deprinderilor de scriere corectă, ne ocupăm în continuare de *principiile limbii române*. Acestea sunt: principiul fonetic-fonematic, principiul silabic, principiul etimologic, principiul sintactic, principiul simbolic, principiul convențional.

⁴⁵ George Beldescu, (1984), *Ortografia actuală a limbii române*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, p. 13

Principiul fonetic-fonematic este principiul scrierii cuvintelor așa cum se pronunță. Acesta apropie scrierea de pronunție, în măsura în care pronunția este corectă.

Aplicarea acestui principiu a determinat unele modificări în scrierea neologismelor. De exemplu, cuvintele care se scriu în limba de proveniență cu consoană dublă, se scriu în limba română cu o singură consoană [presse (fr.) = presa (ro.); perron (fr.) = peron (ro.)]. În limba română se scriu și se pronunță consoane duble în cuvintele formate cu prefixe, când consoana finală a prefixului este aceeași cu prima literă a rădăcinii (înnopta, înnoi). În exprimarea scrisă se constată și unele confuzii în scrierea prefixelor *des/răz* ca *dez/răz*, deci a prefixelor terminate în *s* și *z*, primul fiind surd și al doilea sonor. În aceste situații, avem în vedere că atunci când un prefix terminat în *s* este alipit la o temă care începe cu o consoană sonoră, trebuie să ne așteptăm la prefacerea lui *s* în *z* prin asimilare, și invers, ori de câte ori un prefix terminat în *z* este pus înaintea unei teme care începe cu o consoană surdă, *z* se transformă în *s*. De aici apar și regulile:

- se scrie cu prefixul *dez* înainte de consoanele: *b, d, g, l, m, n, r, s, v* (dezlega, dezvolta, deznoda);

- se scrie cu prefixul *des* înaintea derivatelor de la cuvintele care încep cu consoanele: *c, f, h, j, p, t, z* (desființa, desprimăvăra, deszăpezi).

Principiul silabic susține scrierea silabică potrivit căreia semnele reprezintă silabe, nu sunete. Potrivit acestui principiu, aceeași consoană sau același grup consonantic intră în componența unor silabe diferite, cu alte valori. Astfel, *c* și *g* reprezintă alte sunete în silabele: *chea, ghea, cea, gea*, decât în silabele: *ce, ge, ghe, ghi*. Aceleași sunete *c* și *g* urmate de vocala *a* (capitală, carte) sau *ă* (căprioară, găină) redau sunetul *k* sau *g*.

Principiul etimologic, pe care alți specialiști îl numesc „Tradiția și etimologia” (George Beldescu, *op. cit.*), constă în scrierea unor cuvinte în raport cu forma din care provin „pentru că, în asemenea cazuri, ortografia ține seama de felul în care s-a scris mai înainte și de istoria cuvintelor (ca împrumuturi mai ales); tradiția și etimologia pot fi cuprinse în ceea ce a fost denumit principiul tradițional-istoric⁴⁶.

Pentru a stabili etimologia unui cuvânt „este nevoie să-i cunoaștem exact înțelesul, răspândirea de care se bucură și, pe cât posibil, formele lui mai vechi, trebuie să cunoaștem normele de schimbare a sunetelor din diverse epoci ale limbii respective... și felul în care se transpun sunetele din această limbă în cea de care ne ocupăm”⁴⁷. Exemplu, cuvântul „lupus”, din

⁴⁶ Theodor Hristea, (1981), *Principiile ortografiei românești actuale*, în „Sinteze de limba română”, p. 99

⁴⁷ Alexandru Graur, (1974), *Mic tratat de ortografie*, Ed. Științifică și Enciclopedică,

limba latină, a devenit „lupu” (prin căderea consoanei finale), iar prin afonizarea lui *u* a ajuns în limba română „lup”.

La inițialele cuvintelor din fondul vechi se scrie de obicei așa cum se pronunță *ie-*: ied, iepure, ieși, dar fac excepție pronumele personale: eu, el, ele, care se pronunță cu *ie-* și se scriu cu *e-*, ca și unele forme ale verbului „a fi”: este, eram, ești, care se pronunță: ieste, ieram, iești (G. Beldescu, *op. cit.*)

În cazul *principiului sintactic*, ortografia impune delimitarea tuturor cuvintelor, potrivit cu sensul lor lexical și cu valorile lor gramaticale. Astfel, cuvântul *dămi* din limba italiană transmite aceeași informație ca *dă-mi* din limba română, dar ortografia limbii române impune scrierea cu cratimă, fiind două cuvinte care se pronunță împreună. Și în scrierea cuvântului „odată” se aplică același principiu. Atunci când înseamnă „odinioară”, „cândva” și este adverb, se scrie „odată”, și când este numeral adverbial ori substantiv cu articol nehotărât se scrie „o dată”.

Potrivit *principiului simbolic*, același cuvânt se scrie cu inițială mică sau mare, după semnificația sa. Când are sens obișnuit se scrie cu inițială mică, și când are valoare de simbol, cu inițială majusculă. De exemplu, cuvântul „act” se scrie cu literă inițială mică, dacă are sens de document (Am găsit actul la arhivă.), și cu majusculă (Țările din UE au semnat Actul final.), când are valoare de simbol.

Principiul convențional constă în respectarea unor construcții care devin norme în scrierea cuvintelor. Spre exemplu, scriem cu inițială mare substantivele proprii, scriem cu abrevieri denumirea unităților de măsură: kg, km, q etc.

Aceste principii reprezintă relațiile dintre ortografie și compartimentele limbii, iar legătura dintre ele asigură stabilitatea relativă a ortografiei (George Beldescu, *op. cit.*).

Punctuația este un sistem de semne convenționale care au rolul de a marca în scris pauzele, intonația, întreruperea cursului vorbirii (George Beldescu, *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*, 2001, p. 49).

Semnele de punctuație sunt stabilite convențional, de aceea și normele de folosire permit folosirea unora în locul altora (ex.: Cioc! Cioc! și Cioc, cioc!), dar se continuă procesul de generalizare a folosirii acestor semne. Sunt situații când omiterea în scriere a semnelor de punctuație sau folosirea greșită a lor conduce la vicierea mesajului.

În clasele primare se însușesc norme pentru folosirea: punctului, a semnului întrebării, semnului exclamării, a liniei de dialog, două puncte,

virgulei (în cazul enumerărilor sau pentru despărțirea substantivului în vocativ), ghilimelelor și a punctelor de suspensie. Ele se explică atunci când se întâlnesc în textele literare, pentru intonație, și în exercițiile de scriere, pentru folosirea lor corectă.

Nu recomandăm pentru acest segment de vârstă extinderea discuției asupra pronumelui „niciunul”; copilul reține că se scrie într-un cuvânt.

Datoria profesorului este să se informeze permanent în legătură cu noile schimbări, interpretări, abordări din domeniul limbii și să le folosească în procesul de predare-învățare.

8.8.2. Activități de învățare a scrierii corecte

Procesul formării deprinderilor ortografice și de punctuație începe odată cu însușirea cititului și scrisului. Citirea corectă a textelor din abecedar contribuie la formarea pronunției corecte (ortoepia), iar o pronunție corectă influențează scrierea corectă. În **primele două clase** ale învățământului primar, *învățarea regulilor ortografice și de punctuație se bazează pe exemple, pe explicații și rezolvări situaționale, fără fundamente teoretice, și se desfășoară în lecții speciale sau în lecțiile de citit-scris sau de limba și literatura română.* În orice lecții se explică situațiile de scriere întâlnite, dar o singură explicație nu este de ajuns și trebuie să se revină de câte ori este nevoie.

Exercițiul este forma de bază prin care se creează deprinderile de vorbire și de scriere corectă și care se folosește la toate clasele.

Un asemenea exercițiu este *citirea ortografică*, prin care se urmăresc pe textul literar mai multe aspecte: scrierea unor cuvinte, așezarea textului în pagină, folosirea alineatelor etc. Exercițiul se poate folosi la începutul oricărei activități de însușire a unor cunoștințe privind scrierea corectă, deoarece se pornește de la oferirea modelului existent în textul din manual.

Copierea se folosește cu deosebire în **prima clasă** a ciclului primar și constă în prezentarea de către profesor, pe planșe sau pe tablă, a scrierii unor cuvinte sau propoziții cu litere de mână și în copierea întocmai a acestora de către elevi, pe caiete. Exercițiul contribuie la „formarea mâinii elevilor” pentru scrierea corectă, iar efortul lor este de a reda aceeași formă de litere și aceleași legături între ele.

Transcrierea constă în transformarea literelor de tipar în litere de mână și scrierea cuvintelor și propozițiilor pe caiete. Elevii au componența cuvintelor, dar trebuie să-și amintească forma literelor de mână și legăturile dintre litere. Copierea și transcrierea există de secole, ele s-au folosit chiar înaintea tiparului, fapt care susține cu puterea timpului scrierea realizată de

om cu litere de mână. Nu înțelegem de ce se încearcă trecerea la scrierea cu litere de tipar încă din clasa pregătitoare, scriere care se realizează într-un ritm de trei ori mai lent decât scrierea de mână.

În lecțiile de limba română se pot organiza și *transcrieri creatoare*, prin care elevii transcriu din text numai anumite cuvinte sau propoziții. De exemplu, sarcinile pot fi formulate astfel: „Transcrieți din text cuvintele care sunt substantive și folosiți-le într-un text.”, „Transcrieți propozițiile care au la sfârșit semnul exclamării și folosiți-le într-un text.” etc.

Exercițiile de scriere corectă a unor cuvinte contribuie la formarea deprinderilor de scriere. Astfel, după ce elevii au observat pe text cum se scriu cuvintele care au pe *m* înainte de *p* și *b*, se enunță regula: „Înainte de *p* și *b* se scrie întotdeauna *m*, nu *n*”. În continuare se fac exerciții de fixare și consolidare, se scriu cuvinte, propoziții și texte scurte în care se aplică regula.

Alte exerciții se referă la scrierea cuvintelor care conțin consoane duble alăturate. Elevii le descoperă în text și, cu ajutorul profesorului, descompun cuvântul pentru a observa fenomenul de limbă. Se constată că atunci când un cuvânt este format prin alăturarea a două cuvinte, unul se termină cu o consoană și altul începe cu aceeași consoană, el se scrie cu consoană dublă. (Exemple: în + nou / înnoit; în + nod / înnoda; în + nămol / înnămolii; în + nor / înnorat.) Nu același lucru se întâmplă în situația cuvintelor: înapoia, înarma, înaripa, înacri, înađuși, înałtîme etc. Pentru consolidarea scrierii corecte li se poate cere elevilor să scrie propoziții și texte scurte în care să folosească cele două categorii de cuvinte. Sunt și alte cuvinte care se scriu cu consoane duble alăturate: accident, accept, acces, accentua unele fenomene de limbă sunt greu de înțeles la această vârstă, așa că elevilor li se arată doar forma corectă de scriere, urmând să conștientizeze situația în clasele următoare.

În limba română sunt cuvinte care se scriu cu vocale duble alăturate: ființă, alcool etc. După descoperirea lor în texte, elevii despart cuvintele în silabe și constată că o silabă se termină cu o vocală și următoarea începe cu aceeași vocală, de aceea se scriu cu două vocale alăturate (fi-in-ță; al-co-ol).

Unele greutăți se întâmpină și în scrierea cuvântului „copii”, pentru că elevii sesizează greu când se scrie cu doi „i” și când cu trei „i”. Pentru a le forma această deprindere folosim despărțirea în silabe, în minte, a cuvântului și le explicăm că acest cuvânt se scrie cu doi „i” când are două silabe și cu trei „i” când are trei silabe.

Scrierea diftongilor creează probleme, deoarece unii copii nu aud semivocala și o elimină în scriere. Unii diftongi se însușesc din **clasa I**, dar exercițiile de scriere a cuvintelor în componența cărora se află trebuie continuate și în clasele următoare.

Dictarea este un exercițiu folosit des în clasele învățământului primar, cu excepția clasei pregătitoare. Primele condiții în obținerea de rezultate prin aceste exerciții sunt stabilirea cu claritate a obiectivelor urmărite și alegerea corectă a textului. Dacă printr-o dictare urmărim „să vedem cum scriu copiii”, *înseamnă că nu urmărim nimic*. Claritatea obiectivelor ne ajută, după analiza rezultatelor, să luăm cele mai potrivite decizii de ameliorare a procesului. Înainte de orice dictare atragem atenția asupra poziției la scris și asupra elementelor întâlnite (ortograme, dialoguri, folosirea semnelor de punctuație, așezare în pagină etc.). Textele pentru dictare sunt în proză sau în versuri, dar trebuie să le fie cunoscute copiilor, să fie atractive, să cuprindă fenomenele de limbă pe care dorim să le exersăm și să aibă dimensiuni potrivite vârstei, așa cum sunt prevăzute în programele școlare. În situația în care cuprind și alte fenomene de limbă, atunci când realizăm dictarea atragem atenția elevilor asupra lor și le spunem cum se scriu corect cuvintele respective. De asemenea, în **clasele I-III**, dictarea se face cu respectarea ritmului de scriere al clasei, pe care îl accelerăm pe măsură ce constatăm că elevii și-au însușit scrierea corectă. În **clasa a IV-a** este momentul să obișnuim elevii și cu altă formă de dictare, ca să-i pregătim, sub acest aspect, pentru clasele gimnaziale. *Recomandăm, de asemenea, ca unele dictări să se realizeze de către alți învățători sau de profesorii de specialitate de la gimnaziu, pentru ca elevii să se obișnuiască și cu alte stiluri.*

Dictarea textului se realizează pe fragmente logice, care sunt mai scurte sau mai lungi, în funcție de particularitățile de vârstă ale copiilor. La început, profesorul citește fragmentul, îl repetă, apoi îl repetă și 2-3 elevi, iar după aceea profesorul dictează și toată clasa scrie. După ce s-a dictat tot textul, profesorul îl mai citește o dată și elevii urmăresc pe caiete. În final li se acordă elevilor câteva minute pentru autocontrol.

Când constatăm că anumite fenomene de limbă nu sunt însușite suficient și elevii fac greșeli de scriere, organizăm *dictarea cu explicații prealabile*, unde reexplicăm întâi fenomenele respective și apoi dictăm textul.

Dictarea de control este o formă de evaluare, pentru care se stabilesc obiectivele urmărite, se elaborează descriptorii de performanță și se alege textul pentru dictare.

Dictarea selectivă este o formă de exercițiu prin care, din textul dictat de profesor, elevii scriu doar cuvintele sau propozițiile care se încadrează în cerință. De exemplu, li se poate cere să scrie doar cuvintele care conțin grupuri de litere sau numai substantivele, verbele, adjectivele ori propozițiile exclamative sau enunțiative etc.

Autodictarea constă în scrierea din memorie a unor texte, de obicei în versuri, a unui dialog din 2-3 replici etc. Înainte de a începe autodictarea, elevilor li s-a cerut să memoreze textul respectiv.

În cadrul acestor exerciții se acordă atenție așezării în pagină a textului: titlul se scrie la mijlocul rândului; pe rândul următor, în partea dreaptă se trece numele autorului (dacă există), se lasă un rând liber; pe rândul următor, la distanță de două degete din stânga sau de doi centimetri (dacă știu noțiunea), începe scrierea textului; primul cuvânt se scrie cu literă inițială mare; rândul următor începe de lângă linia de margine.

Până la sfârșitul clasei a IV-a elevii trebuie să devină autonomi în legătură cu dictarea, în sensul că, înainte de dictare, nu mai anunțăm nimic, apreciind că elevii au format abilitățile necesare.

În **clasa a II-a** elevii vor scrie texte scurte de 3-7 enunțuri. Această activitate începe cu o pregătire orală. Profesorul adresează clasei un set de întrebări ordonate logic și primește, la început, câte un răspuns în propoziții dezvoltate. În continuare, se scriu propozițiile respective și se observă că s-a realizat un text căruia i se stabilește un titlu. După un număr de exerciții de acest fel, profesorul organizează altele puțin mai complicate: vine cu setul de întrebări ordonate și solicită de la elevi mai multe răspunsuri la fiecare întrebare, după care elevii redactează un text din răspunsurile formulate și îi stabilesc un titlu.

Textele pot fi elaborate de elevi și după analiza unui suport intuitiv (ilustrații, imagini etc.); ei observă suportul respectiv și elaborează textul în mod independent. La **clasa a III-a** textul se dezvoltă în 7-15 enunțuri și în **clasa a IV-a**, în 10-20 de enunțuri. Cei care reușesc să elaboreze texte de dimensiuni mai mari nu trebuie opriți.

Începând cu **clasa a III-a** elevii pot elabora texte scrise despre creații literare, analoage celor cunoscute, sau texte pe diverse teme. Ei sunt îndrumați să pornească de la un plan de idei pe care să-l dezvolte în textul personal. În **clasa a III-a** se elaborează planul simplu de idei și, în **clasa a IV-a**, planul dezvoltat, cu idei principale și secundare. Aceste exerciții pornesc de la textele literare studiate. Pentru ca textul elaborat de elevi să fie echilibrat, avem în vedere părțile unei compuneri: introducere, cuprins și încheiere.

Să luăm spre exemplificare textul „Stejarul din Borzești”, de Eusebiu Camilar. Planul simplu de idei ar putea fi:

Introducere: În copilărie, Ștefan se juca la stejarul uriaș cu copiii răzeșilor.

Cuprins: Jocul lor preferat era „de-a tătarii”.

Mitruț, „căpetenia tătarilor”, a fost agățat de ramura stejarului simulând spânzurarea.

Încheiere: Au venit tătarii adevărați și hanul lor l-a omorât pe Mitruț.

Echilibrul planului se asigură prin faptul că în cuprins sunt mai multe idei decât în introducere sau în încheiere.

Pentru planul dezvoltat de idei, exemplificăm pe textul „Puiul”, de Alexandru Brătescu-Voinești.

1. Prepelița își face cuib.

- Prepelița a venit la noi în țară din Africa.
- A început să adune bețișoare, foi uscate, paie, fire de fân pe un mușuroi de pământ.

- Prepelița a ouat șapte ouă.

2. Puii prepeliței erau cumiți și ascultători.

- Prepelița avea șapte puișori îmbrăcați în puf galben.
- Ei prindeau câte o furnică sau o lăcustă.
- Puii veneau imediat la chemarea mamei.

3. Puiul cel mare n-a venit la chemarea mamei.

- Puiul a fost prins de un băiat.
- De milă, băiatul i-a dat drumul.
- Mama l-a dojenit pe pui.

4. Puișorii au luat primele ore de zbor.

- Puișorii se hrăneau cu boabe de grâu.
- Mama îi învăță să zboare.
- Seara se adunau sub aripile mamei.
- Se pregăteau de o călătorie lungă.

Prin exerciții, elevii sunt îndrumați să deosebească dintr-un text ceea ce este important de ceea ce este secundar. După exersarea pe mai multe texte, vor trece la elaborarea planului dezvoltat pentru textele parcurse prin lectură suplimentară și apoi vor întocmi planuri dezvoltate pentru compuneri.

Menționăm că ideile principale sau secundare din aceste planuri se formulează prin propoziții enunțiative sau fraze scurte ori ca titluri de fragmente, dar niciodată cele două forme amestecate.

Până la sfârșitul clasei a IV-a, elevii trebuie să redacteze texte de dimensiunile menționate, în mod autonom, fără ajutorul profesorului.

8.8.3. Compunerile școlare

a. *Compuneri. Concept*

Compunerea școlară este „o lucrare școlară asupra unei teme”, iar „a compune” înseamnă „a crea, a scrie, a redacta” (*Dicționarul limbii române moderne*, 1958). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne* consideră compunerea (compoziția) ca pe „exercițiul prin care elevii sunt

invitați să adreseze și să exprime, în scris, ideile asupra unei teme impuse sau liber alese”⁴⁸. *Dicționarul de pedagogie* (1999) stabilește compunerea ca „disciplină de învățământ, în **clasele I-IV**, pentru care se prevăd în programa școlară un număr special de ore și care are ca obiectiv formarea priceperilor și deprinderilor de a se exprima, de a redacta o lucrare”. Același dicționar precizează că în aceste lecții speciale se realizează o variată și complexă gamă de exerciții orale sau scrise constând în redactarea unui conținut de idei pe baza unei teme, cu scopul de a contribui la dezvoltarea gândirii logice și creatoare, a imaginației, a deprinderilor de exprimare coerentă, corectă și expresivă și a cultivării simțului estetic. În unele metodici ale limbii și literaturii române se mai fac precizări importante: „implică un act individual de creație” sau „constituie cadrul cel mai prielnic pentru cultivarea capacităților de exprimare corectă a elevilor”⁴⁹.

Compunerea școlară se afla în planul de învățământ ca disciplină distinctă încă din timpul școlii lui Spiru Haret (sub diferite denumiri: exerciții de compunere, sau compunere-expunere etc.).

Din cele prezentate până aici despre *compunerile școlare* sunt importante de reținut câteva aspecte: *Este o lucrare scrisă independent*, se realizează o variată și complexă gamă de exerciții, implică un act individual de creație. Insistăm asupra unei idei menționate mai sus: „compunerea este o lucrare scrisă independent” și facem legătura cu cele prezentate la începutul capitolului despre discurs, unde am precizat că *fiecare elev își formează discursul lui*, pentru că, atât în compunerea scrisă, cât și în discursul oral, își transmite propriile emoții, sentimente, trăiri etc. Profesorul îi explică tehnica elaborării discursului sau a compunerii, iar enunțurile sunt ale elevului. Nu realizăm compuneri colective, pentru că acestea nu se rețin. Arătăm elevilor cum se elaborează un plan al compunerii, le oferim variante privind dezvoltarea ideilor din plan și elevul construiește varianta lui, care poate fi reușită sau mai puțin reușită. După aceasta venim cu recomandări individuale.

Compunerile școlare se realizează dacă elevii stăpânesc un vocabular corespunzător. Deși majoritatea celor care vin în clasa pregătitoare au urmat grădinița, totuși diferențele dintre ei în legătură cu exprimarea încă sunt mari, așa că tratarea în aceste situații trebuie să fie diferențiată. Pentru a-și expune ideile așa cum se cere într-o compunere, este important ca elevul să dispună de un vocabular corespunzător, deoarece copiii cu un vocabular sărac au serioase dificultăți. Înainte de a trece la elaborarea compunerilor,

⁴⁸ Fernard Hotyat, Denise Delepine Messe, (1973), *Dictionnaire encyclopédique de pedagogie moderne*, Editions Labor, p. 65, Bruxelles

⁴⁹ Ioan Șerdean, (1980), *Metodica predării limbii și literaturii române la clasele I-IV*, E.D.P., București, p. 97

este necesar să se valorifice cuvintele și expresiile noi din textele literare, să se înlăture din exprimarea elevilor „construcțiile improprii limbii române, a cuvintelor de prisos și a expresiilor vulgare”⁵⁰. Elevul învață cuvinte noi la toate disciplinele, dar acestea se explică și se folosesc, de obicei, în lecția respectivă, nu în situații diverse de comunicare. În plus, pentru îmbogățirea vocabularului mai sunt necesare activizarea și nuanțarea acestuia sau, altfel spus, punerea elevului în situația de a comunica ceva în mai multe forme, de a utiliza sinonime, antonime, omonime în elaborarea de mesaje.

b. Pregătirea pentru compuneri

Când elevii îmbracă ideile în materialul verbal, realizează precizarea și definitivarea conturului compunerii, mijloacele verbale devin astfel instrumente ale efortului de cunoaștere și de abstractizare a gândirii umane. Vorbirea și gândirea s-au dezvoltat împreună, sunt în strânsă corelație, „căci a vorbi fără a gândi nu înseamnă a vorbi” (Al. Rosetti). Deși la începutul claselor primare gândirea copilului are un caracter preponderent intuitiv, totuși manifestă tendința să se angajeze în procesele de abstractizare și generalizare datorită acțiunii mijloacelor limbii, prin care sunt denumite obiectele și fenomenele și sunt exprimate relațiile dintre ele. Formarea și dezvoltarea exprimării orale și scrise a elevului trebuie văzută ca un proces complex în strânsă corelație cu dezvoltarea gândirii, iar nu ca o legătură numai în aspectul sonor și grafic al limbii. Complexitatea procesului constă și în faptul că se urmărește formarea deprinderilor ortoepice, ortografice, de punctuație, gramaticale, lexicale și de stil. Exprimarea orală și scrisă se formează numai dacă se realizează acest ansamblu de deprinderi. Pentru a ști cum să lucreze cu clasa de elevi, profesorul trebuie să stăpânească particularitățile ambelor forme de exprimare și legăturile dintre ele. În exprimarea orală, care reprezintă aspectul sonor al limbii, trecerea de la idee la cuvânt se face mai repede, aproape spontan. Mijloacele verbale ale comunicării pot fi completate de mijloace auxiliare extraverbale: intonație, ritm, mimică, gesturi. Efortul vorbitorului este mai mic, deoarece se concentrează numai asupra ideilor pe care le are de comunicat. Pentru cultivarea exprimării orale elevul are nevoie de: inventivitate, spontaneitate, ușurință în alegerea rapidă a cuvintelor, deprinderea de a respecta un plan de idei în expunere. Profesorul poate să-i formeze aceste deprinderi numai dacă le stăpânește la un nivel superior.

⁵⁰ Vasile Molan, Marcela Peneș, (1983), *Metodica desfășurării orelor de compunere-expunere la ciclul primar*, E.D.P., București, p. 12

În exprimarea scrisă se consumă mai mult timp pentru elaborarea mesajului, de unde rezultă caracterul său lent, opus celui spontan al exprimării orale. Fiind un proces mai lent, exprimarea scrisă îi dă posibilitatea celui care o practică să revină asupra unor cuvinte, fragmente sau chiar asupra întregului text. Comunicarea scrisă nu beneficiază de mijloace extraverbale, dar solicită mai mult elevul în cunoașterea și respectarea sistemului limbii. De aici rezultă că între exprimarea orală și cea scrisă există deosebiri importante peste care nu se poate trece în procesul de formare a competenței de comunicare.

Între cele două forme de exprimare există și asemănări, cum ar fi: conținut, claritate, precizie, expunere logică, armonie, aspecte care conduc la influențări reciproce. Dacă în formularea mesajului oral elevul are conținut și manifestă claritate, și mesajul scris are aceste proprietăți.

Exprimarea orală corectă ajută, pregătește și influențează pozitiv exprimarea scrisă. Când nu este bine cultivată, exprimarea orală influențează negativ exprimarea scrisă. Există și influențe în sens invers: exprimarea scrisă corectă formează elevul pentru a manifesta o atenție sporită în exprimarea orală și pentru a fi mai atent în expunerea ideilor.

Compunerea nu se poate elabora decât atunci când nivelul exprimării orale a elevilor este potrivit cu acest efort intelectual. Pentru aceasta se organizează cu elevii convorbiri după un șir de ilustrații, după tablouri, imagini pe calculator, în care elevii observă, formulează propoziții în legătură cu ceea ce observă și, ceea ce este cel mai important, le așază în ordine logică. Pentru același scop, elevii redau conținuturile textelor citite independent, povestesc liber întâmplări trăite sau imaginate, dau răspunsuri diverse la aceeași întrebare, participă la jocuri de rol. **Clasa pregătitoare poate contribui esențial la formarea abilităților de exprimare orală, în vederea pregătirii pentru scriere.**

„Textele literare sunt modele de exprimare artistică. Ele oferă comparații, epitete, metafore sau alte figuri de stil ce le transmitem elevilor sub formă de expresii frumoase care, alături de cuvintele nou-învățate, contribuie la dezvoltarea vocabularului elevilor, la însușirea unei exprimări literare corespunzătoare...” (Vasile Molan, Marcela Peneș, *op. cit.*).

Lecțiile de limbă română pot contribui la formarea exprimării corecte și literare dacă sunt organizate în scopul formării competenței de comunicare și dacă se valorifică eficient temele de fonetică – unde elevii obțin cuvinte noi prin schimbări sau adăugiri de sunete și silabe –, temele de morfologie – prin schimbarea și flexionarea categoriilor morfologice și evidențierea folosirii lor în situații de comunicare – prin îmbinarea corectă a cuvintelor în propoziții și fraze.

Scrisul este un instrument important al activității intelectuale prin care omul stochează și transmite informații. Școala acordă o atenție importantă formării la elevi a celor trei instrumente de muncă intelectuală fără de care ei nu se pot dezvolta: cititul, scrisul și calculul. În această ordine de idei, știm că scrisul de mână cunoaște diverse transformări sub raportul formei și al instrumentelor de scris.

În legătură cu *forma*, *scrisul* parcurge mai multe *etape*:

- *etapa precaligrafică*, în care elevii nu stăpânesc suficient instrumentul de scris și realizează trăsături ale literelor șerpuite, tremurate, depășind liniatura caietelor;

- *etapa caligrafică*, în care elevul stăpânește instrumentul de scris și trasează corect literele;

- *etapa postcaligrafică*, în care se înregistrează o anumită viteză în scris. De la călimara și tocul cu peniță, care realiza trăsături subțiri și groase ale literelor, s-a ajuns la folosirea stiloului și la scrierea rapidă și lizibilă.

c. *Elaborarea compunerilor școlare*

Compunerile școlare sunt forme de stimulare a creativității elevilor și au o contribuție însemnată la formarea competențelor de comunicare scrisă. Aceste competențe îi permit elevului să socializeze mai ușor și influențeze, în același timp, comportamentul acestuia în societate.

În orice comunicare există emițător, receptor și mesaj, care funcționează după anumite reguli, dintre care amintim:

- Emițătorul este dispus și pregătit să transmită mesajul.
- Receptorul este dispus și pregătit să-l primească.
- Mesajul este format într-un cod cunoscut de cei doi.
- Emițătorul transmite mesajul complet.
- Receptorul ascultă întregul mesaj și nu intervine în timpul transmiterii lui.

Profesorul pune elevii să îndeplinească atât rolul de emițător, cât și de receptor și îi îndrumă să elaboreze mesaje care trebuie să respecte tema și să o abordeze corect, de aceea este important ca *în timpul procesului de predare-învățare elevul să răspundă la întrebări, dar să fie pus și în situația în care trebuie să și formuleze întrebări.*

Textul literar este, în întregimea lui, un mesaj al scriitorului către cititor, cu elevii descoperim mesajul literar al textului sau ideea operei.

Dacă doresc să-i transmit unei persoane un mesaj despre o operă literară, trebuie să îi prezint conținutul, pe scurt, al acesteia, care este *rezumatul* operei.

DEX, (1975), p. 807 și Vasile Breban, în *Dicționarul general al limbii române*, definesc rezumatul ca fiind „redare pe scurt, scrisă sau orală, a conținutului unei lucrări, al unei expuneri”.

Elaborarea rezumatului începe cu planul de idei principale și continuă cu dezvoltarea fiecărei idei, prezentându-se doar aspecte esențiale ale acțiunii. De asemenea, într-un rezumat nu se mai folosește dialogul, chiar dacă în text există. Planul de idei se dezvoltă întâi oral, în mai multe variante, încât elevii să nu plece de la un model unic, ci să-și expună fiecare forma lui.

Primele exerciții se realizează pe textele literare parcurse în orele de literatură, unde există deja planuri de idei întocmite.

Să luăm spre exemplificare textul „Cireșarii”, de Constantin Chiriță. Planul de idei al textului ar putea fi:

1. Ionel organizează grupurile.
2. Cireșarii se aflau la poarta marelui vis.
3. Victor descoperă lacul, pe care-l traversează toți cu pluta.
4. Cireșarii porniră în aval.

De aici se pot elabora variantele de rezumate. O variantă ar putea fi:

„Ionel organizează grupurile: un grup intră în peșteră și celălalt explorează muntele.

În peșteră dau peste semne care anunță existența apei. Toți sunt plini de emoția mării descoperiri, lacul. Victor l-a găsit. Cireșarii au meșterit o plută și au plecat cu toții în aval.”

După o serie de exerciții pe textele literare cunoscute, elevii pot realiza rezumate ale textelor parcurse prin lectură suplimentară, pot povesti pe scurt întâmplări trăite și imaginate.

Momentele unor asemenea lecții ar putea fi:

- Recitirea textului
- Întocmirea planului de idei
- Dezvoltarea, oral, a fiecărei idei
- Alcătuirea, oral, a unor variante de rezumat
- Redactarea rezumatului
- Autocontrolul
- Audierea unor lucrări

Începând cu **clasa a III-a**, elevii învață să elaboreze compuneri care îi solicită mult din punct de vedere intelectual, dar solicitarea este și mai mare dacă de la grupa mică din grădiniță și până la sfârșitul clasei a II-a au fost puși în situația doar să răspundă la întrebări „repede și scurt, că n-avem timp”.

Compunerile sunt „lucrări școlare asupra unei teme date”, iar a compune înseamnă „a alcătui un întreg” (Vasile Breban, *op. cit.*). În același

timp, compunerile sunt mesaje ale elevilor în legătură cu o temă, de aceea fiecare elev trebuie să-și elaboreze mesajul său, care să-l reprezinte.

Lucrările de specialitate grupează compunerile pentru învățământul primar astfel:

- compuneri pe baza materialelor de sprijin (ilustrații, tablouri, desene, imagini pe video, pe calculator, pe diapozitive etc.);
- compuneri pe bază de întrebări;
- compuneri cu început dat;
- compuneri cu sfârșit dat;
- compuneri cu unele cuvinte, expresii sau propoziții de sprijin;
- compuneri după plan de idei;
- compuneri după plan propriu de idei;
- compuneri după texte literare citite sau ascultate;
- compunere pe baza observațiilor și impresiilor elevilor;
- compuneri libere;
- compuneri corespondență și cu destinație oficială (scrisori funcționale).

Având în vedere nivelul exprimării scrise a elevilor și gradul de solicitare a lor în elaborarea mesajelor scrise, compunerile școlare ar trebui elaborate în următoarea ordine:

Considerăm *compunerile pe baza propozițiilor de sprijin* ca primele activități, deoarece elevii primesc aceste propoziții și le așază în ordine logică, respectând cele trei părți ale compunerii: introducere, cuprins și încheiere, după care stabilesc un titlu. În această situație, planul compunerii nu mai este necesar. În exercițiile următoare, la propozițiile date, elevii pot integra și altele.

Spre exemplu, după parcurgerea textului „Școala din Ponoare”, de Cezar Petrescu, profesorul discută cu elevii despre prima zi de școală din clasa pregătitoare. Câțiva elevi arată cum a început acea zi. După această discuție, se dă un grup de propoziții despre același eveniment, pe care elevii să-l ordoneze într-un text. Acestea pot fi:

Prima zi de școală

Între noi apare o doamnă înaltă și frumoasă.

Pășesc cu emoție spre școală.

E prima zi.

Cine o fi?

Strâng mâna mamei cu putere.

Aflăm că e doamna profesoară.

Ajungem în curte.

Era o hărmălaie mare.

Ea ne privește cu drag.
Cei mari se cunosc între ei.
Cei mici nu se despart de părinți.
Începe festivitatea de deschidere a anului școlar.

În continuare, s-ar putea realiza *compunerile pe bază de întrebări*. Bateria de întrebări reprezintă tot primul pas în elaborarea planului de idei; ea este oferită de profesor, iar întrebările sunt în așa fel ordonate, încât urmăresc părțile compunerii. În primele exerciții de acest fel elevii formulează câte un răspuns la fiecare întrebare, apoi ordonează propozițiile, stabilesc titlul și scriu textul din memorie.

În următoarele exerciții situația se complică în sensul că, după ce primesc întrebările, elevii formulează diverse răspunsuri la fiecare întrebare, stabilesc titlul și redactează compunerea.

În situația *compunerilor după materiale de sprijin*, elevii primesc la început șiruri de ilustrații pe care le observă și formulează propoziții în legătură cu conținutul lor, apoi se fac legături între propozițiile respective și se elaborează oral textul în mai multe variante, după care elevii îl scriu și îi stabilesc un titlu.

Mai târziu materialul de sprijin poate fi doar o ilustrație, un tablou care cuprinde mai multe acțiuni. Elevul le observă – pornind de la planul apropiat la cel depărtat –, formulează propoziții pe care apoi le așază în ordine logică și alcătuiesc oral textul, după care îl scriu.

Compunerile după un plan de idei date de profesor solicită mai mult elevii. Ca și la precedentul tip de compunere, în primele exerciții se dezvoltă planul de idei într-o variantă și elevii scriu compunerea după care, în următoarele exerciții, fiecare idee se dezvoltă în 2-3 variante și elevii redactează compunerea alegându-și o variantă sau construind alta.

Compunerile menționate până acum au contribuit la formarea primelor deprinderi în elaborarea textelor scrise de acest fel.

Următoarele tipuri de compuneri solicită mai mult elevii să-și pună în valoare puterea de exprimare.

În elaborarea *compunerilor cu început sau sfârșit dat* se pornește de la stabilirea titlului, se continuă cu întocmirea planului de idei, cu dezvoltarea, oral, a acestuia, cu redactarea începutului sau sfârșitului și se încheie cu redactarea independentă a compunerii. Primele planuri de idei se ordonează în funcție de părțile compunerii:

Introducere	1
Cuprins	2
	3
	4
Încheiere	5

Elevii observă și aici că introducerea și încheierea dezvoltă câte o idee, iar cuprinsul, mai multe. După un număr de exerciții se renunță la această așezare și se elaborează planul de idei și textul, respectându-se părțile componente.

În cazul compunerii cu început dat, prima idee este în relație cu restul textului, iar în cazul compunerii cu sfârșit dat, ultima idee este potrivită cu întregul text.

Iată câteva exemple de început sau sfârșit de compunere:

Începutul

a) Era o zi frumoasă de iarnă. Ninge mult peste sat și zăpada se așternuse.

Copiii n-au mai așteptat și au pornit cu săniile spre derdeluș.

b) Culoarea de purpură a răsăritului vestește, în orașul nostru, o zi frumoasă cu un cer uriaș de cristal. Era zi de sărbătoare, 25 octombrie – Ziua Forțelor Armate Române.

c) Privesc tot mai des pe fereastră. Mama trebuie să sosească din clipă în clipă. E ziua ei.

d) Greșeala recunoscută este pe jumătate iertată.

Andrei se întoarce abătut de la școală. A luat o notă mică. Să le spună părinților? Să nu le spună?

Încheiere

a) Mașina s-a oprit lângă mine, scârțâind din frâne. Înghețasem. Am scăpat ca prin minune. Trecătorii mă priveau cu reproș

b) A fost o excursie minunată. Acasă nu mai terminam de povestit. Părinții mă ascultau bucuroși.

c) – Trebuie să mâncăm, spune mama.

– Ai dreptate, zice tata.

Toți am trecut la masă.

Este de dorit să se evite sfârșiturile unice de compuneri, cum ar fi: „Ce frumos a fost în excursie!”, pentru că fiecare elev este îndemnat să-și prezinte propriile sentimente.

Când se elaborează *compuneri cu expresii și cuvinte de sprijin*, se aleg cu grijă aceste elemente, astfel încât să poată fi folosite într-un asemenea text sau chiar să sugereze conținutul compunerii. De asemenea, cuvintele și expresiile sugerate se stabilesc dintre cele cunoscute elevilor și pe care profesorul le apreciază că ar trebui să facă parte din vocabularul lor activ. Prin acest exercițiu urmărim dezvoltarea vocabularului și formarea deprinderilor de comunicare la elevi. Compunerile au același demers: stabilirea titlului, întocmirea planului de idei; dezvoltarea, oral, a acestuia în variante, și redactarea compunerilor.

Pe măsură ce elevii au căpătat experiență în elaborarea compunerilor, planul de idei se poate întocmi și în două-trei variante, chiar cu același titlu, iar elevii vor alege varianta pe care o doresc. În felul acesta îi pregătim pentru compunerile libere.

Iată câteva exemple de expresii și cuvinte de sprijin luate din textele literare:

Toamna

frunze aurii, parfumul florilor, aurul câmpului, frunzele plutesc
ca niște bărcuțe legănate de vânt, mere aurii cu miros parfumat
și miez dulce, pleacă păsările călătoare vâslind în înălțimi

La scăldat

vară, cald, la scăldat, înotă, adânc, țipă, ajutor, prieteni, împreună

Compunerile despre texte literare citite sau ascultate sunt diferite de povestirea textelor, unde elevii urmăresc desfășurarea acțiunii acestora. Profesorul le poate cere să se refere la un personaj, la comportamentul acestuia, la o anumită acțiune pe care s-o comenteze, la anumite imagini prezentate sau sugerate de autor etc. Și în cazul acestor compuneri se pornește de la titlu, plan de idei, dezvoltarea planului de idei și se ajunge la redactarea compunerii.

Compunerile menționate se pot referi atât la texte în proză, cât și la cele în versuri.

Unele *compuneri* se pot elabora și *pe baza observațiilor și impresiilor elevilor*. Ele sunt mai greu de organizat, deoarece observațiile și impresiile

sunt diverse. Am putea spune că și ele reprezintă un pas spre compunerea liberă. Având în vedere aceste aspecte, profesorul nu poate întocmi cu elevii decât un plan cadru de elaborare a compunerii după care fiecare elev să-și alcătuiască planul lui de idei și să redacteze compunerea. Asemenea texte se pot elabora de elevii din **clasa a IV-a** cu un nivel ridicat de exprimare.

Compunerile după un plan propriu de idei sau compunerile libere se abordează în **clasa a IV-a**. Elevii își elaborează singuri planul de idei și redactează, după el, compunerea. Asemenea compuneri nu sunt obligatorii pentru toți copiii.

Compunerile corespondență și cu destinație oficială sau scrierile funcționale. În pregătirea acestor compuneri, profesorul trebuie să cunoască stilul potrivit pentru fiecare dintre ele, cunoscând că *stilul este modul propriu de exprimare al unui individ și că, în funcție de participarea afectivă a emițătorului de mesaj, se cunosc trei feluri de stil: neutru, familiar și solemn.*

Stilul neutru se caracterizează prin absența, de regulă, deliberată, a oricărei forme de exprimare a unei stări sufletești, pentru că între emițător și receptor sunt doar relații oficiale.

Stilul familiar se caracterizează prin alegerea liberă a mijloacelor de expresie în funcție de relațiile dintre emițător și receptor. De regulă, exprimarea în această situație este apropiată, ca între rude, colegi sau prieteni, dacă între ei sunt relații normale.

Stilul solemn folosește construcții lingvistice care dau o notă de ceremonie, aleasă.

Programele școlare prevăd la *scrierile funcționale: biletul, reclama articolul, felicitarea, cartea poștală, invitația și scrisoarea.*

Biletul este o compoziție prin care se transmite un mesaj de mică întindere. El se caracterizează prin concizie, nu conține „înflorituri” lingvistice; în general, figurile de stil lipsesc.

Modele de asemenea mesaje:

Dragă Mihai,

Te rog să-mi aduci mâine cartea pe care mi-ai promis-o.

15.I.2010

Andrei

Dragă Lucian,

Azi la ora 17 avem meci de fotbal. Te așteptăm în parc.

24.IV.2010

Aurel

Profesorul aduce în fața elevilor 2-3 mesaje de acest fel, pe care le analizează: au o formulă de adresare, apoi este conținutul mesajului și numele emițătorului, precum și data.

Biletul poate avea și alte forme:

Dragă mamă,
Am plecat din nou la școală, deoarece avem repetiție la cor.
Te pup și nu uita că te iubesc.
15.V.2010

Adrian

De data aceasta biletul i se adresează unui părinte și prin el se exprimă și sentimente. Față de cel de mai sus, biletul poate conține și alt fel de sentimente:

Grigore,
M-ai supărat rău. Nu mă așteptam de la tine. M-ai făcut să
nu te mai consider prieten adevărat.
16.VI.2010

Cezar

După analiza unor bilete care exprimă mesaje diferite se trece la elaborarea lor în scris de către elevi, apoi se citesc câteva, autorii explică ce au vrut să transmită și ceilalți elevi apreciază dacă mesajele sunt bine întocmite.

Reclama este un text scurt care trebuie să îndeplinească anumite condiții ca să corespundă scopului. Textul se întocmește în așa fel, încât să atragă cititorii prin construcția și conținutul său. După părerea noastră, reclama se elaborează după studierea părților de vorbire. Într-o reclamă, adjectivul are un rol important. Un mesaj transmite construcția „Carne de pui” și alt mesaj se transmite prin „Carne *proaspătă* de pui”. Cum am mai menționat și în alt loc, vom discuta că primul exemplu îl anunță pe cumpărător cum că magazinul vinde produsul, iar cel de-al doilea, ce calitate are marfa. Desigur, cumpărătorul va frecventa magazinul al doilea cu mai mult interes ș.a.m.d. La fel există diferențe și între enunțurile „Vă oferim o carte frumoasă” și „Vă oferim o frumoasă carte”. Asemenea aspecte trebuie discutate cu elevii înainte de redactarea reclamei.

Articolul la revista pentru copii este o compunere după plan de idei și se realizează potrivit demersului acesteia.

Felicitarea este un mesaj de mai mare întindere prin care se transmit anumite sentimente de mândrie, apreciere, bucurie etc., care se trimite cu

ocazia unor evenimente: ziua de naștere, ziua numelui, obținerea unor rezultate. Demersul elaborării unor asemenea mesaje este același ca la bilet.

Se poate porni de la exemple ca:

Dragă Adriana,

Azi e ziua ta. Îți urez să fii fericită, să ai numai bucurii și să obții și de aici înainte numai succese.

15.XII.2010

Cristina

Mama mea scumpă,

Azi e o zi superbă pentru că e ziua numelui tău. Îți doresc multă, multă fericire, bucurii de la noi toți și să fii sănătoasă. Sunt mândră de tine și te iubesc mult.

27.II.2010

Paula, fiica ta

Bogdan,

Reușita ta la concursul de ieri ne-a bucurat.

Nu te lăsa! Ia-l și pe următorul!

Ura! Succes,
Colegii tăi

Sentimentele transmise sunt în funcție de motivul felicitării. Pentru a scoate în evidență acest lucru, comparăm mai multe felicitări care transmit mesaje diferite.

Cartea poștală se folosește azi mai rar. Ea poate fi transmisă către o persoană sau către o instituție, întreprindere. Mesajul este ceva mai dezvoltat. Întrucât este deschisă și poate fi citită de oricine până ajunge la destinatar, ea nu cuprinde lucruri intime, apropiate, care ar trebui cunoscute numai de emițător și receptor. În general se folosește stilul neutru și, uneori, cel familiar.

Și *invitația* are o serie de formule determinate de conținutul mesajului și folosește, din același motiv, câte unul din cele trei stiluri. Dacă între emițător și receptor sunt relații oficiale, se folosește stilul neutru, dacă relațiile sunt apropiate, stilul familiar, și dacă sunt de nivel înalt, stilul solemn.

Elevii redactează invitații care țin de preocupările lor, așa că exemplele pe care profesorul le oferă sunt din această sferă. De exemplu, un copil invită mai mulți colegi la sărbătorirea zilei sale de naștere. Pentru aceasta scrie o invitație.

Domnișoarei/Domnului

Invitație

Te invit cu mare bucurie să ieși parte, alături de alți colegi, la sărbătorirea zilei mele de naștere, în data de 15 iulie 2014, ora 16.00, acasă la mine.

Cu prietenie,
Mircea

D-sale, Domnului Director al Școlii Nr. 1, Loco

Invitație

Clasa a IV-a A vă invită cu mare plăcere să luați parte la serbarea de încheiere a învățământului primar, care va avea loc în ziua de 14 iunie a.c., ora 13.00, în sala de festivități a școlii.

Elevii clasei a IV-a A

Scrisoarea este prevăzută în Programa pentru curriculum la decizia școlii. Elevii din clasa a IV-a le trimit scrisori colegilor, prietenilor, părinților, rudelor. *Recomandăm ca primele scrisori care se elaborează în clasă să aibă același destinatar.* La început se fac unele precizări în legătură cu acest mesaj: pentru ce se folosește, ce conține, care este dimensiunea lui, ce informații se transmit de obicei etc. Apoi se prezintă, oral, 1-2 exemple de scrisori către destinatarii menționați mai sus sau scrisori ale unor personalități, după care de pe planșă se analizează o scrisoare, având în vedere:

- așezarea în pagină a textului;
- data și locul elaborării;
- formula de adresare (se discută și se scriu pe tablă și pe caiete mai multe formule de adresare, în funcție de destinatar);
- conținutul scrisorii (ce se prezintă în cele trei părți: introducere, cuprins și încheiere; se observă faptul că, atunci când se dezvoltă o idee nouă, se folosește alineatul; se atrage atenția asupra limbajului: claritate, precizie etc.);
- formula de sfârșit – legătura ei cu celelalte părți (început, conținut);
- numele autorului.

Se evidențiază grija față de scris (clar, fără ștersături), față de pagină (pagina netedă și curată) și față de plic (curat, folosit prima dată).

În continuare, se elaborează o scrisoare cu întreaga clasă, sub îndrumarea profesorului.

La final, fiecare elev redactează o scrisoare în mod independent și se analizează 2-3 dintre acestea. Profesorul corectează caietele și comentează

felul în care s-au elaborat scrisorile. În lecția următoare în care se redactează o scrisoare se ține seama de aceste constatări. De asemenea, profesorul poate stabili anumite teme pentru scrisoare (exemplu: o scrisoare către un prieten prin care îi recomandă să citească o anumită carte).

Prezentăm, în continuare, scrisori sau fragmente de scrisori care pot fi folosite în lecțiile de compunere.

Scrisoarea Puiei/Floricăi Rebreanu adresată tatălui său, Liviu Rebreanu:

(Techirghiol), luni, 3 iunie 1922

Dragul, scumpul și mult iubitul meu tătic, te rog foarte mult să ne scrii cum ai ajuns acasă, căci de-abia aștept să știu dacă ai sosit bine. Eu ți-am scris chiar a doua zi după ce ai plecat tu, ca să văd în câte zile o primești. Adoratul dragă, să-mi scrii cum ai găsit pisica și mingea. Eu astăzi am făcut baie caldă de nămol. M-am deșteptat foarte greu. A trebuit să mergă măicuța înainte și pe urmă am venit și eu adormită, lovindu-mă de toți stâlpii. Acum te pup de miliarde de ori,

Fetița ta mică și drăguță,

Puia

(Liviu Rebreanu, *La lumina lămpii*)

Formele de încheiere a unor scrisori ale lui Ion Creangă:

Către Ioan Slavici – Al dumitale cu inima și cu suflet.

Lui Eminescu – Salutări și săruturi.

Lui Titu Maiorescu – Vă salut cu dragă inimă.

– Vă doresc sănătate și bucurie.

– Vă salut cu adânc respect.

– Primiți din parte-ne încredințare de stima și respectul ce vă păstrăm.

(din Vasile Molan, Marcela Peneș, 1983, *op. cit.*)

*

*

*

Compunerile de orice fel se elaborează în ore special destinate acestui scop sau se integrează în lecțiile de literatură și de limba română. În orice situație trebuie să existe legături între cele trei componente: literatură, limbă, compunere, având în vedere că toate contribuie la formarea competențelor de comunicare.

Lecțiile de compunere ar putea avea următorul demers:

Organizarea clasei

Asigurarea cadrului afectiv corespunzător. O lecție în care se manifestă sentimente, imaginație, creativitate are nevoie de această atmosferă mai mult decât celelalte. (Am putea spune că într-o atmosferă stresantă, încărcată, în care nu funcționează comunicarea, nu se poate da frâu liber imaginației creatoare.)

Verificarea temei scrise

Trezirea interesului pentru lecția nouă/motivarea pentru învățare.

Așa cum am văzut, elaborarea compunerilor sau a mesajelor pornește de la exerciții simple, care se complică pe măsură ce elevii își formează priceperi și deprinderi, de aceea este nevoie de motivare pentru un nou efort intelectual.

Anunțarea temei compunerii

Dacă este nevoie ca elevii să se pregătească pentru o nouă compunere cu o serie de materiale, atunci tema compunerii se anunță din lecția anterioară; dacă nu, se anunță în lecția de zi.

Anunțarea tipului de compunere care se va elabora și caracteristicile acestuia. Dacă este prima lecție în care se elaborează un tip de compunere, atunci se insistă asupra caracteristicilor; dacă nu, acestea se reamintesc împreună cu elevii.

Analiza materialului de sprijin

În această etapă, elevii se familiarizează cu materialele de sprijin: ilustrații, tablouri, desene, imagini, cuvinte și expresii, propoziții, plan de idei etc.

Întocmirea planului de idei al compunerii

La primele compuneri se întocmește un singur plan de idei, iar după o serie de exerciții se pot întocmi mai multe planuri de idei referitoare la aceeași temă și elevii vor dezvoltă unul, la alegere. Astfel se pregătesc pentru compunerea liberă, elaborând cât mai multe enunțuri personale.

În situația compunerilor după materiale de sprijin, acestea sugerează demersul sau planul compunerii, începutul sau sfârșitul altor compuneri oferă prima sau ultima idee a planului.

Dezvoltarea, oral, a planului de idei

Planul de idei se dezvoltă în mai multe variante: la început variantă cu variantă și, după aceea, fiecare idee în mai multe variante. În felul acesta elevii își aleg varianta pe care o doresc și realizează compuneri personale, deoarece textul se definitivează prin efortul intelectual al fiecăruia. *Compunerile foarte apropiate în conținut sau aproape identice nu pot să ne bucure, pentru că nu exprimă emoții și sentimente personale.*

Titlul compunerii se stabilește înainte sau după elaborarea planului de idei.

Stabilirea criteriilor de elaborare și de apreciere a compunerilor scrise

Aceste criterii se constituie în repere pentru elaborarea compunerilor, pentru autocontrol și pentru aprecierea lor de către ceilalți elevi. Criteriile pot fi:

- respectarea temei stabilite;
- dezvoltarea corectă a planului de idei;
- calitatea exprimării;
- folosirea expresiilor frumoase;
- utilizarea dialogului, potrivit cerințelor stabilite;
- așezarea în pagină a textului;
- corectitudinea scrierii;
- folosirea corectă a semnelor de punctuație.

Criteriile se scriu pe tablă sau pe o planșă și pe caiete.

Redactarea compunerii

Redactarea este o activitate independentă a elevilor, iar profesorul nu intervine decât în situații deosebite. Elevul trebuie lăsat să se exprime liber, să-și expună propriile sentimente, să-și exerseze abilitățile de exprimare. Compunerea se elaborează în clasă și, dacă nu se termină, se va continua acasă. Dacă se apreciază prin calificative, atunci se organizează două lecții, una după alta, în aceeași zi.

Până la sfârșitul clasei a IV-a elevul trebuie să elaboreze compuneri în mod independent, fără sprijinul profesorului.

Autocontrolul

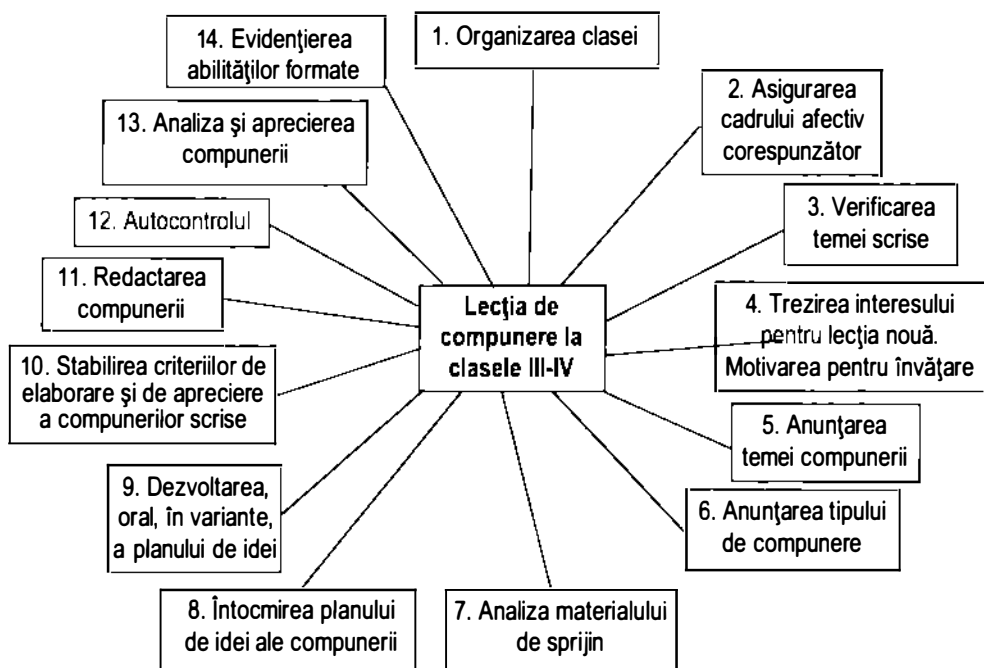
Elevii recitesc ce au scris, îndreaptă eventualele greșeli, urmăresc dacă au respectat criteriile.

Analiza și aprecierea compunerilor

Această etapă are loc și dacă se desfășoară o lecție și elevii au scris doar o parte din compunere. În aprecierile compunerilor se urmăresc criteriile stabilite și alte aspecte care nu fac parte dintre acestea. *Aprecieri de tipul „Compunerea este frumoasă, mie mi-a plăcut” nu se încurajează.* Ultima apreciere o face profesorul, iar dacă este cazul, cere refacerea compunerii.

La final profesorul discută cu elevii despre abilitățile formate în lecție, pornind de la motivarea pentru învățare de la începutul acesteia.

Prezentăm în pagina următoare schema unei posibile lecții de compunere:



EVALUAREA NIVELULUI DE PREGĂTIRE A ELEVILOR LA „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI LA „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”

9.1. Evaluarea. Repere teoretice

9.2. Metode tradiționale de evaluare

9.3. Metode alternative de evaluare

9.4. Evaluarea. Alte abordări

9.5. Probe de evaluare la „Comunicare în limba română” și la „Limba și literatura română”

Schimbările care trebuie aduse lecțiilor determină și noi abordări în domeniul evaluării. Tehnicile și practicile evaluative trebuie puse în slujba stimulării activității de învățare desfășurate de elevi, precum și în folosul perfecționării continue a procesului de predare.

9.1. Evaluarea. Repere teoretice

Jean Vogler apreciază că în învățământ se remarcă două sisteme de evaluare – ceea ce nu dă problematicii evaluării coerență, omogenitate și consens. În acest sens autorul precizează: „Nu este omogen și coerent din cauza diverselor curente care îl traversează. Astăzi coexistă două sisteme de evaluare. Primul este *tradițional*, „secular și deci puternic ancorat în mentalitatea actorilor săi. Pe lângă aceasta, și oarecum, împotriva lui, s-a dezvoltat, spre finele anilor '60, o altfel de evaluare, pe care am putea s-o numim drept *modernă*”⁵¹.

Sistemul tradițional de evaluare urmărește individul, pe care-l apreciază, îl compară cu alții și îl situează într-o scară ierarhică, pe când

⁵¹ Jean Vogler, (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Ed. Polirom, Iași

sistemul modern are un caracter formativ și se integrează în procesul de învățare (Marin Manolescu, 2004, p. 28).

Pe bună dreptate, în pregătirea demersului didactic apare întrebarea: Cum e mai bine să evaluăm? Pentru a ne construi o cultură evaluativă și o practică evaluativă, coerente și eficiente, trebuie să ne însușim în primul rând elementele teoretice ale evaluării, după care să ne formăm pentru proiectarea instrumentelor de evaluare, pentru aplicarea lor, analiza rezultatelor și alegerea deciziilor potrivite în funcție de rezultate.

Tot din planul pregătirii face parte și înțelegerea corectă a *funcțiilor evaluării*. Potrivit lucrărilor de specialitate acestea sunt:

- **funcția de control**, de constatare și apreciere a rezultatelor în raport cu obiectivele stabilite sau cu alte rezultate anterior constatate; cu această ocazie descoperim și cauzele care au influențat rezultatele;

- **funcția de reglare**, de ameliorare și de optimizare a rezultatelor, care determină corecțiile, schimbările necesare; ele pot fi: în organizarea procesului de predare-învățare, în stilul profesorului, în relațiile cu elevii etc.;

- **funcția de predicție**, de anticipare a rezultatelor;

- **funcția de clasificare și selecție**, prin care se ierarhizează elevii, se selectează cei cu rezultate superioare, se depistează cei care au nevoie de ajutor suplimentar etc.;

- **funcția de stimulare și motivare** a elevilor;

- **funcția de informare** (a familiei, a colectivității etc.) în legătură cu rezultatele elevilor.

Noul concept apreciat de specialiști ca *cel mai eficient* se dovedește a fi *conceptul de evaluare formativă*, care este orientat spre procesul de evaluare a elevilor și spre observarea evoluției competențelor acestora. Având în vedere această orientare a procesului de evaluare se aduc modificări celor *trei forme de evaluare: inițială, formativă și sumativă*, aflate într-o strânsă legătură.

Evaluarea inițială urmărește să stabilească nivelul de la care se pleacă în procesul de formare pe o anumită etapă, an de învățământ, ciclu de învățământ, ciclu curricular etc.

De asemenea, rezultatele evaluărilor inițiale sunt puncte de plecare în proces și devin și nivel de comparare a evaluărilor în activitățile ulterioare. Dacă profesorul și elevul știu de unde pleacă și unde trebuie să ajungă, sunt bine motivați pentru efortul pe care trebuie să-l depună. Această etapă nu se poate numi „predictivă”, în loc de inițială, pentru că „predicția” este o *funcție a evaluării, nu o etapă*.

Evaluarea formativă face parte integrată din procesul de învățare și contribuie la formarea elevilor. Ea creează o stare de spirit pentru elevi și

cadre didactice și provoacă atitudini pozitive față de învățare pe care școala trebuie să le încurajeze.

Evaluarea sumativă este o formă de evaluare care încheie procesul de învățare și prin care profesorul îi acordă o notă sau un calificativ elevului și îi stabilește nivelul la care a ajuns în învățare.

După cum se poate observa, „evaluarea modernă renunță la conceptul de control al însușirii cunoștințelor și adoptă pe cel al evaluării rezultatelor învățării și ale proceselor pe care le implică”⁵². Constantin Cucoș insistă asupra înțelegerii corecte a evaluării moderne ca parte a procesului: „În accepțiunea modernă, evaluarea nu trebuie înțeleasă ca o etapă supra-adăugată sau suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice”⁵³.

Conceperea actului evaluării în relație cu procesul de învățare creează condiții ca atât rezultatele elevilor, cât și calitatea procesului de predare-învățare să fie apreciate corect.

Definirea conceptului de evaluare cunoaște o multitudine de variante în funcție de realitățile educaționale la care se referă sistemul de învățământ, procesul de predare-învățare sau părți ale acestora.

Sorin Cristea definește evaluarea pedagogică astfel: „...o acțiune managerială proprie acțiunilor socioumane care solicită raportarea rezultatelor obținute, într-o anumită activitate, la un ansamblu de criterii specifice oamenilor în vederea luării unei decizii optime”⁵⁴.

B. Bloom apreciază evaluarea ca: „formulare, într-un scop determinat, a unor judecăți asupra valorii anumitor idei, lucrări, situații, metode, materiale etc. Evaluarea astfel definită se folosește de criterii corect formulate pentru a stabili eficiența acestei activități”.

I.T. Radu precizează că: „Teoria evaluării eficienței învățământului constituie un sistem de concepții și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor obținute în activitatea de învățământ în general și cu deosebire a rezultatelor școlare”⁵⁵.

Studiind mai multe definiții ale acestei evaluări, constatăm că *există o serie de elemente comune care conturează procesul de evaluare*:

– evaluarea urmărește ameliorarea domeniilor evaluate, dat fiind caracterul formativ al acesteia, dacă s-a realizat cu rigoarea științifică necesară;

⁵² Marin Manolescu, (2004), *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*, Ed. Meteor Press, București, p. 19

⁵³ Constantin Cucoș, (2002), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași

⁵⁴ Sorin Cristea, (2000), *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău, p. 129

⁵⁵ I.T. Radu, (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București

- informațiile obținute cu ocazia evaluărilor se folosesc pentru reglarea activității domeniului evaluat;
- evaluarea oferă informații și date care pot sta la baza unor decizii importante referitoare la funcționalitatea procesului și a sistemului în vederea obținerii unor rezultate superioare; pentru aceasta este necesar ca procesului evaluativ să-i fie stabilite cu claritate: ce se evaluează, ce decizii sunt avute în vedere și tipul de informații pe care dorim să le obținem;
- informațiile și datele obținute se cer bine prelucrate, interpretate și valorificate.

Evaluarea presupune realizarea unor operații ca: măsurarea, interpretarea datelor și adoptarea deciziilor ameliorative.

Măsurarea este prima operație în care se folosesc instrumentele de evaluare pentru cuantificarea rezultatelor școlare, a performanțelor obținute de elevi. În timpul desfășurării acestei operații nu se fac judecăți de valoare, ierarhizări etc.

A doua operație constă în *interpretarea datelor* obținute în urma evaluărilor. Acum se emit judecăți de valoare cu privire la performanțele celor evaluați și, așa cum precizează I.T. Radu, „Ea definește, prin urmare, procesul de judecare a valorii rezultatelor măsurării.”⁵⁶

Adoptarea deciziilor ameliorative este a treia operație a evaluării și constă în: elaborarea concluziilor desprinse din interpretarea rezultatelor, în identificarea cauzelor și în stabilirea măsurilor ameliorative pentru obținerea de rezultate superioare.

Identificarea cauzelor unor rezultate slabe reprezintă un moment important al evaluării. Într-un studiu realizat de noi am observat că acest moment se desfășoară destul de rar și că, acolo unde se desfășoară, se caută numai cauze care țin de elevi. Sunt puțini profesori care se autoevaluează pentru a constata cauze care vin din propria prestație didactică și pentru a stabili măsurile potrivite în acest sens. Cel care ar proceda așa este un profesor „reflexiv”.

Măsurarea realizată cu instrumente de evaluare corect elaborate este o operație cu un grad mai mare de obiectivitate, de aceea este identificată greșit cu întregul proces de evaluare.

Alteori, tot dintr-o înțelegere greșită, procesul de evaluare se încheie după analiza și aprecierea rezultatelor, în special *dacă acestea sunt cel puțin mulțumitoare*.

⁵⁶ I.T. Radu, (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Colecția Idei pedagogice contemporane, E.D.P., București, p. 26

Așa cum arătam la începutul capitoului, evaluarea are un accentuat caracter formativ și urmărește obținerea de rezultate superioare, de aceea trebuie parcursă și a treia operație, adică *decizia ameliorativă/de ameliorare*.

Cele trei operații ale evaluării sunt în strânsă legătură, iar procesul evaluativ se încheie după parcurgerea celei de-a treia. Acest proces poate fi prezentat astfel:

		Decizia de ameliorare
	Interpretarea datelor	Realizarea de rezultate superioare
Măsurare	Emitere de judecăți	Realizarea scopului educării
Culegere de informații	de valoare	

Evaluarea rezultatelor școlare urmărește desfășurarea procesului de predare-învățare, oferindu-i profesorului suport pentru decizii raționale obținute pe căi științifice. Pentru aceasta, el are în vedere trei principii:

- să asigure reglarea continuă și operativă a demersului de instruire și focalizarea acestuia pe obiectivele vizate;
- să orienteze, să susțină și să stimuleze activitatea de învățare;
- să realizeze nu numai cunoașterea rezultatelor, ci și explicarea acestora prin relevarea progresului, dar și a neajunsurilor care le-au produs (I.T. Radu, 2000, *op. cit.*, p. 78).

Pentru o și mai bună înțelegere a *evaluării*, reamintim următoarele precizări ale specialiștilor în domeniu:

- evaluarea este un proces care se desfășoară în anumite etape; ea nu trebuie considerată ca un proces al activității de învățare;
- evaluarea nu se rezumă la notarea elevilor, care este doar expresia numerică a performanțelor;
- evaluarea implică o seamă de judecăți de valoare pe baza cărora se iau anumite decizii pedagogice care să conducă la obținerea de rezultate superioare.

9.2. Metode tradiționale de evaluare

I.T. Radu consideră că metodele tradiționale de evaluare mai des folosite sunt:

- probele orale;
- probele scrise;
- probele practice;
- testul docimologic.

Este momentul să amintim mai întâi faptul că probele orale și-au dovedit utilitatea în special la comunicare în limba română și la limba și literatura

română, deoarece aceste discipline se ocupă și de exprimarea orală, chiar dacă gradul de fidelitate este mai scăzut față de probele scrise. Întrucât la cele două discipline elevul învață să răspundă la întrebări și să pună întrebări, să elaboreze un discurs etc., evaluările principale orale n-ar trebui să lipsească.

H. Pièron face și alte aprecieri asupra necesității probelor orale: „La oral se apreciază întreaga personalitate. Modul de prezentare, ținuta, privirea directă sau nu, prezența de spirit, prestigiul, concentrarea atenției, demn sau servil, șarmul sunt importante.” (H. Pièron, 1963).

Folosirea în mod corespunzător a acestei metode determină îndeplinirea anumitor condiții:

- obiectivele urmărite să fie clare și bine înțelese de cel care examinează;
- întrebările adresate celor evaluați să fie clar formulate, să urmărească obiectivele, să stimuleze gândirea, memoria, imaginația, creativitatea;
- sarcinile de lucru să fie accesibile vârstei elevilor;
- să li se acorde elevilor timp suficient pentru formularea răspunsurilor sau pentru rezolvarea sarcinilor de lucru;
- întrebările și sarcinile de lucru să se adreseze întregii clase.

Metoda *probelor orale* îi dă posibilitate profesorului să urmărească obiective diferite de la un elev la altul sau de la un grup de elevi la altul, iar informațiile obținute îi dau profesorului posibilitatea să constate dacă fiecare elev și-a rezolvat anumite probleme ale pregătirii.

Probele orale le oferă elevilor condiții de folosire a cunoștințelor în diferite situații de comunicare. Asemenea inițiative ar trebui încurajate, renunțându-se la răspunsurile tip, unice și stimulându-se creativitatea.

Metoda are și unele *inconveniente*:

- formularea întrebărilor să nu fie clară pentru fiecare elev, iar răspunsurile acestora să ducă la concluzii eronate;
- posibilitatea ca atenția profesorului să se concentreze pe un elev sau pe grupuri de elevi, neglijându-i pe ceilalți;
- obiectivitatea evaluării poate suferi dacă metoda nu se aplică în mod corect;
- starea emotivă a examinatorului ar putea influența negativ răspunsurile celor examinați.

Aceste „pericole” pot fi înlăturate printr-o pregătire serioasă a probelor orale. Orice improvizație în acest sens conduce la obținerea unor informații inexacte și la decizii care nu stimulează obținerea de performanțe superioare, deci nu se îndeplinește caracterul formativ al actului evaluării.

Metoda *probelor scrise* este mai obiectivă în comparație cu metoda probelor orale, deoarece prin această probă se înlătură posibilitatea intervenției profesorului în formularea răspunsurilor.

Această metodă oferă anumite *avantaje*:

- profesorul nu mai poate fi influențat de o părere anterior formată despre elevi;
- se folosesc aceleași criterii pentru evaluarea tuturor elevilor;
- toți elevii sunt evaluați în aceleași condiții;
- starea emotivă a profesorului nu poate influența răspunsurile;
- elevii cu un ritm lent de lucru, precum și cei timizi își pot formula răspunsurile fără nici un fel de piedici;
- faptul că elevii au aceleași sarcini de rezolvat, că au aceleași condiții de evaluare, că sunt apreciați după aceleași criterii creează condiții pentru o eventuală ierarhizare corectă a elevilor.

Probele scrise au și unele *neajunsuri* de care trebuie să se țină seama:

- răspunsurile eronate nu pot fi corectate pe loc; dacă profesorul nu face o analiză a lucrărilor cu elevii, ei nu vor ști de ce au un calificativ mai mic și unde trebuie completate cunoștințele pentru exercitarea corectă a competențelor;

- profesorii nu mai au posibilitatea să sprijine elevii prin întrebări suplimentare/ ajutoare;

- probele scrise nu acoperă toate competențele care se cer evaluate.

Probele scrise utilizate în învățământ *sunt de mai multe feluri*:

- probe scrise folosite pentru controlul curent; ele cuprind câteva sarcini didactice dintr-o lecție;

- probe scrise folosite pentru evaluarea unei unități de învățare;

- probe scrise semestriale.

În practica didactică se aplică metoda probelor scrise și sub alte forme.

La sfârșitul unei unități de învățare se pot alterna probele orale cu cele scrise. Informațiile obținute stau la baza deciziei de a aborda o nouă unitate de învățare.

Probele practice creează condiții elevilor pentru aplicarea în diferite lucrări practice a cunoștințelor însușite și a abilităților formate.

Testele docimologice se constituie într-o metodă de evaluare care are la bază criterii de psihodiagnoză. Principala trăsătură a testului este standardizarea prin care se evaluează mai exact performanțele elevilor.

În aplicarea acestei metode se parcurg următorii pași:

- stabilirea obiectivelor urmărite;
- fixarea conținuturilor din care se face evaluarea;
- elaborarea itemilor, în raport cu obiectivele și conținuturile;
- aplicarea testului;
- prelucrarea și analiza rezultatelor;

– stabilirea deciziilor ameliorative.

Itemii sunt clasificați în funcție de mai multe criterii.

După gradul de obiectivitate, *itemii* se împart în:

– itemi obiectivi;

– itemi semiobiectivi;

– itemi subiectivi (solicită răspunsuri deschise, care pot fi diferite ca formă, de la un elev la altul).

Precizăm că, dacă metodele de evaluare nu sunt aplicate corect, putem obține rezultate inexacte care duc la decizii nepotrivite și care influențează negativ procesul de predare-învățare.

9.3. Metode alternative de evaluare

Metodele tradiționale de evaluare continuă să se folosească și astăzi în învățământul românesc. Nu trebuie să renunțăm la ele. Dar, așa cum am arătat mai sus, acestea au avantaje și dezavantaje. De aceea a apărut nevoia de a folosi și alte metode de evaluare. Ele se numesc *metode alternative*, care le dau posibilitatea elevilor să-și valorifice mai bine competențele.

Metodele alternative sunt:

– observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor;

– investigația;

– proiectul;

– portofoliul;

– autoevaluarea.

Aceste metode influențează creșterea potențialului formativ al actului evaluării prin crearea condițiilor de individualizare a învățării.

a) *Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor* îi furnizează profesorului informații precise cu privire la activitatea și comportamentul elevilor, informații utile pentru un management al clasei eficient, pentru reconsiderarea relațiilor profesor-elev și pentru ameliorarea procesului învățării.

În aplicarea acestora se folosesc metode de lucru ca:

– fișa de evaluare;

– scara de clasificare;

– lista de control sau verificare.

Unii practicieni consideră că metoda are un grad sporit de subiectivitate, dar ea poate fi obiectivă dacă observarea este bine organizată și nu se rezumă la observarea permanentă din timpul lecției.

În fișa de observare, profesorul înregistrează comportamente ale elevilor în diferite situații. Informațiile obținute le prelucrează, le analizează și le interpretează. Pentru ca informațiile să fie cât mai obiective, profesorul conștientizează că nu face observări generale, întâmplătoare, ci desfășoară o acțiune organizată cu obiective clare, cu tipuri de comportamente ce trebuie observate, cu activitățile în care se observă participarea fiecărui elev etc. Important este ca observațiile să fie înregistrate cât mai fidel posibil, pentru a spori gradul de obiectivitate a metodei.

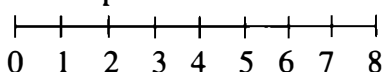
Iată un posibil chestionar de observare a elevului în lecția de limba și literatura română (compunere):

Comportamente urmărite	Da	Nu
Manifestă interes pentru elaborarea compunerii		
Participă activ la pregătirea compunerii		
În dezvoltarea orală a planurilor de idei propune forme personale		
Acceptă criteriile de apreciere a compunerilor		
Când se trece la elaborarea compunerii, se apucă imediat de lucru		
Dorește să-și prezinte compunerea elaborată		
Respectă criteriile stabilite		
Este obiectiv în aprecierea compunerilor colegilor		

Scara de apreciere

Da – 1 p

Nu – 0 p



0-2 p – nesatisfăcător

2-4 p – satisfăcător

4-6 p – bun

6-8 p – foarte bun

Informațiile obținute după prelucrarea chestionarelor pot sta la baza organizării activităților diferențiate.

b) *Investigația* este o altă metodă de evaluare și se desfășoară în trei etape:

- elaborarea sarcinii de lucru;
- cunoașterea și înțelegerea sarcinii de lucru;
- rezolvarea sarcinii.

Trecând prin cele trei etape, elevii repetă cunoștințele și exersează folosirea lor în situații variate. Prin această metodă elevul este stimulat să ia decizii proprii în legătură cu rezolvarea sarcinii, să utilizeze deprinderile formate și să fie motivat pentru rezultate superioare.

c) În aplicarea *metodei proiectului* elevul și profesorul depun eforturi mai mari; elevul demonstrează că are mai multe competențe, iar profesorul evaluează diverse produse/proiecte. Pe parcursul realizării materialelor, elevul colaborează cu profesorul. Produsele se elaborează de către fiecare elev în parte sau de grupuri de elevi.

d) *Portofoliul* este o metodă alternativă de evaluare prin care sunt verificate și apreciate mai multe materiale ale elevilor.

Elevul își elaborează produsele într-o atmosferă liberă, nestresată.

„Portofoliul urmărește interesul global înregistrat de elevi nu numai în ceea ce privește cunoștințele achiziționate pe o unitate mare în timp (semestru, an școlar, ciclu de învățământ), ci și atitudinile acestuia.”⁵⁷

e) *Autoevaluarea* este metoda prin care elevul conștientizează judecățile de valoare pe care le emite profesorul despre activitatea sa.

Pentru ca metoda să-și dovedească necesitatea, elevul trebuie îndrumat să-și formeze competența de autoevaluare.

Metoda are influențe în mai multe direcții:

- profesorul are confirmarea că evaluările efectuate au fost corecte;
- elevul se transformă din obiect asupra căruia se exercită actul educațional în subiect participant la propria formare;
- prin aprecierea propriilor rezultate elevul este conștient de efortul depus;
- se întărește motivația elevului pentru învățare.

9.4. Evaluarea. Alte abordări

Reforma învățământului românesc a adus schimbări importante sistemului de evaluare. În primul rând, evaluarea a fost integrată în procesul de predare-învățare, nu s-a mai constituit ca activitate exterioară lui, astfel încât ceea ce se întâmplă în clasă cu elevii se numește, pe bună dreptate, proces de predare-învățare-evaluare.

Asigurarea reușitei școlare presupune o schimbare de paradigmă și anume înlocuirea evaluării tradiționale, cu rol de examinare, de control, cu „activitatea evaluativă”, care face parte din procesul de predare-învățare (Marin Manolescu, 2004).

Pentru ca evaluarea să conducă la obținerea de performanțe cu elevii este necesar să reflecte cel puțin *patru cerințe psihopedagogice*:

⁵⁷ Marin Manolescu, (2002), *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*, Ed. Fundației „D. Bolintineanu”, p. 176

– itemii de evaluare să urmărească obiectivele cadru, de referință și pe cele operaționale;

– cerințele din probele de evaluare să vizeze atât nivelul de cunoștințe cât și pe cel al priceperilor și deprinderilor sau al competențelor formate; este irelevantă situația în care află despre elevi că stăpânesc cea mai mare parte din cunoștințele predate, dar nu știu să le aplice în practica exprimării;

– instrumentele de evaluare trebuie elaborate în așa fel încât să ne asigurăm de diminuarea hazardului în evaluare; dacă neglijăm acest aspect, putem ajunge la concluzia că avem o clasă bună care, în realitate, stăpânește 1/3 din materia supusă evaluării;

– evaluarea nu se realizează pentru a le arăta elevilor că nu învață suficient, ci pentru a-i stimula, pentru a-i motiva să obțină rezultate mai bune, arătându-le zonele din conținuturi asupra cărora trebuie să revină pentru a le stăpâni mai bine; amenințarea permanentă cu evaluarea nu se recomandă, această acțiune este eficientă numai dacă elevul participă cu interes pentru a-și măsura forțele.

Profesorul Ioan Cerghit (2002) arată că, în pregătirea pentru evaluare, urmărăm să găsim răspunsuri la următoarele întrebări:

- *Ce se evaluează?* – obiectul evaluării
- *De ce se evaluează?* – semnificația evaluării
- *Ce pași trebuie făcuți?* – operațiile evaluării
- *În raport cu ce se evaluează?* – criteriile evaluării
- *Când se evaluează?* – momentul evaluării
- *Cum se evaluează?* – metode, tehnici, instrumente
- *Cine evaluează?* – cine aplică instrumentele de evaluare

Demersul strategic al activității de evaluare, spun specialiștii, presupune:

- stabilirea beneficiarilor evaluării;
- stabilirea agenților evaluării (cine face evaluarea);
- stabilirea obiectivelor evaluării;
- justificarea evaluării (de ce este necesară);
- compatibilizarea manierei intrinseci de evaluare cu modul/tipul de predare-învățare prealabilă;
 - identificarea constrângerilor;
 - stabilirea naturii informațiilor ce se doresc obținute;
 - estimarea realistă prealabilă a eventualei rezistențe a celor ce vor fi evaluați;
- asigurarea/procurarea/elaborarea instrumentelor de evaluare atât a celor standardizate, cât și a celor construite;

- plasarea optimă în timp a debutului evaluării și stabilirea duratei acesteia;
- exprimarea optimă pentru maniera de interpretare a rezultatelor evaluării, în funcție de intenții:
 - pentru clasificare;
 - pentru conformare;
 - pentru comparare etc.
- stabilirea modului de valorizare a rezultatelor/concluziilor evaluării care trebuie materializate în decizii postevaluative de recuperare/progres/schimbare etc.

În *învățământul românesc* coexistă 4 tipuri de specificare a obiectului evaluării:

- a) *evaluarea pe bază de competențe*; această specificare reprezintă o formă modernă de evaluare;
- b) *evaluarea prin tipuri de performanță sau capacități*; cerințele precizează ce trebuie să știe și/sau să facă elevul în urma unei/unor etape în formare;
- c) *evaluarea prin obiective operaționale*; înseamnă comportamente observabile și măsurabile care atestă învățarea unor cunoștințe grupate într-o lecție, a uneia sau a mai multor unități de învățare;
- d) *evaluarea prin conținut*; este folosită în situația în care conținuturile nu sunt însoțite de obiective sau capacități, ele sunt prezentate sub formă de temă.

În procesul evaluării se folosesc mai des *trei termeni*: itemi, tehnici, instrumente de evaluare, pe care îi explicăm în continuare:

– *Itemul pedagogic* – este un element al unei probe de evaluare exprimat printr-o întrebare care se integrează în structura unei probe (Gilbert de Landsheere, 1992, p. 173); itemul înseamnă sarcina de lucru plus răspunsul așteptat (P. Lisievici);

– *Tehnica de evaluare* – reprezintă modalitatea de lucru a profesorului cu elevul prin care obține răspunsul la itemi; fiecare tip de item presupune o tehnică de evaluare; o probă cu mai mulți itemi poate solicita mai multe tehnici.

Există tehnici de evaluare pentru care există un model complet al răspunsului corect și itemi pentru care nu există model de răspuns. Pornind de la existența sau nonexistența modelului de răspuns, distingem două tipuri de tehnici:

- tehnică de evaluare „obiectivă”;
- tehnică de evaluare „subiectivă”.

Tehnicile „obiective” se pot folosi pentru evaluarea nivelurilor inferioare ale cunoștințelor, iar tehnicile „subiective” se pot utiliza pentru evaluarea nivelurilor superioare.

Instrumentul de evaluare este un test de evaluare, un chestionar, o probă, o grilă formată, de cele mai multe ori, din mai mulți itemi. Dacă instrumentul de evaluare urmărește un răspuns mai dezvoltat, el poate fi format și dintr-un singur item.

Modernizarea procesului de evaluare presupune și realizarea între profesor și elev a unui sistem de relații de: comunicare, cooperare, colaborare și autoevaluare.

Relația de comunicare presupune faptul că profesorul îi transmite elevului modalitatea de evaluare a obiectivelor; la rândul său, elevul poate sugera și alte forme pe care profesorul le analizează și apoi decide.

Comunicarea se realizează și după analiza rezultatelor. Profesorul îi arată elevului unde are probleme și ce trebuie să întreprindă pentru rezolvarea lor. Elevul poate solicita sprijinul profesorului în acest sens.

Relația de cooperare se poate manifesta între profesor și elev, precum și în interiorul grupului de elevi care are de rezolvat un proiect, o sarcină didactică mai complexă.

Relația de colaborare poate fi prezentă în diferite etape ale realizării sarcinilor, încât elevul să simtă profesorul ca pe un apropiat al său, nu doar ca pe o persoană care îi vânează greșelile și se bucură de insuccesele lui.

Aceeași relație se manifestă și în analiza rezultatelor dacă profesorul descoperă cauzele insucceselor și le oferă elevilor soluții pentru îndreptarea situației.

Autoevaluarea devine eficientă dacă elevul își poate realiza propria evaluare corectă. Profesorul trebuie să-l formeze pentru această performanță.

În clasele ciclului primar aceste tipuri de relații sunt necesare în procesul de evaluare deoarece vârsta copiilor determină o tratare a lor puțin diferită față de clasele mai mari.

9.5. Probe de evaluare la „Comunicare în limba română” și la „Limba și literatura română”

9.5.1. Evaluarea la disciplina „Comunicare în limba română” la clasa pregătitoare

Și în legătură cu evaluarea, clasa pregătitoare are o abordare specifică.

Evaluarea inițială se realizează la începutul anului școlar și urmărește să descopere nivelul achizițiilor din învățământul preșcolar cu care încep studiul în învățământul primar. Formele de evaluare sunt apropiate de cele practicate în învățământul preșcolar.

În funcție de observațiile obținute prin evaluare inițială ne proiectăm drumul de-a lungul clasei pregătitoare, de aceea organizarea evaluării inițiale este deosebit de importantă. Precizăm că această etapă nu li se anunță elevilor, ea se desfășoară normal, ca orice activitate, doar profesorul urmărește aspectele pe care le evaluează. Această evaluare poate fi orală, în cea mai mare parte, și scrisă, dacă profesorul a stabilit obiective pe care le măsoară prin evaluarea scrisă.

Înainte de elaborarea itemilor, profesorii consultă fișele psihopedagogice ale copiilor, întocmite de educatoare, fișe care îi orientează în organizarea evaluării inițiale.

Itemii se construiesc pentru a măsura nivelul elevilor în domeniile:

- a)** dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale;
- b)** dezvoltarea socio-emoțională;
- c)** capacități și atitudini în învățare;
- d)** dezvoltarea limbajului și a comunicării;
- e)** dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii.

Așadar, la domeniul **a)** avem în vedere: motricitatea grosieră și motricitatea fină, dezvoltarea senzo-motorie, starea de sănătate, de igienă și de securitate personală; la domeniul de la punctul **b)** urmărim: nivelul interacțiunilor cu adulții și cu elevii de vârsta lor, acceptarea diversității, formarea conceptului de sine, autocontrolul emoțional și expresivitatea emoțională; la domeniul **c)**, referitor la capacități și atitudini în învățare, apreciem: curiozitatea și interesul elevilor pentru cunoștințele noi, inițiativa și perseverența în învățare; la domeniul **d)** avem în vedere: nivelul limbajului și al comunicării, calitatea exprimării, atitudinea față de carte, nivelul auzului fonematic, aprecierea și folosirea mesajului scris, nivelul de conștientizare a mesajului scris, primele deprinderi de folosire a scrisului și la domeniul **e)** urmărim: nivelul gândirii logice și al rezolvării de probleme, stăpânirea primelor elemente de matematică, capacitatea de explorare a mediului înconjurător și interesul pentru cunoașterea acestuia (UNICEF, coord. cercetător Mihaela Ionescu).

De exemplu, pentru domeniul „Dezvoltarea limbajului și a comunicării”, construim cerințe pentru a măsura dacă:

- participă la conversații cu elevii de vârsta lui și cu alții;
- înțelege unele mesaje simple;
- răspunde corect la întrebări;
- formulează corect întrebări;
- folosește corect pluralul și singularul;
- folosește, în exprimare, pronumele potrivite;
- folosește corect verbele la prezent, trecut și viitor;

- sesizează sunetul de la începutul cuvântului;
- folosește corect propozițiile;
- prezintă o întâmplare folosind cel puțin 3-4 propoziții ordonate logic;
- redă conținutul unui text ascultat cu dimensiunea potrivită vârstei;
- folosește corect instrumentul și suportul de scris.

Evaluarea formativă se desfășoară pe parcursul anului școlar și are un rol reglator asupra procesului. Ea ne oferă informații asupra calității procesului și a nivelului de realizare a competențelor după analiza rezultatelor. Un profesor reflexiv și responsabil face o autoevaluare a propriului proces și ia deciziile potrivite privind ameliorarea procesului, înainte de a stabili acțiunile didactice pentru elevi.

Evaluarea organizată în lecție urmărește realizarea obiectivelor operaționale ale lecțiilor, de aceea itemii se construiesc în funcție de obiective având în vedere următoarea structură posibilă:

Obiective	Itemi	Nivel de realizare
-----------	-------	--------------------

Nivelul de realizare are în vedere performanța minimă obligatorie pentru întreaga clasă, astfel încât să se poată spune că: obiectivul se consideră realizat dacă toți elevii au efectuat cel puțin atât din fiecare item. Cu cei care nu au obținut performanța minimă, se formează o grupă pentru lucru diferențiat timp de 1-2 săptămâni, după care grupa se dizolvă; când apar alte probleme se formează alte grupe.

Analiza rezultatelor realizate de elevi are un specific deosebit în clasa pregătitoare. Ea trebuie să reflecte, la început, elementele pozitive, după care trecem la aspectele nerealizate, pe care le prezentăm în formă mobilizatoare, care să evidențieze ceea ce mai avem de lucrat și în care să ne manifestăm încrederea în posibilitățile elevului de a face un efort pentru obținerea de performanțe superioare.

Nu sunt benefice, în cadrul analizelor, manifestări de supărare, de nemulțumire, amenințări de orice fel, pentru că elevii își pierd ușor încrederea în forțele proprii, intră în panică, se demobilizează. Pe elevii de 6 ani, mesajele cu tentă mobilizatoare îi motivează. (Exemplu: „Am observat un progres la tine, dar sunt convinsă că vei putea să depui un efort mai mare, încât să ne uimești.)

Evaluarea formativă poate fi eficientă în situația în care:

- obiectivele au fost realizate de către toți elevii;
- analiza rezultatelor s-a făcut în așa fel încât elevii să fie motivați pentru noi performanțe;

- analiza a contribuit la formarea competenței „de a învăța cum să înveți”;
- elevul poate să realizeze o autoevaluare a rezultatelor;
- s-au urmărit atât cunoștințele asimilate, cât și nivelul abilităților și al atitudinilor;
- elevii au fost îndrumați spre situații variate de rezolvare;
- evaluarea nu reprezintă pentru elevi o amenințare;
- acțiunea s-a desfășurat în așa fel încât elevii doresc să mai participe la evaluări.

Evaluarea sumativă se desfășoară la sfârșit de semestru, la sfârșitul anului școlar și are funcții formative. Și aici se stabilesc obiectivele evaluării care derivă/izvorăsc din competențele urmărite și se construiesc itemii care măsoară fiecare obiectiv și vizează cunoștințele, abilitățile și atitudinile; este bine ca itemii care măsoară abilitățile să fie în număr mai mare.

După măsurare, urmează analiza rezultatelor și deciziile pentru semestrul sau anul școlar următor.

Un profesor eficient face o comparație a rezultatelor de la evaluările sumative cu cele de la evaluările inițiale, pentru a descoperi ceea ce s-a adăugat în formarea elevilor.

9.5.2. Evaluarea la disciplina „Comunicare în limba română” la clasele I și a II-a

Probele de evaluare la „Comunicare în limba română” vizează formarea celor patru abilități integratoare desprinse din competențele generale ale ciclului primar: receptarea mesajului oral, exprimarea orală, receptarea mesajului scris, exprimarea scrisă, precum și formarea competențelor necesare pentru fiecare.

Având în vedere deprinderile menționate mai sus, prezentăm spre exemplificare tipuri de probe de evaluare care se pot folosi la **clasa I**:

1) *Obiectiv*: Elevii vor fi capabili să recunoască sunetul *a* din mai multe cuvinte, altele decât cele din textul studiat:

- să sesizeze locul sunetului în cuvânt;
- să găsească alte cuvinte care conțin sunetul;
- să folosească aceste cuvinte în propoziții.

Material de sprijin – Cântecul A, a, a/ Acum e toamnă, da!

Intonarea primelor două versuri ale cântecului.

Probă orală – set de întrebări.

- a) Ce sunet învățat astăzi/în lecția trecută ați auzit? (a);
- b) De câte ori sunetul se aude singur? (de trei ori);

- c) În ce cuvinte auzim sunetul *a*? (acum, toamnă, da);
 d) Unde se află sunetul *a* în fiecare cuvânt? (acum – la început; toamnă – în interiorul cuvântului; da – la sfârșit);
 e) Dați exemple de alte cuvinte care conțin sunetul *a*;
 f) Alegeți un cuvânt care conține sunetul *a* și folosiți-l într-o propoziție;
 g) Formați propoziții cu alte cuvinte.

Fișă de consemnare a rezultatelor

Numele și prenumele elevilor	Nivel de performanță			
	Recunosc sunetul	Fixează locul sunetului în cuvânt	Dau exemple de cuvinte care conțin sunetul	Folosesc cuvântul în propoziții
	X	X	X	

Matricea de evaluare

Competențe urmărite	Strategii de evaluare	Descriptori de performanță		
		S	B	FB
- recunoașterea sunetului; - recunoașterea locului sunetelor în cuvinte; - folosirea cuvintelor în propoziții.	Conversații euristice. Observarea comportamentului comunicativ.	Să rezolve sarcinile de la a), b), c), d).	Să rezolve sarcinile de la a), b), c), d), e).	Să rezolve toate sarcinile.

Dacă se realizează primele trei performanțe, obiectivul este realizat. Dacă sunt elevi care nu realizează una/unele dintre performanțe, se organizează activități specifice.

2) *Obiectiv:* Elevii să despartă cuvintele în silabe. Elevii să formeze cuvinte din litere și silabe.

Material de sprijin: jetoane.

ramă	fetiță	rac	car	cartof
------	--------	-----	-----	--------

Probă orală

a) Spuneți cuvântul care denumește prima imagine. Despărțiți-l în silabe. Care este ultima silabă? (-mă)

b) Dați-i fetei un nume care să înceapă cu ultima silabă a cuvântului *rama*. (Mara)

c) Adăugați la silaba *ra*- ultimul sunet învățat. Ce cuvânt ați format? (rac)

d) Schimbați locul sunetelor *r* și *c*. Ce cuvânt ați format?

e) La cuvântul *car*, adăugați o silabă ca să formați un cuvânt care denumește desenul din ultimul jeton.

f) Alegeți un cuvânt care conține sunetul *r*.

g) Folosiți-l într-o propoziție formată din trei cuvinte.

Observați! Cerințele fiecărui item sunt clare. Fiecare cerință se află într-o propoziție. Dacă itemul este exprimat printr-o frază, elevii răspund la ultima propoziție.

În **clasa a II-a**, cei mai mulți elevi au format deprinderile de citire și scriere. În această clasă ele se fixează, se consolidează și se perfecționează în vederea formării la elevi a comportamentului de ascultător și de vorbitor. Întrucât obținerea performanțelor dorite nu se realizează cu toți elevii odată, evaluarea ne oferă date și informații ca să organizăm procesul de formare eficient pentru fiecare elev. De aceea se îmbină probele orale cu cele scrise, se observă elevii, în special cei cu probleme; pe parcursul rezolvării sarcinilor aceștia se grupează în funcție de obiectivele nerealizate, pentru organizarea activităților diferențiate.

Iată câteva exemple de **probe orale** care vizează obiectivul „*receptarea mesajului oral*”:

Elevii sunt anunțați că li se va prezenta un mesaj oral. Este nevoie să fie atenți, ca să-l înțeleagă și să rezolve câteva sarcini în legătură cu el.

Mesajul:

Azi dimineată am fost în parcul orașului. Acolo am văzut câteva veverițe. Ele zburau din copac în copac și păreau ca niște mingi roșii de foc.

Elevii vor răspunde la următoarele întrebări:

1) Care este partea cea mai importantă din mesaj?

Partea importantă pentru ei poate fi faptul că am fost în parcul orașului sau că am întâlnit veverițele.

2) Ce cuvinte denumesc fiecare dintre părțile importante menționate? Acestea pot fi „parcul orașului”, „câteva veverițe” și „mingi roșii de foc”.

3) De ce sunt importante aceste cuvinte?

Răspunsurile pot fi:

– parcul orașului – pentru că arată unde am fost;

– câteva veverițe – pentru că arată ceea ce este mai important din parc;

– mingi roșii de foc – pentru că arată cum părea „zborul” veverițelor.

Aprecierea prin calificative:

Suficient	Bine	Foarte bine
Răspunde cu ajutorul întrebărilor puse de învățător.	Răspunde corect la două întrebări din trei.	Răspunde corect la trei întrebări.

Într-o altă probă orală putem verifica în ce măsură elevii deosebesc un grup de propoziții de un text.

1. În excursie a fost frumos. Seara ne-am întors. Copiii au cântat tot drumul. Autobuzul a venit la timp. Pădurea răsună de cântecul păsărilor.	2. Sâmbătă ne-am adunat în curtea școlii. Plecăm în excursie. Autobuzul a sosit la timp. Copiii erau plini de voieșie. Ei au cântat tot drumul. Pădurea verde ne-a primit cu brațele deschise. Cântecul păsărilor se auzea peste tot. Ne-am jucat. Am cules flori. Seara ne-am întors acasă.
--	--

Elevii citesc cele două grupe de propoziții.

Întrebări:

1) Care grup de propoziții este un text?

2) Ce titlu ați da fiecărui grup?

Elevii vor observa că nu se poate da un titlu primului grup.

3) De ce primul grup nu e text?

4) De ce al doilea grup de propoziții e un text?

Pentru a verifica dacă elevii ascultă cu atenție un mesaj, putem formula un enunț în care să strecurăm o propoziție care n-are legătură cu acesta. Copiii vor descoperi acea propoziție.

Prin alte probe orale se evaluează capacitatea de a așeza propozițiile într-o ordine logică, pentru a alcătui un mesaj. În acest mod de evaluare folosim la început trei-patru propoziții, pentru că, dacă ar fi mai multe, elevii nu le-ar reține și nu le-ar putea ordona corect.

Probleme scrise sunt alte instrumente de evaluare. Iată câteva exemple:

În cadrul studiului unor texte literare s-au reținut cuvinte și expresii noi care vor trebui să intre în vocabularul activ al elevului. Competența de urmărit, în acest sens, este „folosirea cuvintelor noi în mesaje proprii”. O cerință posibilă poate fi:

Scriveți un text de 4-5 propoziții în care să folosiți și cuvintele: *răsplată, a scânteia și a chiui*.

Odată cu studierea textelor literare, cuvintele și expresiile noi se explică și, de cele mai multe ori, se folosesc în alte structuri, dar foarte rar se mai revine asupra lor; de aceea sunt necesare asemenea evaluări.

După studierea unui text se pot da diverse probe scrise.

Luăm spre exemplificare textul „Crăiasa zăpezii”, de Hans Christian Andersen. Proba scrisă poate fi structurată astfel:

Puneți semnul × în dreptul răspunsului corect.

a) titlul textului este:

- ☐ Bunica și nepotul
- ☐ Crăiasa zăpezii
- ☐ Albinele albe

b) în text sunt:

- ☐ 2 dialoguri
- ☐ 4 dialoguri
- ☐ 5 dialoguri

c) textul a fost împărțit în:

- ☐ 3 fragmente
- ☐ 4 fragmente
- ☐ 5 fragmente

d) personajele din text sunt:

.....

e) răspundeți la următoarele întrebări:

- În ce anotimp se petrece acțiunea?
- Cine sunt albinele albe?
- În ce se transformă fulgul cel mare?

f) Scrieți 4-5 propoziții în legătură cu conținutul textului.

În funcție de ritmul de lucru al elevilor, proba se poate da într-o lecție sau în două. Calificativele se acordă astfel:

Suficient	Bine	Foarte bine
Rezolvarea primelor 4 cerințe .	Rezolvarea primelor 5 cerințe .	Rezolvarea corectă a celor 6 cerințe .

Pentru ca evaluarea să fie cât mai exactă, este necesar să respectăm anumite cerințe:

– sarcinile didactice care urmăresc realizarea obiectivelor să le fie cunoscute elevilor;

– obiectivele se formulează în așa fel încât să nu fie folosită sintagma „cu/fără ajutorul învățătorului”, pentru că „ajutorul” nu se poate măsura exact;

– performanțele urmărite se formulează fără nonperformanțe (exemplu: elevii să scrie corect textul cu cel mult *3 greșeli*).

Dacă un text, pe care trebuie să-l folosim la dictări ca să evaluăm nivelul scrierii elevilor, conține ortograme necunoscute, cuvinte cu aglomerări de consoane etc. care nu fac parte din obiective, atunci când dictăm textul le spunem elevilor cum se scriu cuvintele respective.

În situația în care evaluarea prin probe scrise se realizează prin povestirea textului, pornind de la un set de întrebări care urmăresc fragmentele textului, pentru că la **clasa a II-a programa nu prevede întocmirea planului de idei** și continuă cu alte sarcini didactice cum ar fi: completarea unor enunțuri prin care se urmărește înțelegerea textului, descoperirea unor înșușiri ale personajelor din text etc.

Descriptorii de performanță ar putea fi:

Competență urmărită: înțelegerea mesajului scris.

Nr. item	Foarte bine	Bine	Suficient
1	Răspunde corect la cele 4 întrebări (dacă s-au pus 4 întrebări) în legătură cu textul.	Răspunde corect la 3 întrebări.	Răspunde corect la 2 întrebări.
2	Completează corect cele 4 enunțuri.	Completează corect 3 enunțuri.	Completează corect 2 enunțuri.
3	Descoperă cele 6 înșușiri din text.	Descoperă 4-5 înșușiri.	Descoperă 2-3 înșușiri.

Așa cum am mai arătat, după aplicarea instrumentelor de evaluare urmează analiza rezultatelor. În cazul prezentat mai sus, descriptorii de performanță ne ajută să aflăm care sunt problemele elevilor în legătură cu înțelegerea mesajului scris și să organizăm acțiuni de ameliorare a procesului, de organizare a activităților diferențiate. De asemenea, după aplicarea instrumentelor de evaluare și analiza rezultatelor putem identifica și cauzele insucceselor unor elevi, cauze care țin de elevi și cauze care sunt determinate de calitatea procesului.

O abilitate importantă la **clasa a II-a** este și *elaborarea mesajului scris*. Dacă ne propunem să verificăm anumite aspecte care țin de mesajul scris, ne stabilim obiectivele urmărite și anumite cerințe ca:

• elaborarea unui text de 5-7 rânduri pe o temă la alegere la care se pot adăuga cuvinte ca:

- scrierea corectă a cuvintelor care conțin diftongii: *ea, ia, ua*;
- scrierea corectă a cuvintelor care conțin pe „*m*” înainte de „*b*” și de „*p*”;
- folosirea semnelor de punctuație: virgula, punctul, două puncte, linia de dialog, semnele de întrebare și de exclamare;
- scrierea cuvintelor uzuale etc.

Cerințele li se anunță elevilor înainte de redactarea textului.

Apoi se elaborează descriptorii de performanță.

În funcție de obiective și descriptori se apreciază produsele elevilor.

După corectură putem să constatăm că unii elevi au realizat parțial unele obiective, adică cei care au obținut calificativele „bine” și „suficient”,

sau alții nu au realizat o parte dintre obiective; cu aceștia putem organiza activități diferențiate.

9.5.3. Evaluarea la disciplina „Limba și literatura română” la clasele a III-a și a IV-a

Una dintre abilitățile care pot fi evaluate la **clasele III-IV** este *citirea corectă, fluentă, conștientă și expresivă*. Pentru aceasta se stabilesc ore speciale de 2-3 ori pe semestru.

Fiecare elev citește textul în proză sau în versuri și profesorul notează dacă s-au realizat, sau nu, criteriile date referitoare la calitatea citirii.

Citire corectă, fluentă, conștientă și expresivă.

Numele și prenumele elevului	Fără literizare	Fără silabisire	Pronunția corectă a cuvintelor	Citire fluentă	Citire conștientă	Citire expresivă
------------------------------	-----------------	-----------------	--------------------------------	----------------	-------------------	------------------

Realizarea sau nerealizarea unui criteriu se notează cu semnele plus sau minus.

Pentru evaluarea citirii conștiente a textului epic sau pentru înțelegerea acestuia se formulează itemi prin care li se solicită elevilor să aleagă dintr-un grup de enunțuri pe cele care se potrivesc textului sau să completeze enunțuri cu secvențe din textul citit. Alți itemi se pot referi la personajele textului, la caracteristicile acestora.

Spre sfârșitul **clasei a IV-a**, itemii verifică dacă elevii pot împărți un text în fragmente logice, dacă formulează corect ideile principale și dacă pot povesti textul pe baza planului de idei. În legătură cu textele lirice, itemii pot fi formulați în așa fel încât să evaluăm dacă elevii înțeleg expresiile frumoase ale textului – care, de fapt, sunt figuri de stil – dacă le pot folosi în alte structuri lingvistice, dacă descoperă tablourile prezentate în versuri etc.

Măsurarea înțelegerii mesajului scris se poate realiza și prin formularea unor baterii de întrebări referitoare la text, la care elevii trebuie să răspundă. Prin conținutul lor, aceste întrebări pun elevii în situația de a-și argumenta părerile personale, de a formula idei referitoare la anumite aspecte oferite de texte etc.

Pentru fiecare test de evaluare se elaborează descriptorii de performanță.

Nivelul deprinderilor de redactare a unui mesaj scris se poate evalua prin itemi referitori la înțelegerea textului, dacă rezolvarea lor s-a cerut în scris și dacă descriptorii de performanță se referă și la calitatea scrierii, precum și prin teste speciale în care se folosesc dictări, autodictări, elaborări de mesaje scrise etc.

Prezentăm, în continuare, exemple de itemi care pot fi folosiți în testele de evaluare la **clasele a III-a și a IV-a**.

Pentru evaluarea înțelegerii mesajului scris (textul: „Vizita”, de I.L. Caragiale), se formulează itemi ca:

1) Încercuiește litera unde se prezintă corect informația din text:

Domnul a fost în vizită pentru a sărbători:

- a) ziua de Crăciun;
- b) ziua onomastică a fiului doamnei Popescu;
- c) ziua de naștere.

În prezența musafirului, Ionel:

- a) stă cuminte și ascultă discuția;
- b) se duce în altă cameră;
- c) atârână toba la gât, începe să bată cu o mână și să sufle în

trâmbiță.

2) Personajele textului sunt:

- a) Ștefăniță și prietenii lui;
- b) Vodă și țărânii;
- c) Ionel, doamna Maria Popescu, musafirul și servitoarea.

3) Scrieți expresii cu înțeles asemănător (textul „Pace”, de O. Goga).

- a) Luna picură argintul
- b) Vede-atâta împăcare
- c) De trei glasuri legănată

4) Scrie răspunsuri la întrebările: (se trec întrebări în legătură cu textul)???

5) Numește două trăsături sufletești ale personajului și prezintă acțiunile din care reies acestea.

6) Alege ideea principală potrivită fiecărui fragment (pentru fiecare fragment se formulează mai multe idei din care numai una este corectă).

7) Alcătuiește un text de 10-12 rânduri pe baza planului de mai jos (se dă un plan de idei despre un text cunoscut).

Dacă sunt bine organizate, evaluările îi oferă profesorului informații importante care pot sta la baza unor decizii referitoare la ameliorarea procesului, la continuarea învățării, la revenirea asupra unor cunoștințe etc.

JOCUL DIDACTIC ÎN LECȚIILE DE „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ”

10.1. Joacă. Joc. Joc didactic. Lămuriri conceptuale

10.2. Proiectarea și organizarea jocului didactic

**10.3. Jocuri didactice folosite în lecțiile
de „Comunicare în limba română”**

**10.4. Jocuri didactice folosite în lecțiile
de „Limba și literatura română”**

Jocul pare să fie o activitate specifică a copiilor, dar, dacă ne uităm cu atenție în jur, descoperim tineri și maturi care se joacă sau participă la diferite jocuri. De aici se desprinde concluzia că jocul ne însoțește toată viața. În timpul jocului omul se deconectează de la problemele zilnice și trăiește într-o lume fără griji care de fapt este trăită numai la vârsta mică, este lumea copiilor, deci omul matur reîntră fără să vrea în această lume mirifică și se concentrează asupra regulilor jocului.

De-a lungul timpului, jocul a fost perceput ca:

– acțiune proprie copiilor care exprimă zicala „a face copilării” (la greci);

– bucurie, veselie (la romani);

– haz, glumă (la evrei);

– mișcare ușoară, lină, care provoacă satisfacție (la nemți);

– amuzament (la ruși).

La alte popoare, jocul este o acțiune umană care oferă bucurii. Noțiunea de joc are o paletă largă de interpretări: de la jocul copiilor la jocul de rol și, apoi, la interpretarea unui rol la teatru.

10.1. Joacă. Joc. Joc didactic. Lămuriri conceptuale

În legătură cu această activitate se folosesc trei concepte: *joacă*, *joc* și *joc didactic*. Ele se deosebesc prin existența sau nonexistența regulilor sau prin natura acestora.

Joaca, spre exemplu, nu presupune reguli. Când copiii aleargă liberi prin curte nu trebuie să respecte nicio regulă, ei se joacă, participă la o acțiune simplă. La joacă se antrenează toți copiii, indiferent de pregătirea lor, de abilitățile pe care le au etc. De aici, poate, vine și expresia „aceasta este o joacă”, adică e ceva foarte simplu, lucru care poate fi făcut de oricine.

Fiind o activitate liberă, la alegerea copiilor, maturii nu trebuie să intervină, pentru că orice intervenție deranjează. Ei pot să supravegheze discret și să intervină atunci când copilul poate fi în pericol.

Totuși joaca pare să aparțină vârstelor mici. Cei mari devin neîndemânatici, pentru că nu e ușor să-i imiți pe cei mici. Un exemplu ne dă Ion Creangă în „Amintiri din copilărie”. Deși nu mai erau copii, Nică și Dumitru mișcă, în joacă, o stâncă de la locul ei, iar aceasta o ia la vale, distruge casa Irinucăi și îi omoară caprele.

Jocul presupune reguli care trebuie respectate. Cine nu le respectă este eliminat din joc, pierde jocul. Un joc cât de simplu are reguli; „**Țurca**”, „**Hoții și vardiștii**”, „**De-a v-ați ascunselea**” sunt jocuri cu reguli. La „Șotron”, de exemplu, trebuie să arunci piatra în pătrățel și să sari într-un picior dintr-un pătrățel în altul, la „De-a v-ați ascunselea” stai cu ochii acoperiți și numeri până unde s-a stabilit cu toți copiii în timp ce partenerii de joc se ascund cât mai bine. Apoi începi să-i descoperi pe ceilalți și să atingi cu mâna locul unde ai stat inițial și ai numărat. Dacă cel descoperit atinge primul locul respectiv, el câștigă și celălalt este eliminat, dacă nu, este eliminat el. Conștient sau nu, în acest joc există și o latură educativă.

Același joc poate avea un set de reguli la un grup de copii și alte reguli la altul. Acest lucru este determinat de faptul că regulile se stabilesc de către copii, ele nu vin de undeva ca fiind obligatorii.

Pregătirea, organizarea și desfășurarea jocului le aparțin copiilor. Intervenția maturilor nu este acceptată. Copiii nu-și fac probleme dacă pierd mai mult timp cu organizarea și se joacă mai puțin. Nu fac calcule în acest sens, dacă cele două acțiuni le-au aparținut. Maturii pot interveni atunci când copiii se află în pericol sau când „discuțiile” dintre ei degenerază.

I-am urmărit adesea pe copii în pregătirea, organizarea și desfășurarea jocurilor sportive (de fotbal, volei, handbal etc.) Au consumat ceva timp pentru alegerea mingii cu care să joace; pentru formarea echipelor

le-a trebuit mult mai mult – preferința este imposibil de înlăturat – și le-a rămas pentru jocul propriu-zis destul de puțin. Totuși, au plecat fericiți. Când maturii au intervenit în alcătuirea echipelor, jocul s-a desfășurat în nervi, eventualele greșeli nu le erau iertate celor care au fost impuși în echipa lor; elevii au aceeași atitudine la ora de sport, când profesorul stabilește echipele și nu motivează alegerile sale.

Lecția este percepută ca o activitate organizată și deciziile profesorului se respectă.

Potrivit afirmațiilor lui Johan Huizunga: „Jocul este mai vechi decât cultura, pentru că noțiunea de cultură, oricât de incomplet ar fi ea definită, presupune în orice caz o societate omenească, iar animalele nu l-au așteptat pe om ca să le învețe să se joace. Ba chiar se poate afirma fără risc că civilizația omenească nu a adăugat nici o caracteristică esențială noțiunii generale.”

Lucian Blaga descoperă în jocul copiilor iubirea și înțelepciunea:

„Copilul râde.

Iubirea și înțelepciunea mea e jocul...”

Tudor Arghezi privește jocul copiilor din poziția maturului. Întrucât jocul este o competiție, el presupune învingători și învinși, câștigători și perdanți etc.

Într-un joc în care sunt antrenați creatorii, miza este interesantă:

„Și făcurăm și-o prinsoare

Cine poate scri mai iute

Stihuri vreo câteva sute.”

Lupta pentru câștigarea jocului devine aprigă:

„Împărțind un măr creșesc

Nu cumva ca să jignesc

Pe tovarășii de coate

Mâncând sferturile toate.”

(Jocul este o competiție și, indiferent de vârsta participanților, în timpul jocului se mai „dau coate”, se mai împing, se „faultează” – cum am zice astăzi ...).

Pornind de la ideea că jocul le este caracteristic doar copiilor, unii maturi nu acceptă că și ei s-ar putea juca, de frică să nu li se spună că „au dat în mintea copiilor”. Pe aceștia Arghezi îi îndeamnă:

„Poți închide ușile

De ți-e teamă și rușine

Să te faci de răs ca mine”.

(T. Arghezi, *Prefață*)

În concluzie, jocul are reguli pe care copiii le respectă. Dacă jocul este coordonat de maturi, regulile sunt stabilite de aceștia, dar sunt și jocuri

pentru care regulile sunt impuse de copii. Așa se explică de ce aceleași jocuri au reguli diferite de la un grup de copii la altul. De multe ori și jocurilor împrumutate de la maturi li se modifică regulile, dacă sunt coordonate de copii.

Jocul didactic are reguli, scopuri și obiective didactice care urmăresc formarea și educarea copiilor. Ele sunt organizate și conduse de obicei de către profesori. Prin jocul didactic se fixează și se consolidează cunoștințe, abilități, deprinderi. Nu se transmit cunoștințe noi, dar elevii pot beneficia de informații noi în plan orizontal, unii de la alții.

În legătură cu importanța jocului pentru copii și în procesul de predare-învățare, pedagogul Jean Chateau precizează: „Să presupunem că, dintr-o dată, copiii noștri au încetat să se joace, că în școală lecțiile s-ar desfășura în liniște perfectă, n-am fi distrași de strigătele și râsul lor. Atunci n-am avea în preajma noastră această lume a copiilor, care ne aduce griji și bucurii, ci un popor trist de pigmei stângaci și tăcuți, lipsiți de inteligență și suflet.”⁵⁸

Deși unii profesori tind spre această atmosferă, lecțiile frumoase/reușite nu se desfășoară într-o lume de copii triști, prea serioși, care nu știu să zâmbească, execută doar comenzile care vin dinspre catedră. Pe bună dreptate se spune că „un copil care nu știe să se joace înseamnă un adult care nu va ști să gândească.”

Jocul didactic este perceput în literatura pedagogică și în procesul de predare-învățare ca mijloc de instruire și educare a copilului deoarece, potrivit particularităților de vârstă ale școlarilor mici, învățarea prin acțiune este o formă accesibilă și eficientă. Acest tip de activitate didactică le permite elevilor să se joace, să rezolve sarcini, să concureze cu alții, să se bucure de reușită. Întrucât conține elemente de joc, uneori este folosit ca mijloc de relaxare dar, dacă avem în vedere că în timpul jocului didactic elevul își exersează cunoștințele, se concentrează ca să nu greșească și echipa lui să piardă întrecerea, solicită gândirea, imaginația, creativitatea, ne dăm seama că participarea la jocul didactic înseamnă efort intelectual, precum și solicitarea sistemului nervos. De aici tragem concluzia că jocul didactic este o activitate care solicită elevul, dar într-o formă atractivă.

O altă caracteristică este aceea că „jocul implică o trecere de la incertitudine la certitudine. Dacă n-ar fi incertitudine în joc, acesta nu ar mai fi atrăgător și nu ar mai prezenta interes. N-ar mai fi joc.”⁵⁹

Atracția copilului față de joc în procesul de învățare este evidentă, pentru că jocul didactic îi creează bucurii care, la rândul lor, îi întăresc

⁵⁸ Jean Chateau, (1972), *Copilul și jocul*, E.D.P., București

⁵⁹ Al. Găvenea, (1975), *Cunoașterea prin descoperire și învățare*, E.D.P., București, p. 237

încrederea în forțele proprii și contribuie la mărirea capacității de muncă. În acest sens J.B. Carroll precizează: „Numai introducând în munca efectuată bucuria și atracția jocului vom reuși să întreținem atenția copilului și să-i dăm forța psihologică necesară îndeplinirii muncii respective.”⁶⁰

În joc copilul își afirmă personalitatea, iar jocul este „esența și rațiunea de a fi a copilăriei. Prin joc copilul aspiră la condiția de adult.”⁶¹ El este, totodată, și „o mare și complexă școală a vieții”.⁶²

Jocul didactic pare o activitate ușoară prin forma pe care o abordează; în realitate, el „are întotdeauna în mintea copilului o valoare funcțională imediată sau tardivă. El pregătește numeroase adaptări și fixează achizițiile succesive ale copilului. Presupune intervenția tuturor posibilităților care apar progresiv în cursul dezvoltării și chiar faptul acesta, adăugat spontaneității activității ludice, explică folosirea lui atât de variată în scopuri educative.”⁶³

În literatura de specialitate, jocurile didactice au fost clasificate în mai multe feluri. Iată unul dintre ele:

– *după obiectivele prioritare:*

- jocuri senzoriale (auditive, vizuale, motorii, tactile);
- jocuri de observare (a mediului natural, social etc.);
- jocuri de dezvoltare a limbajului;
- jocuri de stimulare a cunoașterii interactive;

– *după conținutul instruirii:*

- jocuri matematice;
- jocuri muzicale;
- jocuri tehnologice (de aplicații, de construcții tehnice etc.);
- jocuri sportive;
- jocuri literare/lingvistice;

– *după forma de exprimare:*

- jocuri simbolice;
- jocuri de orientare;
- jocuri de sensibilizare;
- jocuri conceptuale;
- jocuri-ghicitori;
- jocuri de cuvinte încrucișate;

⁶⁰ J.B. Carroll, (1979), *Limbaj și gândire*, E.D.P., București, p. 5

⁶¹ E. Claparede, (1975), *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, E.D.P., București, p. 96

⁶² Ursula Schiopu, Emil Verza, (1995), *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, E.D.P., București, p. 163

⁶³ Emile Planchard, (1992), *Pedagogie școlară contemporană*, E.D.P., București, p. 183

- *după resursele folosite:*
 - jocuri cu materiale;
 - jocuri orale;
 - jocuri pe bază de întrebări;
 - jocuri pe bază de fișe individuale;
 - jocuri pe calculator;
- *după regulile instituite:*
 - jocuri cu reguli tradiționale;
 - jocuri cu reguli inventate;
 - jocuri spontane;
 - jocuri protocolare;
- *după capacitățile stimulative:*
 - jocuri de mișcare;
 - jocuri de observație;
 - jocuri de atenție;
 - jocuri de memorie;
 - jocuri de gândire;
 - jocuri de imaginație;
 - jocuri de limbaj;
 - jocuri de creație.

10.2. Proiectarea și organizarea jocului didactic

Jocul didactic își dovedește eficiența dacă este bine ales și se desfășoară în condiții corespunzătoare.

În *alegerea jocului didactic* pe care-l folosim în lecții avem în vedere:

- să corespundă particularităților clasei;
- să contribuie la realizarea scopurilor și obiectivelor lecției;
- să atragă în activitatea de joc pe toți elevii clasei;
- să conțină reguli pe care elevii le pot respecta;
- să solicite elevii potrivit experienței lor de învățare;
- să se refere la conținuturi pe care elevii le stăpânesc;
- să urmărească aplicarea cunoștințelor elevilor în situații diverse.

Nu toate jocurile didactice se potrivesc unei clase de elevi; alegerea cu grijă a acestora conduce la succes. De exemplu, jocul „**Eu spun una, tu spui multe**”, care urmărește trecerea substantivelor de la singular la plural, se poate folosi începând cu **clasa pregătitoare** chiar dacă elevii nu știu numerele substantivelor. În situația în care elevii stăpânesc puține cuvinte, când

profesorul este preocupat în primul rând de îmbogățirea vocabularului acestora jocul respectiv nu este potrivit pentru orele de limba și literatura română.

Înainte de începerea jocului, profesorul se preocupă de asigurarea unei atmosfere afective potrivite, în care comunicarea cu elevii să fie deschisă, sinceră, nestresantă. Într-o atmosferă încordată jocul nu are eficiență, iar elevii nu sunt atrași și motivați pentru participare activă.

Organizarea și conducerea jocului didactic presupun următoarele etape:

- introducerea jocului în activitatea didactică;
- enunțarea titlului jocului;
- prezentarea materialelor didactice folosite (dacă este cazul);
- fixarea regulilor și explicarea lor;
- desfășurarea unui joc de probă, dacă este necesar;
- executarea jocului didactic (de mai multe ori, pentru a solicita un număr mai mare de elevi);
- introducerea unor modificări în joc și producerea unor variante;
- evaluarea desfășurării jocului (este nevoie de o evaluare mobilizatoare, astfel încât elevii să dorească alte rezultate în următoarele jocuri).

Prezentăm, în continuare, jocuri didactice întâlnite în diferite lecții.

În jocurile didactice se exersează cunoștințe și abilități, dar este nevoie și de formarea unor atitudini potrivite pentru jocul respectiv.

Pe lângă exersarea cunoștințelor și a abilităților, jocurile didactice au și valențe educative ca: socializarea, colaborarea cu partenerii, spiritul de competiție, formarea de comportamente potrivite pentru situația de câștigător sau perdant etc. Necesitatea respectării regulilor este un alt element important, deoarece de acum se formează atitudinea potrivită față de reguli stabilite sau impuse, de aceea profesorul trebuie să insiste pe acest aspect și să respecte regulile jocului cu strictețe, încât să nu se folosească expresia „Doamna mai acordă o bulină grupei ...”, ca rezultatul să fie egal, dacă acest drept nu se află printre regulile jocului.”

10.3. Jocuri didactice folosite în lecțiile de „Comunicare în limba română”

Unul dintre jocurile extrem de plăcute în rândul copiilor se numește „**Mingea călătoare**”.

Prin intermediul acestui joc li se oferă copiilor ocazia de a socializa și de a se cunoaște mai bine unul pe celălalt. De aceea, acest joc este recomandat mai ales în primele zile de școală.

Elevii comunică diverse lucruri despre propria persoană: nume, vârstă, activități preferate, sub formă de joc, într-o atmosferă plăcută și relaxantă.

Materiale necesare: o minge de dimensiuni potrivite

Forma de organizare: frontală

Desfășurare: Elevii sunt așezați în formă de cerc. Profesorul ține mingea și spune câteva lucruri despre propria persoană: *Mă numesc Îmi place etc.* Cel care prinde mingea trebuie să spună câteva lucruri despre el. Profesorul îi poate sprijini pe unii elevi cu întrebări ajutătoare. După ce un elev a încheiat prezentarea, ceilalți îi spun: *Ne pare bine să te cunoaștem!*

Jocul se continuă până când fiecare elev reușește să se prezinte.

Un alt joc, extrem de amuzant, care prinde la orice vârstă, se numește „**Ecoul**”. Jocul este, de asemenea, potrivit mai ales în primele zile de școală, în timpul lecțiilor, ori de câte ori îi simțiți pe elevii dumneavoastră obosiți sau plictisiți.

Prin intermediul acestui joc, copiilor li se oferă ocazia de a socializa și de a se cunoaște mai bine unul pe celălalt și mai ales de a reține numele celorlalți colegi (să reții 25-30 de nume este un lucru destul de dificil și pentru noi, ca adulți!).

Forma de organizare: frontală

Desfășurare: Elevii sunt așezați în formă de cerc. Primul copil își rostește numele și realizează o mișcare (de exemplu, ridică o mână/un picior/sare etc.). Fiecare copil care urmează trebuie să rostească numele auzit și să repete (imite) mișcarea executată de primul coleg. Când toți au terminat de rostit primul nume și de imitat prima mișcare, urmează al doilea copil și jocul continuă până când fiecare copil își rostește numele și realizează o mișcare pe care toți o imită.

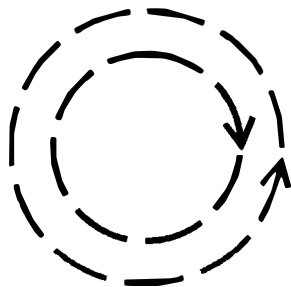
Este important ca jocul să se realizeze repede, ca un val. Stârnește multe râsete, pentru că cei mici se vor întrece în a realiza mișcări cât mai caraghioase sau a imita cât mai bine mișcarea colegilor.

Un alt exemplu de joc prin care copiii pot socializa și pot comunica multe informații despre propria persoană se numește „**Cercurile**”.

Forma de organizare: frontală, perechi, individual

Desfășurare: Colectivul de elevi se împarte în două părți ca să formeze două cercuri concentrice. La semnalul profesorului (o bătaie din palme), elevii din fiecare cerc se vor deplasa în sensuri opuse, așa cum arată imaginea.

Când profesorul spune STOP, elevii din cele două cercuri se întorc față în față (se formează



perechi de câte 2 copii). Ei încep să discute pe o anumită temă, indicată încă de la început de profesor, de exemplu: „**Amintiri din vacanță**”. Într-un scurt timp, elevii trebuie să afle cât mai multe lucruri despre colegii pereche: unde și-au petrecut vacanța, împreună cu cine, ce au făcut etc.

La semnalul profesorului (bătaie din palme), elevii încep să meargă din nou, în sensuri opuse, ca în imagine. Jocul se poate repeta de 2-3 ori (fiecare elev reține informații despre alți 2-3 elevi), în funcție de nivelul fiecărei clase.

La final, fiecare copil trebuie să redea, în fața clasei, informațiile reținute. De exemplu: **M** a vorbit cu **A** și spune: **A a fost la mare împreună cu părinții, și la bunici, unde s-a jucat cu prietenii lui. A** confirmă dacă informațiile sunt corecte, dă mâna cu **M** și îi oferă o recompensă (un abțibild, o bulină), apoi continuă să redea informațiile despre colegul cu care a comunicat.

La **clasa pregătitoare**, copiii despart cuvintele în silabe. Pentru a face această activitate extrem de amuzantă și de plăcută, ne putem juca „**De-a iepurașii**”.

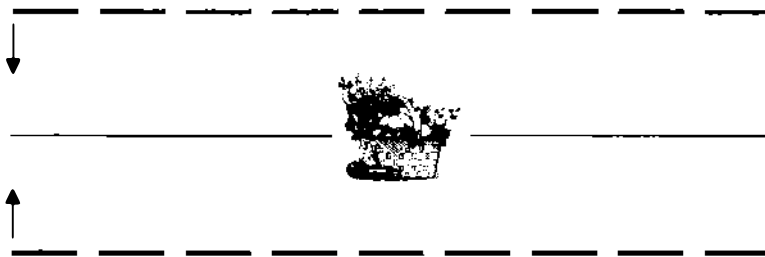
Forma de organizare: echipe

Materiale necesare: punguță/săculeț cu jetoane, recompense

Desfășurare: Colectivul de elevi este împărțit în două echipe egale. Cele două echipe (iepurașii albi și iepurașii gri) se așază pe două linii, față în față.

Un reprezentant din fiecare echipă extrage câte un jeton, rostește cuvântul ilustrat pe jeton (mașină). Echipa sa trebuie să execute atâtea sărituri câte silabe are cuvântul auzit.

Jocul continuă până când prima echipă a ajuns la linia din centru (unde putem așeza un coș cu mere/morcovi ca recompensă).



Jocul „**În natură**”

Tot pentru exersarea despărțirii în silabe, putem să ne jucăm cu materiale din natură. Copiii culeg bețișoare/pietricele/frunze. Pe rând, fiecare copil extrage câte un jeton, rostește cuvântul ilustrat, toți copiii

despart în silabe cuvântul, apoi așază un număr de frunze/bețișoare/pietricele egal cu numărul de silabe rostit.

Jocul „Săculețul fermecat”

Forma de organizare: 3-4 echipe

Materiale necesare: săculeț cu jetoane care reprezintă personaje din povești, 3 imagini mari (planșe din poveștile în discuție)

Desfășurare: Pe rând, câte un elev din fiecare echipă extrage câte un jeton din Săculețul fermecat, recunoaște personajul și povestea din care face parte, așază personajul în dreptul planșei corespunzătoare și formulează un enunț format din 2-3 cuvinte despre personajul ilustrat. Dacă a așezat corect personajul și a formulat un enunț corect, este aplaudat și primește o recompensă (o bulină/un abțibild).

Jocul continuă până când fiecare copil din clasă extrage un jeton și formulează enunțuri.

La final, câștigă echipa care a obținut cele mai multe buline.

În vederea „încălzirii” degetelor pentru scriere la **clasa I**, jocul potrivit este „**Ploaia**”, care are ca variante:

V₁ – copiii pun mâinile cu degetele răsfirate pe masă și le ridică pe rând;

V₂ – copiii bat cu degetele în masă din ce în ce mai repede și spun: pic, pic, pic ...

Pentru formarea auzului fonematic se folosesc jocuri ca: „**Vântul**”, „**Fierarul**”, „**Ciripitul păsărelelor**”, „**Ursul**”, „**Ceasul**”, „**Cântecul greierașului**”. Toate le solicită elevilor să pronunțe onomatopee și să spună ce sunete aud. Jocul „**Spune cum face...**” antrenează elevii în pronunțarea sunetelor *r, c, g, s, z*, susceptibile de a fi pronunțate incorect, prin imitarea sunetelor emise de unele animale. Exemplu: Spune cum face pisica atunci când doarme!; Spune cum face cucul!; Spune cum face porcul!; Spune cum face găscanul!; Spune cum face albina când zboară!.

În același scop se pot folosi următoarele versuri ale copiilor, care pot fi recitate sau cântate:

„Ga, ga, ga,
Gâsca găgâie așa.
Mac, mac, mac,
Rațele se duc pe lac.
Pe crenguțe-n fel și chip
Vrăbiile zic: Cip, cirip!...
Capra cată nu știu ce
Și tot strigă: Be, he, he!”

Unele dificultăți se înregistrează în pronunția paronimelor. Pentru evitarea greșelilor se folosește jocul „**Spune după mine!**”. Dacă aceste cuvinte sunt substantive, după pronunție, copiii caută imaginea potrivită. (Exemplu: masă – casă; rac – lac; loc – toc; barză – varză etc.).

Unii copii fac confuzii în pronunția sunetelor *v* și *f*, *r* și *l*. Și pentru aceasta există un joc: Ei se împart în două grupe. Un grup își alege un cuvânt care conține unul sau mai multe dintre sunetele respective. Adresează întrebarea către grupul celălalt: Cuvântul *varză* conține sunetul *f* ? Celălalt grup răspunde. Cine realizează cele mai multe puncte câștigă. Jocul se numește „**Descoperă sunetul**”.

Prin „**Jocul silabelor**” copiii exersează formarea de cuvinte pornind de la o silabă. Jocul se desfășoară astfel: Copiii se împart în 2-3 grupe. Pe catedră se află cartonașe cu mai multe silabe. Câte un elev din fiecare grupă alege o silabă. Membrii grupei formează cât mai multe cuvinte pornind de la silaba respectivă. Cuvintele se pronunță pe rând de câte un copil. Câte cuvinte corecte au format, atâtea puncte primesc. Dacă unul pronunță greșit cuvântul, pierde punctul. După parcurgerea timpului stabilit jocul se oprește, se calculează punctajul și se stabilește câștigătorul.

Jocul „**Pune alte cuvinte!**” îi solicită pe copii să dezvolte propoziții simple. Clasa se împarte pe grupe. Pentru fiecare grupă, profesorul transmite o propoziție simplă. Copiii se sfătuiesc și o dezvoltă în timpul dat, cu cât mai multe cuvinte. Câștigă un punct grupa care a dezvoltat propoziția folosind mai multe cuvinte. Nu primesc punct cei care au depășit timpul sau au greșit. În caz de egalitate, fiecare grupă primește un punct. Profesorul anunță de la început câte propoziții vor dezvolta elevii.

Jocul „**Găsește cuvinte care încep cu sunetul ...!**” urmărește formarea auzului fonematic, dezvoltarea vocabularului elevilor și formarea deprinderilor de exprimare. Clasa se împarte pe grupe. Profesorul transmite fiecărei grupe un sunet corespunzător alfabetului limbii române. Fiecare grupă găsește cât mai multe cuvinte care încep cu sunetul respectiv. Grupa care găsește mai multe cuvinte în timpul dat câștigă un punct. În caz de egalitate se acordă un punct fiecărei grupe. După verificare, se trece la faza a doua a jocului. Elevii vor formula propoziții, în timpul dat, cu fiecare cuvânt găsit. Pentru fiecare propoziție corectă vor primi un punct. Câștigă grupa care obține mai multe puncte. La începutul jocului, profesorul anunță cât timp acordă fiecărui joc.

Același joc se poate organiza cu alte cerințe: **„Găsește cuvinte care se termină cu sunetul ...!”**, **„Găsește cuvinte care conțin sunetul ...!”**. Cerințele jocului se pot extinde și la silabe: **„Găsește cuvinte care încep cu silaba ...!”**, **„Găsește cuvinte care se termină cu silaba ...!”**, **„Găsește cuvinte formate din cel puțin trei silabe, care conțin silaba ...!”**.

Jocul **„Silabe din literele ...!”** poate porni de la cerințe mai simple, pe care să le complicăm din ce în ce mai mult. La început elevii se organizează pe grupe. Fiecare formează cu alfabetul decupat silabe din trei litere date într-un timp stabilit de profesor. În același timp se gândește și la cuvântul din care face parte. Se citesc silabele și se acordă câte un punct pentru silabele care fac parte din cuvinte care nu se repetă. Câștigă grupa care deține mai multe puncte. Jocul se poate complica prin trecerea de la cuvânt la propoziție.

Alt joc se numește **„Scara cuvintelor”**. Clasa se împarte pe grupe. Fiecare grupă primește o literă. Elevii trebuie să formeze, pornind de la literă, cuvinte cu 2-3-4-5 litere. Cine formează mai multe cuvinte câștigă puncte. Jocul se poate organiza la **clasele I și a II-a**.

Pentru a fi mai atractive, unele secvențe din lecții se pot desfășura sub formă de jocuri. De exemplu, dacă urmărim scrierea cuvintelor care conțin grupuri de litere sau diftongi, triftongi, hiat, împărțim clasa pe grupe și elevii își aleg un responsabil. Acesta primește de la învățătoare 3-4 jetoane cu obiecte în a căror denumire se află grupuri de litere: diftongi, triftongi sau hiat. Când începe jocul, responsabilul arată desenul și elevii din grupă scriu cuvântul care îl denumesc. Fiecare elev care a scris corect denumirea primește un punct. Câștigă grupul care are cele mai multe puncte. Jocul se poate complica prin modificarea cerinței. Elevii scriu cuvântul și îl folosesc în propoziție.

10.4. Jocuri didactice folosite în lecțiile de „Limba și literatura română”

Alte jocuri au în vedere cunoștințele de limbă. În jocul **„Găsește verbul potrivit!”** elevii, împărțiți pe grupe, primesc 3-4 grupuri de cuvinte scrise și pe tablă, de fapt locuțiuni verbale, dar nu discutăm acest lucru din motive lesne de înțeles. Elevii găsesc verbul corespunzător, îl scriu și formează cu el propoziții. Se acordă câte un punct pentru descoperirea verbului potrivit și câte două puncte pentru scrierea corectă a propozițiilor.

Orice greșeală de scriere înseamnă pierderea punctelor. Jocul se poate complica cerându-le elevilor să așeze propozițiile în ordine logică pentru a alcătui un text. Pentru fiecare text bun, fiecare elev primește trei puncte. Pentru acest joc este necesar ca profesorul să aleagă cu grijă grupul de cuvinte, astfel încât verbele corespunzătoare să poată fi folosite într-un text. Pentru ca elevii să fie atenți cum le construiesc, se precizează de la început că propozițiile vor face parte dintr-un text. Elevii le vor scrie pe o fișă, pentru a putea fi verificate. Forma acestei secvențe de joc îi atrage pe elevi și îi face mai responsabili pentru ceea ce scriu, deoarece orice greșeală conduce la pierderea întrecerii pentru grupa din care fac parte.

Pentru formarea pluralului substantivelor, cunoscutul joc **„Eu spun una, tu spui multe”** poate fi organizat în mai multe feluri, în funcție de obiective. La început, fiecare grupă scrie denumirea unui obiect care i se arată. Apoi formulează o propoziție cu acel cuvânt. În faza a doua cuvântul respectiv se trece la plural, corespunzător expresiei **„Tu spui multe”**, și se rescrie aceeași propoziție cu toate modificările determinate de trecerea cuvântului la plural.

Și exercițiile pentru formarea deprinderilor de caracterizare a unei persoane pot lua forma unui joc. Elevii se împart pe grupe. Un elev desemnat de grupa sa caracterizează pe un elev din cealaltă grupă. Are în vedere: înfățișarea, obiceiurile, elemente prin care se distinge de ceilalți (profesorul restrânge sau complică aceste aspecte, potrivit obiectivelor urmărite). Dacă elevul caracterizat este recunoscut de grupul lui, cel care l-a caracterizat câștigă un punct. În continuare, elevul care caracterizează se alege din celelalte grupuri, astfel încât fiecare grupă să caracterizeze cel puțin doi elevi. Jocul se numește **„Spune cine este!”** Acest joc se poate desfășura după parcurgerea unui text suport cu care s-a exersat caracterizarea personajului și înainte ca elevii să elaboreze un text în care să caracterizeze un personaj sau o persoană.

După cum s-a văzut din exemplele date, un joc se alege în funcție de obiectivele urmărite și se poate modifica după acestea și după particularitățile clasei. Același joc se poate complica dacă elevii sunt capabili de performanțele respective. Ca formă de activitate de învățare, jocul didactic este atractiv prin acțiunile din demersul său, prin faptul că e o întrecere, că antrenează un număr mare de elevi și pentru că-i face responsabili de rezultatele proprii și de rezultatele echipei/grupei din care fac parte. Jocurile didactice nu trebuie căutate neapărat în culegeri, ele pot fi modificate sau inventate cu condiția să respecte cerințele unui joc didactic. Considerăm că

este important să fim atenți și la așa-zisele „înflorituri” în versuri sau în proză, care însoțesc jocurile și nu au legătură cu obiectivele lor didactice. Se pot ocoli și construcții de felul: „Eu spun mai lung, tu spui mai scurt, „Eu spun urât, tu spui frumos” ș.a.

Și în jocul didactic elevul trebuie obișnuit cu limba literară corectă!

LECTURA LITERARĂ SUPLIMENTARĂ

11.1. Literatura pentru copii

11.2. Lectura literară ca disciplină școlară

11.3. Genuri și specii literare accesibile copiilor din învățământul primar

11.1. Literatura pentru copii

Lectura literară suplimentară cuprinde textele literare citite de elevi din proprie inițiativă sau din „inițiativa” părinților ori la recomandarea celor ce se ocupă de instrucția copiilor. Pentru a fi corespunzătoare vârstei, aceste texte se aleg din ceea ce numim „literatură pentru copii”. În legătură cu această denumire au fost și mai sunt discuții, deoarece se apreciază că există o singură literatură, iar împărțirea acesteia pe vârste nu are sens. De asemenea, literatura pentru copii cuprinde atât texte din literatura română, cât și din literatura universală, accesibile copiilor. Ceea ce este important este faptul că tot ce li se recomandă copiilor pentru citit trebuie să facă parte din literatura română sau literatura universală. Facem această precizare pentru că unele culegeri de texte literare cuprind multe texte ușoare, dar nu fac parte din literatură pentru că nu creează emoții și sentimente.

George Călinescu considera că specificul literaturii pentru copii este viziunea despre vârstă: „Totuși fondul etern va fi înfățișat copiilor într-o viziune specială, cum e, de pildă, aceea a basmului. Dar basmul interesează și pe omul matur”. (George Călinescu, *Cronicile optimistului*, 1964)

Discutând despre literatura pentru copii, unii consideră că e doar literatură care educă, dar criticul literar Nicolae Manolescu face precizări în acest sens: „ceea ce face caracterul specific al literaturii pentru copii nu trebuie identificat cu caracterul educativ al foarte multor texte literare (oricare poate fi speculat în multe texte). Literatura pentru copii nu acoperă sfera educației lor.” (Nicolae Manolescu, *Literatura pentru copii*, în România literară, nr. 25/1997, p. 1) În același articol, Nicolae Manolescu descoperă o trăsătură importantă a textului literar pentru copii, umorul; fiind cunoscut

faptul că mulți copii receptează pozitiv umorul și sunt atrași de el, textele literare cu umor sunt citite cu plăcere. Într-un manual mai vechi exista un text în care se povestea că o femeie a plecat la piață și a lăsat acasă doi copii, o fetiță și un băiat. Când s-a întors, i-a întrebat ce au făcut în lipsa ei. Fetița a răspuns: „Eu am spălat vasele”, iar băiatul: „Eu am strâns cioburile”. Elevii au fost încântați și au vrut să citească singuri textul. Nicolae Manolescu a făcut o analiză a textelor literare din manuale și a constatat că „un defect major al manualelor: n-au haz, nu amuză, uitând că instrucția cu cei mici trebuie să aibă sare și piper”.

O mare parte a textelor literare au un pronunțat caracter formativ și educativ. În acest sens, George Călinescu spunea: „Copilul se naște curios de lume și nerăbdător de a se orienta în ea. Literatura care îi satisface această pornire îl încântă”. Tot sub aspect formativ apreciem că literatura dezvoltă, fixează și nuanțează vocabularul copiilor, din textele literare copiii rețin cuvinte noi și observă variante de forme și folosire a lor. Pe de altă parte, în textele literare „copilul descoperă modele de viață pe care ar dori să le urmeze, se identifică de multe ori cu personajele, îndeosebi cu cele pozitive. Așa se explică și problema pe care o au profesorii de la clasele I-IV, când dramatizează unele texte”⁶⁴ pentru că nu găsesc elevi care să îndeplinească roluri negative.

Și sub raport estetic, textele literare autentice influențează dezvoltarea copiilor, formarea lor pentru a aprecia frumosul din literatură.

11.2. Lectura literară ca disciplină școlară

Ora de lectură a fost inclusă și a dispărut de mai multe ori din planul de învățământ. Dacă nu mai este menționată în plan, nu înseamnă că nu mai intră în atenția profesorului, lectura suplimentară a elevilor fiind îndrumată în continuare.

Pentru ca cititul cărților să se transforme în deprindere, să se realizeze cu plăcere și să devină o necesitate, este nevoie ca școala să acționeze în această direcție de la vârstele corespunzătoare claselor mici. Un om care nu simte nevoia să citească până la maturitate nu se mai apropie ușor de carte, iar cultura lui este incompletă.

Interesul pentru cititul cărților nu vine din obligații, din frica pentru notă, ci dintr-o dorință interioară care se cultivă de către profesor și părinți. Cei doi factori trebuie să conlucreze, căci altfel nu se realizează

⁶⁴ Vasile Molan, (2007), *Lectura literară suplimentară*, M.E.C., P.I.R., p. 3

nimic; eforturile profesorului sunt fără valoare dacă părinții nu creează condiții și timp de citit pentru copil, cum nici încercările părinților de a-l face pe copil să citească nu duc la rezultate dacă profesorul nu manifestă interes. O societate în care cei mai mulți membri ai săi nu au un nivel minim de cultură nu poate progresa.

Această dorință de cultură vine întâi din lectură și se continuă cu celelalte domenii. *Nu poți să înțelegi o piesă de teatru dacă n-ai înțeles întâi o carte citită*, nu poți fi „consumator” de cultură dacă n-ai citit nimic; un om care citește trăiește altfel unele sentimente decât cel care n-a deschis o carte.

Lectura literară suplimentară nu trebuie să lipsească, pentru că se realizează din inițiativa elevului și doar studiul textelor literare sau al fragmentelor de texte din manual nu este suficient pentru apropierea copilului de carte.

Îndrumarea lecturii este o sarcină nobilă pentru profesor, deci trebuie realizată cu noblețe. Dacă avem o oarecare vechime în învățământ, ne putem da seama că elevii se deosebesc de la o generație la alta cel puțin sub raportul lecturii. Ceea ce ne oferă societatea acum nu este motivant, pentru că sunt oameni care trăiesc bine deși n-au citit nimic în viață și nu sunt „consumatori” de cultură. Chiar dacă este așa, rolul școlii în îndrumarea lecturii trebuie să se întărească. În primul rând este necesar să studiem cu atenție elevii și să observăm ce texte îi atrag, ce le stârnește interesul, ca să putem să le recomandăm pe cele mai potrivite. Din studiile făcute de noi reiese că unii elevi, de exemplu, din clasele mari și mai ales băieți, nu mai doresc basme cu Făt-Frumos, zmei, pitici etc., ci vor ceva asemănător, dar mai aproape de zilele noastre, adică povestiri științifico-fantastice, fetele sunt atrase de anumite texte lirice etc. De aici reținem că îndrumarea lecturii trebuie să se realizeze în relație cu interesul și gustul elevilor și cu nevoia lor de formare și educare. De asemenea, profesorul are datoria să-i trezească elevului interesul pentru cititul cărților, dar să-i și mențină acest interes. Îndrumarea constă și în formarea deprinderilor de lucru cu textul literar și de înțelegere și valorificare a conținutului acestuia.

În recomandarea textelor, profesorul mai are în vedere puterea de înțelegere a elevului, capacitatea lui de asimilare, în funcție de care recomandă, sau nu, anumite texte cu acțiune complicată sau simplă, de întindere mai mare sau mai mică.

Lectura suplimentară a elevilor se regăsește în planificările calendaristice. *Profesorul reține, din totalul de ore al disciplinei la fiecare clasă, un număr de ore care le va folosi pentru îndrumarea lecturii. În aceste ore de lectură se va verifica ce au citit elevii și li se va trezi interesul pentru aceste texte pe care urmează să le citească.*

Lecția de lectură se deosebește în structură și conținut de lecția obișnuită de literatură în care se studiază textele literare din manuale.

*Elevilor din **clasa pregătitoare** și din **clasa I** profesorul le citește anumite texte și le valorifică după puterea lor de înțelegere. În **clasele II-IV** lectura literară suplimentară este independentă.*

Pentru lecțiile speciale de lectură elevii pregătesc anumite teme, despre care facem unele precizări. Am stabilit că *pe elev nu-l obligăm să citească, ci îl educăm pentru lectură prin motivare puternică pentru această activitate.* De aceea nu trebuie să exagerăm cu temele pentru lectură prin care să-l aglomerăm peste măsură. În caietul de lectură, elevul ar trebui să noteze:

- **la clasa a II-a:** titlul operei citite și autorul;

- **la clasa a III-a:** titlul operei, autorul, personajele, cu câteva caracteristici sau elemente care l-au impresionat din text: acțiuni, tablouri, descrieri, expresii frumoase; în caietul vocabular se trec cuvintele și explicațiile lor;

- **la clasa a IV-a:** titlul operei și autorul, rezumatul conținutului, pentru textele narative, iar pentru cele lirice: imagini, tablouri, expresii frumoase; pentru anumite lecții în care se discută opera unui scriitor sau se dezbate o anumită temă, elevii pot prezenta unele compuneri/referate, dacă au fost învățați cum se întocmesc, materiale care fac apoi parte din portofoliul personal.

Lecția de lectură are un demers specific. Ea începe cu verificarea temei și aprecierea ei. Profesorul verifică temele, face aprecieri asupra lor și aduce precizări cu privire la temele următoare. În continuare, se organizează *discuții în legătură cu conținutul textelor citite.* Acest moment trebuie bine organizat, în sensul că profesorul se pregătește cu seturi de întrebări cu privire la conținutul textului, la caracterizarea unor personaje, la descrierea unui colț din natură, a unui anotimp etc. În situația textelor lirice, profesorul verifică dacă au fost înțelese bine și, dacă este cazul, decodează textul după schema cunoscută.

Este de reținut un aspect important: chiar atunci când toți elevii unei clase au citit ce le-a recomandat, *bucuria profesorului nu este completă dacă elevii nu au înțeles textul sau nu l-au înțeles bine.* Aceste discuții despre text au rolul să lămurească acest aspect, încât elevii să trăiască sentimentele și emoțiile generate de textele citite, să beneficieze de virtuțile lor afective.

Pentru ca lectura literară să-și îndeplinească funcția sa formativ-educativă, se desfășoară *exerciții de valorificare a conținuturilor textelor.* În aceste exerciții, elevii îndeplinesc diverse roluri în situații de comunicare, pornind de la ideile date de text, urmărindu-se atât îndeplinirea rolului (emittor, receptor, autor de mesaj), cât și formarea deprinderilor de

exprimare, îmbogățirea, fixarea și nuanțarea vocabularului, formarea priceperilor de a dezvolta o idee și de a o susține cu argumente clare și sigure.

În lecția de lectură elevii trebuie să se simtă liberi, nestresați, fără inhibiții, fără teama calificativului.

În *partea a doua a lecției* se recomandă texte noi pentru citit și se trezește interesul elevilor în legătură cu acestea. Este o etapă importantă pentru că de organizarea ei depinde atitudinea pozitivă a elevului față de cititul textului. În primul rând, profesorul trebuie să se convingă de faptul că textele recomandate se găsesc în biblioteca școlii, a localității, în bibliotecile personale ale elevilor; poate stabili chiar un circuit al acestor cărți.

Cu noțiunea de „bibliotecă” întâlnirea are loc mai întâi în preșcolaritate. De data aceasta însă „sectorul Bibliotecă” este adaptat segmentului de vârstă respectiv. Este de dorit ca această activitate să fie cunoscută de cei care predau la clasele I-IV, ținând cont că elevii școlii provin în mare parte din aceeași grădiniță, deci au beneficiat de aceleași materiale.

Pentru **clasa pregătitoare** și **clasa I** textele se citesc de către profesor. Important este să le alegem pe cele accesibile și atractive pentru ei. Dacă le prezentăm texte pe care nu le înțeleg, îi îndepărtăm de lectura literară.

Măiestria profesorului se dovedește și în această etapă, pentru că, în cuvinte puține, dar bine alese și îmbinate, trebuie să determine o clasă de elevi să asculte sau să citească un text literar pe care nu-l cunosc.

Iată, spre exemplificare, un asemenea moment:

- dacă recomandăm textul „**Bunica**”, de Barbu Șt. Delavrancea:

„Voi vă iubiți bunicii? De ce? Cum își arată ei dragostea față de voi? Dar voi cum le arătați că-i iubiți? Vreți să cunoașteți o altă bunică? Și ea își iubește nepotul, dar și nepotul o iubește. Dacă o să citiți textul „Bunica”, o să cunoașteți o bunicuță care îi aduce nepotului daruri, îi spune povești, și astfel nepotul trece în lumea viselor fără să-și dea seama.”

- dacă recomandăm textul „**Punguța cu doi bani**”, de Ion Creangă:

„Ați auzit de Ion Creangă? Ce ați mai citit din opera lui? A fost un mare povestitor și a scris multe povești pentru copii. În una dintre acestea este vorba despre un moș și o babă, care aveau moșul un cocoș și baba o găină. Cocoșul moșului doar cânta, pe când găina babei făcea ouă și moșului nu-i dădea. Moșul a alungat cocoșul de acasă. Pe drum cocoșul are multe aventuri, dar iese victorios și se întoarce acasă cu bogății nemăsurate, pe care i le-a dat moșului. Vreți să aflați ce s-a întâmplat apoi și cu baba?”

- dacă recomandăm poezia „**Somnoroase păsărele**”, de Mihai Eminescu:

„Ați auzit de Mihai Eminescu? Ce poezii scrise de el ați citit? Ați fost vreodată în pădure când se lasă seara? Ce ați observat? Poetul este un fin observator al frumuseților naturii patriei și știe cum să ni le prezinte în cuvinte frumos meșteșugite. Iată, în pădure s-a lăsat seara, păsărelele s-au adunat pe la cuiburi și poetul ne mai spune:

Doar izvoarele suspină,
Pe când codrul negru tace;
Dorm și florile-n grădină
Dorm în pace.

Versurile se citesc în șoaptă

Aceste versuri nu se pot citi decât printr-o măiestrită „captare a atenției”.

- dacă recomandăm textul „**Neguțătorul florentin**”, de Petre Ispirescu:

„Ați auzit de Vlad Țepeș? A fost domnitorul Țării Românești, care este o parte din țara noastră de azi. Se spune că în timpul domniei lui Vlad Țepeș era o ordine atât de mare în țară, încât puteai să lași punga cu bani pe drum și nu ți-o lua nimeni. Nu vă vine să credeți? Și un neguțător din Florența, din Italia de azi, nu a crezut acest lucru când a trecut cu marfă prin Țara Românească, dar s-a convins. Vreți să aflați cum?”

- dacă recomandăm schița „**Vizita**”, de I.L. Caragiale:

„Voi ați văzut copii neastâmpărați? Ce fac ei? Și eu cunosc un asemenea copil. Îl cheamă Ionel. Deși era mic, el dorea să pară mare. În timp ce mama lui vorbea cu un musafir, el a început să cânte din trâmbiță și, după multe alte nebunii, a pus dulceață în galoșii musafirului. Vreți să-l cunoașteți și voi?”

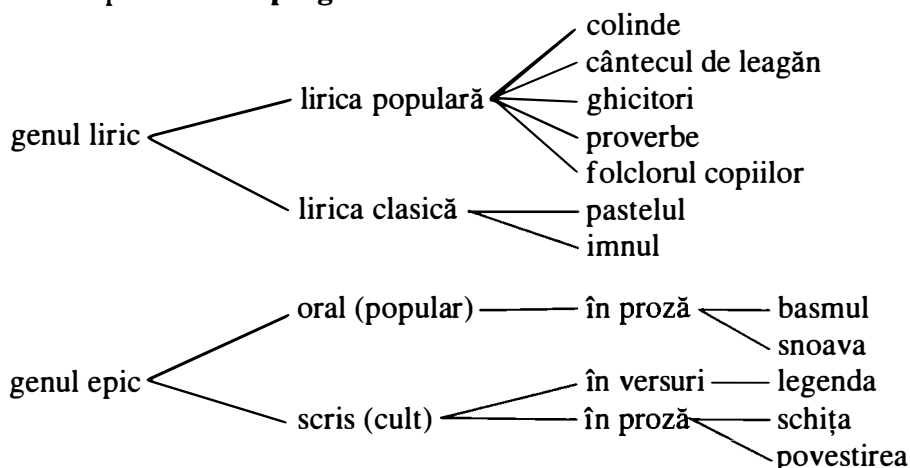
Asemenea prezentări pot avea mai multe forme, profesorii le găsesc pe cele mai potrivite pentru că numai ei își cunosc bine elevii, nivelul lor de înțelegere, experiența lor de învățare. Intenția noastră are ca scop să ilustreze câteva forme de desfășurare a orei respective.

11.3. Genuri și specii literare accesibile copiilor din învățământul primar

În recomandarea textelor literare pentru elevi avem în vedere realizarea unui echilibru între genuri și specii.

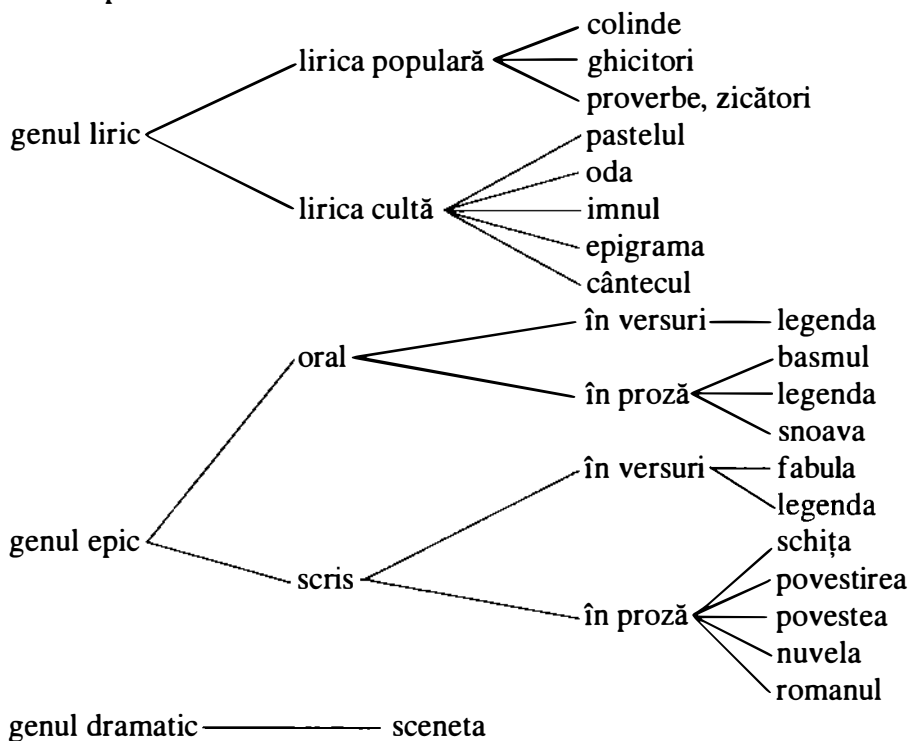
Din cercetările noastre a rezultat că pot fi accesibile și atractive următoarele genuri și specii:

- pentru **clasa pregătitoare** sau **clasele I-II**:



Textele recomandate trebuie să fie de dimensiuni mai mici, cu un număr mic de personaje, să nu conțină abateri de la limba română literară.

- pentru **clasele III-IV**



Pentru aceste clase textele pot fi mai ample, cu mai multe personaje, cu puține cuvinte necunoscute și, de asemenea, fără multe abateri de la limba română literară.

Este de reținut faptul că: recomandând texte care depășesc puterea de înțelegere a elevilor, de mare întindere, cu multe personaje, cu acțiuni întrerupte și reluate după prezentarea altor activități, nu motivăm elevii pentru cititul cărților ci, din contră, îi îndepărtăm.

Pentru o mai bună orientare în textele literare ce pot fi recomandate elevilor pentru citire, ne vom opri asupra prezentării succinte a unor elemente care le caracterizează⁶⁵.

Colind/colindă este o specie din lirica populară al cărui conținut este legat de mari sărbători religioase: Crăciunul, Paștele, Anul Nou. George Călinescu opina că aceste colinde aparțin într-un fel artei dramatice, fiind niște declamații cărora melodia le stinge considerabil cromatismul de frescă, și totodată epicii, fiind balade și basme laolaltă. (G. Călinescu, *Principii de estetică*, p. 316).

Una dintre colinde, rostită cu ocazia Nașterii Domnului, este „**Steaua**”:

Steaua sus răsare

Ca o taină mare...

.....

Că astăzi curata,

Prea nevinovata,

Fecioara Maria

Naște pe Mesia...

Este bine ca aceste colinde să fie studiate și la școală, pentru că ele aparțin spiritualității populare, iar conștientizarea lor îi ajută pe copii să le valorifice potențialul afectiv.

Cântecul de leagăn, așa cum arată și numele, este interpretat de către mamă sau o altă persoană, de obicei feminină, pentru a adormi copilul mic. Dat fiind scopul pentru care este folosit, cântecul se caracterizează prin simplitate, muzicalitate și încărcătură afectivă⁶⁶. El se interpretează cu voce caldă, pentru a crea o atmosferă de calm, în care copilul trebuie să adoarmă. Repetarea unor structuri la anumite intervale dă impresia de liniște. Conținutul cântecului arată dorințele mamei în legătură cu viitorul copilului.

Acel moment al adormirii copilului mic l-a inspirat și pe St. O. Iosif în crearea poeziei „**Cântec de leagăn**”, închinată fetei sale, Corina.

⁶⁵ Vasile Molan, (2004), *Literatura română*, curs, Universitatea București

⁶⁶ Tudor Vianu, (1973), *Arta prozatorilor români*, Ed. Eminescu, București

Cântecul de leagăn este accesibil copilului de 6-8 ani, care îl interpretează cu plăcere, pentru că la această vârstă linia melodică specifică îi atrage, iar copiii simt nevoia să-i ocrotească pe cei mici.

Ghicitoarea a fost numită de Aristotel „o metaforă bine compusă” și de criticul literar Tudor Vianu, o „alegorie deschisă”⁶⁷. Este o specie a literaturii populare care vine din cele mai vechi timpuri, din vremea când era folosită ca instrument de testare a iscusinței tinerilor atunci când erau supuși la mai multe încercări. În unele zone din țara noastră se folosesc în ritualul de nuntă, când mirele vine să ceară mireasa. Reprezentanții miresei îi adresează într-un scenariu mirelui sau „suitei” sale o serie de ghicitori și, în funcție de răspuns, hotărăsc dacă le dau, sau nu, mireasa. În basme întâlnim ghicitori folosite pentru încercarea istețimii unor personaje sau chiar a cititorilor, în vremurile noastre ghicitorile au rolul de a stimula inteligența, de aceea se folosesc cu succes în **învățământul preșcolar și primar**.

Ghicitorile sunt create de popor pe baza unor experiențe de viață acumulate de-a lungul anilor și exprimă în mare parte caracteristici ale acestuia.⁶⁸ Ele sunt structurate în două părți:

- prezentarea, pe scurt, a obiectelor (ființe, lucruri, fenomene etc.); ca figuri de stil se folosesc: perifriza, alegoria, personificarea, metonimia;
- răspunsul, care confirmă legătura cu descrierea inițială.

Exemplu:

„Vin oițe de la munte
Cu stelute albe-n frunte” (zăpada)

Poetul Tudor Arghezi a scris poezia „**Alfabetul**”, care cuprinde o suită de ghicitori în legătură cu literele alfabetului. Exemple:

O să-ți fac o întrebare:
Cine-i gol, rotund și mare?

(O)

Îi atârână de căldură
Până-n praf limba din gură.

(R)

În **proverbe și zicători** poporul valorifică un întreg tezaur de înțelepciune, folosind un limbaj metaforic cu o putere de sugestie deosebită. Acestea prezintă fapte, concepții, atitudini ale omului, scoțând în evidență ascuțimea minții și experiența de viață sau observații asupra vieții.

⁶⁷ Ion Buzași, (1999), *Literatura pentru copii* (note de curs), Ed. Fundației „România de mâine”, București, p. 16

⁶⁸ Elena Niculiță-Voronca, (1998), *Datinile și credințele poporului român*, vol. I și II, Ed. Polirom, Iași (prima apariție – 1903, Cernăuți)

Proverbele sunt norme morale cu un grad ridicat de generalitate.
Exemple:

„Cine se scoală de dimineață departe ajunge.”

„Leneșul mai mult aleargă și scumpul mai mult păgubește.”

Întrucât proverbele circulă pe cale orală prin toate regiunile țării, ele cunosc și o mare diversitate.

Așa cum remarcă G. Coșbuc, unele proverbe au forme stereotipe:

„Nici în căruță, nici în teleguță.”

„Nici în car, nici în căruță, nici pe jos desculță.”

„Mai bine un dram de minte, decât un car de noroc.”

„Cine sapă groapa altuia cade singur în ea.”

(din Cornelia Stoica, Eugenia Vasilescu, pag 49).

Zicătorile exprimă observații asupra vieții.

„Nemulțumitului i se ia darul.”

„Graba strică treaba.”

Proverbe și zicători se găsesc în multe dintre creațiile scriitorilor noștri: Ion Neculce, Dimitrie Cantemir, Costache Negruzzi, Mihai Eminescu, Ion Creangă, Mihail Sadoveanu, Tudor Arghezi ș.a.

Anton Pann grupează tematic aceste creații în „Culegere de proverburî” sau „**Povestea vorbei**”.

Ghicitorile, proverbele și zicătorile recomandate copiilor trebuie să îndeplinească anumite criterii:

- limbaj clar și sigur;
- înțelepciunile accesibile copiilor, ușor de explicat.

Folclorul copiilor este o categorie distinctă care cuprinde creațiile realizate de copii. Ele prezintă imagini din viața oamenilor, în special din familie, a animalelor și a plantelor. Limbajul folosit se distinge prin simplitate și muzicalitate. Procedeele artistice mai des utilizate sunt: diminutivele, invocarea, repetiția, comparația, dialogul etc.

Umorul și personificarea sunt alte mijloace artistice folosite în cântecele copiilor, de exemplu în „Cântecul curcanului”:

.....
Sâc că n-ai mărgele,
Roșii c-ale mele,
Sâc că n-ai oprege
Cin'te mai alege?”

Folclorul copiilor poate fi grupat în:

- *Cântece formulă*, creații în care se invocă anumite forțe ale naturii.

„Ieși Soare, din închisoare
Căci te tai,
C-un nai
C-un pai
Cu sabia lui Mihai.”

„Lună, Lună nouă
Taie pâinea-n două
Și ne dă și nouă.”

„Auraș-păcuraș,
Scoate-mi apa din urechi
Că ți-oi da parale vechi.”

- *Recitativele numărători* sunt versuri rostite într-un ritm specific în acțiunile desfășurate de copii pentru organizarea unor jocuri, în vederea alegerii celor care vor îndeplini anumite roluri:

„Una, două, trei,
Baba la bordei
Curăță ardei
Pentru moș Andrei”

„Unu, doi, trei, patru, cinci
Tata cumpără opinci,
Mama cumpără secară,
Dumneata să ieși afară!”

- *Frământările de limbă* sunt exerciții de pronunție în care se folosesc cuvinte fără un sens anume, dar mai greu de pronunțat. Cel care rostește aceste cuvinte demonstrează că are auz fonematic.

„Bou breaz bârlobreaz
Din bârlobrezătura bârlobreazenilor.”

(Ion Buzași, *op. cit.*)

Pastelurile sunt creații literare accesibile copiilor, încărcate de sensibilitate, care cuprind descrieri de natură realizate într-un limbaj metaforic. Principalul motiv de inspirație al pastelurilor sunt anotimpurile.

Primăvara este ca o victorie a vieții, este anotimpul renașterii naturii:

„A trecut iarna geroasă
Câmpul iată-l înverzit,

Rândunica cea voioasă

La noi iarăși a sosit.”

(*Primăvara*, de Vasile Alecsandri)

Poetul pastelurilor, Vasile Alecsandri, găsește frumuseți în toate anotimpurile. Chiar dacă iarna își arată colții: „Din văzduh cumplita iarnă cerne norii de zăpadă.”, poetul descoperă și farmecul ei: „Fulgii zbor, plutesc în aer, ca un roi de fluturi dalbi”, „Tot e alb, pe câmp, pe dealuri, împrejur, în depărtare...” („**Iarna**”).

În alegerea pastelurilor care le recomandă copiilor, cadrul didactic are în vedere ca:

- tablourile înfățișate să fie înțelese de copii și să fie atrăgătoare pentru ei;
- limbajul să fie accesibil;
- versurile să nu fie lungi;
- imaginile prezentate să nu fie prea încărcate.

Imnul este o altă specie literară care contribuie la formarea și dezvoltarea unor sentimente, la emoționarea copiilor atunci când citesc versuri despre țară, limbă, steag. În clasele mici se învață câteva strofe din imnul „**Deșteaptă-te, române!**”. Ele au darul de a stârni în sufletul copiilor sentimentul mândriei naționale prin evocarea trecutului istoric și prezentarea năzuințelor poporului nostru.

În alegerea strofelor potrivite vârstei cadrul didactic analizează limbajul folosit, nivelul informațiilor transmise, sentimentele ce urmează să fie formate.

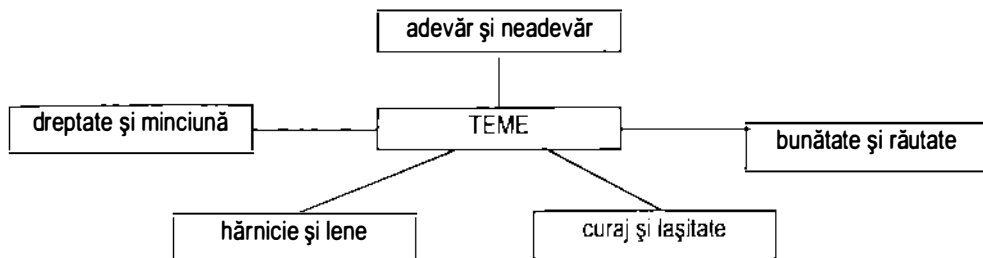
Basmul și **povestea** sunt prezente în literatura română și universală din cele mai vechi timpuri. O seamă de scriitori au cules sau au creat basme și povești care au fost deosebit de atractive pentru copii:

- în literatura română: Ion Creangă, Mihai Eminescu, Ioan Slavici, Al. Vlahuță, Barbu Ștefănescu Delavrancea, Mihail Sadoveanu, Victor Eftimiu ș.a.m.d;

- în literatura universală: Frații Grimm, Ch. Perrault, Hans Cr. Andersen, A. Pușchin, S. Petöfi, Maxim Gorki, Saint Exupéry ș.a.

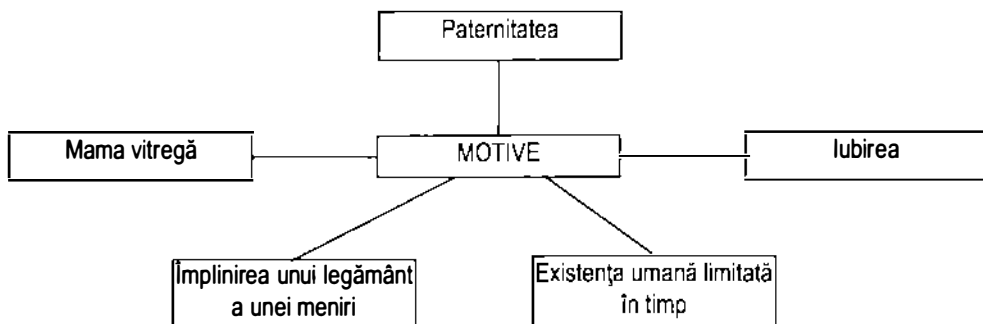
I. Creangă și-a numit creațiile de acest fel povești, nu basme (**Povestea porcului**, **Povestea lui Harap Alb**). Cele două creații se deosebesc de cele mai multe ori după dimensiuni și structură. Povestea este mai scurtă, cu mai puține personaje.

Tema generală a celor două creații este lupta dintre bine și rău. Temele mai frecvente ale lor se constituie în lupta dintre:



Motivele cel mai frecvente în basm sunt:

- paternitatea, în cele mai multe;
- mama vitregă – „**Fata babei și fata moșneagului**”, Frații Grimm – „**Albă ca zăpada**”, Ch. Perrault – „**Cenușăreasa**”;
- împlinirea unui legământ, a unei meniri: Frații Grimm – „**Ursitoarele**” și „**Fata cea adormită**”;
- iubirea;
- existența umană limitată în timp – „**Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte**”.



În același basm pot exista mai multe motive, pe unele se insistă mai mult, pe altele mai puțin. Mesajul celor mai multe basme este acela că binele învinge răul. În unele basme însă răul are și victorii, exemple: „**Scufița Roșie**”, „**Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte**”.

Copiii trebuie să cunoască basme din cele două categorii, deoarece este bine să știe că răul există și că trebuie să se ferească de el.

Deși acțiunile din basme se desfășoară în prezent, **timpul** curge altfel: se oprește prezentul, timpul se întoarce în trecut, se trăiește în viitor. Aceste schimbări nu sunt întâmplătoare, ele reprezintă năzuințele omului, dorința lui de a învinge timpul.

Spațiul combină elementele reale cu cele fantastice. Astfel, pe lângă locurile reale obișnuite, întâlnim în basme tărâmul celălalt, codrul de aur, de aramă, de argint etc. Specifice basmului sunt **formule consacrate pentru început, mijloc și sfârșit**. Formulele introductive sau de început sunt variate

și fixează spațiul și timpul în afara realului: „a fost odată ca niciodată, peste nouă mări și nouă țări”, „a fost odată ca niciodată, că de n-ar fi nu s-ar povesti, pe când făceau plopul pere și răchita micșunele”. Aceste formule, simple sau dezvoltate, îl poftesc pe cititor într-o călătorie imaginară.

Întrucât acțiunea basmului este destul de dezvoltată, povestitorul are impresia că ascultătorul a obosit, de aceea folosește formula de mijloc, pentru a-i reactiva atenția: „și merseră și merseră zi de vară până-n seară, că cuvântul din poveste, înainte mult mai este...”

Formula din încheiere aduce ascultătorul la realitate, în lumea prezentă: „ș-am încălecat pe-o șa, și v-am spus povestea așa”. Dacă formula de început are caracter umoristic, formula finală e, și ea, la fel: „ș-am încălecat pe-o căpșună, și v-am spus, oameni buni, o mare și gogonată minciună”.

Subiectul basmului este gradat. Personajul principal este supus la mai multe încercări pentru a-i testa inteligența, istețimea, forța, curajul.

Personajele sunt reale sau fantastice și reprezintă forțele binelui sau ale răului. Ele urmează aproape aceleași modele: înfățișarea corespunde trăsăturilor de caracter, de-a lungul acțiunii, deși trece mult timp, nu se transformă, unele dovedesc forță supranaturală. De cele mai multe ori natura sprijină personajele pozitive.

Personajul principal este de obicei **Făt-Frumos**, care în unele basme se numește **Harap-Alb** ori **Prâslea cel Voinic** sau **Greuceanu**. Personajul principal se distinge prin frumusețea fizică, prin calități morale: curaj, hărnicie, istețime, cinste etc. El iubește și ajută ființele mici, ajutor pentru care este răsplătit mai târziu. Forța personajului principal este destul de mare, dar nu cât a dușmanilor săi. Cu toate acestea el învinge prin istețime, curaj și cu ajutorul ființelor mici. Prietenul cel mai apropiat este calul, care-l ajută în momentele cele mai grele. Calul nu s-arată de la început în înfățișarea sa adevărată. Pentru a-l încerca pe Făt-Frumos, el ia o înfățișare înșelătoare. (I. Buzași, *op.cit.*)

„Forța și înțelepciunea” calului vin din „experiența” lui de viață, deoarece, de cele mai multe ori, el a servit și tatălui voinicului.

Basmele românești se încheie, de obicei, într-o notă optimistă; puține fac excepție de la acest lucru, exemplu „Tinerete fără bătrânețe și viață fără de moarte”. Întrucât exprimă aspirațiile oamenilor, basmele se adresează tuturor vârstelor. Copiii sunt mai mult atrași de basm, deoarece îi încântă miraculosul.

În alegerea basmelor pe care le recomandăm copiilor avem în vedere:

- dimensiunea basmului;
- numărul personajelor;
- acțiunea în linie, fără întreruperi;
- limbaj accesibil.

Snoava se aseamăna în multe privințe cu basmul. Ea a apărut în timpuri îndelungate; primele snoave le întâlnim în „**Decameronul**” lui Boccaccio, în poveștile din „**1001 de nopți**”. La noi, poveștile cu tâlc se întâlnesc încă de la cronicari: Grigore Ureche, Miron Costin, Ion Neculce, Dimitrie Cantemir. Și Ion Budai Deleanu aduce în „**Țiganiada**” „lucruri de șagă”. Snoave populare au fost prelucrate mai târziu de Petre Ispirescu, Theodor Sperantia, Ion Pop-Reteganul, Anton Pann, Petre Dulfu etc.

Satira și umorul, dimensiunile reduse, numărul mic de personaje, acțiunile simple fac din snoavă o specie literară atractivă pentru copii.

Elementele comune snoavei și basmului:

- sunt specii ale genului epic, de factură populară;
- au formule consacrate specifice;
- au, în general, ca temă lupta dintre bine și rău;
- conflictul gravitează în jurul unei problematici sociale, familiale sau morale;

- prezintă personaje-simbol care întruchipează ideea de bine, frumos, adevăr etc.;

- au final optimist;

- au valoare instructiv-formativă deosebită.

Snoava se deosebește de basm prin următoarele aspecte:

- se remarcă preponderența realului; elementul fantastic este secundar, redus;

- are dimensiuni reduse; relatarea este concisă, este evident caracterul anecdotic;

- prezintă diferențieri sociale între persoane care aparțin lumii realului;

- personajul principal este Păcală, care întruchipează înțelepciunea populară.

Conflictul snoavelor se manifestă în trei tipuri de relații:

Relații sociale: bogat – sărac;
stăpân – slugă;

Relații familiale: soț – soție;
părinți – copii;
frați mai mari – frate mezin;
frați buni – frați vitregi;

Relații morale: dreptate – nedreptate;
înțelepciune – prostie;
cinste – hoție;
generozitate – zgârcenie;
vitejie – lașitate.

În snoavele populare românești eroul este Păcală, în cele turcești este Nastratin Hoge, în cele maghiare este Ludas Matyi, în cele rusești este Ivan Turbincă ș. a.m.d.

În literatura română, Theodor Sperantia a adunat snoave în volumul „**Anecdote pipărate**”, iar Petre Dulfu, în „**Isprăvile lui Păcală**”.

Și „**Ursul păcălit de vulpe**”, de Ion Creangă, prezintă o întâmplare anecdotică, dar Ovidiu Bârlea o consideră basm sau poveste despre animale, pe când Iorgu Iordan o trece în grupa poveștilor didactice.

Snoavele pentru copii se aleg având în vedere următoarele aspecte:

- tema să fie accesibilă copiilor;
- limbajul potrivit vârstei;
- conflict cunoscut copiilor;
- caracterul anecdotic ușor de sesizat.

Fabula are un conținut satiric și alegoric, care dezvăluie o învățătură sau o morală. Ea are două părți: povestirea alegorică (acțiunea se desfășoară în lumea animală) și învățătura sau morala. Unele fabule respectă această ordine, altele inversează cele două părți: în cea de a doua situație morala este la început, iar acțiunea alegorică o susține.

Fabula vine din timpuri străvechi: creatorul ei este considerat Esop (629-586 î.e.n.); în literatură a rămas cartea „**Viața și pildele preînțeleptului Esop**”. Din literatura antică greacă, fabula a trecut în literatura latină, unde s-a remarcat ca fabulist Fedru; în literatura franceză, La Fontaine, în literatura rusă, Krâlov. În literatura română, s-a impus prin fabulă Grigore Alexandrescu.

În multe dintre titlurile fabulelor lui Grigore Alexandrescu întâlnim existența a câte două animale: „**Boul și vițelul**”, „**Câinele și cățelul**”, „**Ursul și lupul**”, „**Mierla și bufnița**” etc. Fabulele acestuia apar ca niște scenete, pentru că autorul folosește dialogul.

Fabula a apărut în societățile în care libertatea de expresie era îngrădită, ceea ce a determinat trecerea unor aspecte negative ale societății în lumea animalelor. Cei din timpul lui Grigore Alexandrescu considerau fabulele acestuia ca poezii satirice cu măști animaliere.

Mihai Eminescu, în „Epigonii”, îl prezintă ca fabulist pe Alexandru Donici, apreciindu-l ca fiind un „cuib de-nțelepciune”.

Fabulele li se pot recomanda copiilor dacă înțelepciunea sau morala pot fi înțelese de ei și dacă se observă ușor legătura între povestirea alegorică și morală. În plus, fabula este „gazda” dialogului.

Legenda este gustată de copii pentru că dezleagă unele taine și pentru că în ea se întâlnesc elemente fantastice și miraculoase.

Legenda este cunoscută încă din literatura antică greacă. Lucrarea „**Legendele sau miturile Greciei antice**” dezvăluie faptul că legendele erau considerate mituri. În literatura română apar legende publicate de Al. Mitru. Multe dintre legendele antice au în centrul lor figura lui Zeus. Legendele arată cum Prometeu, iubitor de oameni, a luat focul din Olimp și l-a dat oamenilor, pentru a le ușura viața. Zeus îl pedepsește legându-l cu lanțuri de o stâncă pentru a fi mâncat de vulturi. Trupul lui Prometeu renaște în fiecare dimineață, multiplicându-i chinul.

Și legenda, și basmul conțin elemente fantastice. Astfel, Petre Ispirescu și-a intitulat lucrarea sa „**Legendele sau basmele românilor**”.

Întrucât legenda lămurește anumite lucruri necunoscute omului, deci răspunde la întrebări ale acestuia, B.P. Hașdeu numește legendele „deceuri”.

Legendele sunt populare sau culte, în versuri sau în proză.

În literatura română legendele apar în culegerea lui Ion Neculce „O samă de cuvinte”. Din cele 42 de texte, cele mai multe sunt legende. Autorul mărturisește că lucrările adunate în culegeri sunt „auzite din om în om”.

George Călinescu laudă „darul de a povesti” al lui Ion Neculce.

Multe legende lăsate de Ion Neculce, în special cele referitoare la Ștefan cel Mare, Petru Rareș, Nicolae Milescu Spătaru i-au inspirat pe scriitorii de mai târziu.

Legendele explică originea unor locuri (Dumbrava Roșie), proveniența unor nume (Movilă), apariția unor mănăstiri (Putna, Voroneț), vitejia unor domnitori (Ștefan cel Mare, Petru Rareș).

Legendele istorice fac portretul personajelor după faptele lor, prin vorbirea directă, prin descrierea/aprecierea autorului și evidențiază: iubirea de țară și popor, hărnicia, modestia etc.

Stilul folosit în legende are elemente de oralitate, iar limbajul conține cuvinte vechi și regionalisme.

Lucrarea „**Legende istorice**”, a lui Dimitrie Bolintineanu, este aproape de sufletele copiilor și ale cititorilor de toate vârstele. Poate de aceea Ion Pillat afirma că D. Bolintineanu „înainte de a fi mare poet, rămâne un mare român și dacă valoarea estetică a poeziei sale e discutabilă, valoarea națională și patriotică a legendelor istorice va îmbogăți multă vreme încă sufletul românesc”. (din I. Buzași, *op. cit.*)

Multe dintre legendele lui Bolintineanu se rezumă la faptele unor domnitori care au luptat pentru independența țării: Mircea cel Bătrân, Ștefan cel Mare, Vlad Țepeș, Mihai Viteazul – ca să-i cităm pe cei mai frecvent menționați și cunoscuți.

Cele mai multe dintre legende au o structură unitară: pornesc de la descrierea cadrului natural, continuă cu intriga sau conflictul, apoi cu discursul eroului sau al altui personaj și ajung la deznodământ.

Preda Buzescu, popa Stoica, Grozea voinicul, Maria Putoianca sunt eroii altor legende. Aceștia trezesc în sufletele copiilor sentimente puternice. Ei pun în prim-plan binele țării pentru care se jertfesc. Alături de eroi se află natura. Elementele naturii sunt personificate și devin prieteni ai eroilor. Legende istorice au un puternic mesaj patriotic și etic.

Pentru a alege legende pe care să le recomande copiilor, cadrul didactic ține seama de:

- accesibilitatea limbajului;
- înțelegerea de către copii a evenimentelor prezentate;
- elementele care atrag mai mult copiii; nu tuturor copiilor le recomandăm aceleași legende, ci avem în vedere atracția lor spre anumite teme.

Schița, fiind operă de mici dimensiuni, cu acțiune limitată la un episod, este accesibilă copiilor din învățământul primar.

Din vasta operă a lui I.L. Caragiale fac parte și schițele pe care el le-a numit **momente**. Volumul său de schițe se intitulează „**Momente și schițe**”. Acțiunea este astfel prezentată încât schițele se aseamănă cu mici scenete, de aceea unele dintre ele au fost dramatizate. Schițe care se adresează tuturor vârstelor au scris și Emil Gârleanu – „**Din lumea celor care nu cuvântă**”, I.Al. Brătescu-Voinești – „**În lumea dreptății**”, Ion Băieșu – „**Sufeream împreună**”, Marin Sorescu – „**Ocolul infinitului mic, pornind de la nimic**” ș.a.

Schițele pot fi grupate după temele pe care le dezvoltă.

Una dintre teme este „evocarea universului copilăriei”. Aici putem enumera schițe ca: „**Vizita**”, „**Domnul Goe**”, „**Un pedagog de școală nouă**”, de I.L. Caragiale; „**Bunicul**”, „**Bunica**”, de Barbu Ștefănescu Delavrancea.

Tema dezvoltată de aceste schițe este apropiată de copii, pentru că prezintă aspecte din viața lor, iar eroii sunt copii sau alții apropiați lor.

Din universul copilăriei face parte și educația în familie și în școală. Schițele care se încadrează în această temă prezintă persoane care vor să pară altfel de cum sunt în realitate. Chiar dacă schițele lui I.L. Caragiale prezintă astfel de persoane din societatea în care a trăit, situațiile și caracterele rămân valabile și în zilele noastre. Și azi sunt copii prost crescuți (ca Ionel din „**Vizită**”, și Goe, din „**Domnul Goe**”), și acum sunt părinți ca ai celor doi eroi (care sunt încântați de „nebuniile” copiilor lor).

În universul copiilor intră și ființele cele mai dragi copiilor: bunicul și bunica. Cele două schițe ale lui B.Șt. Delavrancea evocă marea dragoste a copiilor față de bunici, precum și dragostea și îngăduința bunicilor față de nepoți.

O altă temă mare după care am putea să grupăm schițele este „prezentarea unor aspecte din natură”.

Micile viețuitoare, eroi ai schițelor, sunt prietenii copiilor, sunt ființele cu care ei vor să se joace și pe care vor să le ocrotească. Mijlocul artistic folosit cel mai des de autor este personificarea. Copiii citesc cu interes texte despre viața micilor viețuitoare și trăiesc sentimente de bucurie, duioșie, întristare etc., în funcție de întâmplările prin care trec ele. Tema morții este greu de suportat. Astfel, copiii trăiesc spaima prin care trece căprioara amenințată de lup, plâng atunci când căprioara moare în colții fiarei și apreciază sacrificiul mamei care s-a jertfit pentru pui.

Schițele din volumul menționat prezintă și animale domestice foarte apropiate copiilor: cocoșul, curcanul, câinele, pisica etc.

Cât privește *dramatizarea* unora dintre aceste scrieri, este unică trăirea celui care ia parte la un dialog actor-spectatori dintr-un teatru de păpuși:

Actorul: – Copii, l-ați văzut pe lup? Nimeni nu știe unde e ascuns...

Trebuie judecat...

Copiii din sală: – Ba da, ba da, uite-l! E acolo! E în tufiș!

Și discuția continuă: ... E o explozie a sufletelor...

În alegerea schițelor recomandate copiilor, cadrul didactic are în vedere și de această dată ca:

- limbajul să fie accesibil;
- subiectul să fie înțeles de copii.

Povestirile de mică întindere au o influență puternică asupra micului cititor, deoarece le oferă informații din domenii diverse și îl fac pe copil să trăiască sentimente, să aprobe – sau nu – comportamentul unor personaje, să se identifice cu ele etc. Cu ajutorul povestirii copilul devine narator sau participant la întâmplările povestite, se încadrează într-un ritual al povestirii. Intensitatea cu care copiii trăiesc acțiunile unor povestiri are puternice valențe educative.

Povestirile pentru copii dezvoltă două mari teme:

- întâmplări din lumea viețuitoarelor („**Puiul**”, de I.Al. Brătescu-Voinești);

- aspecte din copilărie („**Dumbrava minunată**”, de M. Sadoveanu).

Autorii folosesc în unele povestiri antiteza ca mijloc de caracterizare, evocarea, epitete și comparații, imagini vizuale, auditive și olfactive.

Pentru selectarea povestirilor pentru copii, cadrul didactic ține seama de următoarele aspecte:

- limbajul să fie accesibil;
- dimensiunea povestirii să fie potrivită vârstei;
- acțiunea să fie atractivă pentru copii;
- tema dezvoltată să fie înțeleasă de copii.

Romanul rămâne dificil pentru mulți copii din acest segment de vârstă, în primul rând pentru că are multe întreruperi, reluări ale acțiunii, ceea ce face ca acțiunea să fie mai greu de urmărit și chiar volumul cărții să creeze o amplificare a efortului. Cu siguranță, nici Constantin Chiriță, când a scris „**Cireșarii**” în trei volume, nici Edmondo de Amicis, când a scris „**Cuore – Inimă de copil**”, ca să dăm numai aceste exemple la care se referă autorii de texte didactice, nu s-au adresat segmentului de vârstă care începe cu 6/7 ani. Și cu toate acestea, romanul reușește să înlocuiască basmul din preferințele unor copii. Spre deosebire de basme, aici nu găsim elemente fantastice. Cât despre *romanul de aventuri*, un gen deosebit de apreciat, prezența elementului fantastic este absolută; ea se întinde pe toată acțiunea.

Sunt copii care sunt atrași de *romanele științifico-fantastice* sau de *romanele istorice*. Ei trebuie încurajați să citească, profesorul contribuie cu lămurirea elementelor necunoscute.

Pentru recomandarea acestor romane, cadrul didactic are în vedere:

- atracția copilului pentru aceste creații;
- acțiunea să fie ușor de urmărit;
- numărul personajelor să nu fie prea mare.

Sceneta aparține genului dramatic și este o comedie scurtă într-un act, cu personaje puține. Pentru elevii din învățământul primar se pot recomanda scene ca: „**Șut-gol!**”, de Alecu Popovici, „**De-a alfabetul**”, de Daniel Tei, „**O școlăriță harnică și cuminte**” și „**Scrisoarea**”, de Emilia Căldăraru, „**Roboțel și Roboțica**”, de Virginia Cucu Stănescu, „**Elefăntelul curios**”, de Nina Cassian, „**Întoarcerea Zânei minunilor pe Pământ**”, de Valentin Silvestru, „**Școala din pădure**”, de Aurelia Panait, și, când printre elevi se află copii care au voce sau cântă la vreun instrument, lucrarea „**Voinicii Pământului**” – muzica Ștefan Stănescu, texte – Passionaria Stoicescu vor fi de mare folos. Aceasta și întrucât mai toți acești autori au fost sau încă sunt cadre didactice.

Îndrumarea lecturii suplimentare a copiilor de vârsta ciclului primar este o datorie de mare răspundere pentru profesori mai ales acum, când sursele de influență sunt mai multe și chiar mai atractive uneori. Copiii încă nu pot discerne și se lasă atrași de diferite jocuri pe calculator, de filme de tot felul, de unele desene animate cu influențe, unele dintre ele, nocive pentru educația copilului. Nu sunt lipsite de importanță nici dialogurile cu părinții pe tema lecturilor copiilor, încât aceștia să simtă aceeași poziție a profesorilor și a părinților. Eventualele disfuncții în acest sens nu fac decât rău pentru formarea și educarea lor.

PREDAREA-ÎNVĂȚAREA DISCIPLINELOR „COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ” ȘI „LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ” ÎN CONDIȚIILE ACTIVITĂȚILOR SIMULTANE⁶⁹

12.1. Învățământul simultan. Organizare

12.2. Învățământul simultan. Realități

12.3. Gruparea claselor de elevi

12.4. Alcătuirea orarului

12.5. Proiectarea materiei și a activităților didactice

12.1. Învățământul simultan. Organizare

De la predarea în condiții simultane se așteaptă să se obțină aceleași rezultate cu elevii ca și în situația predării la o singură clasă, deoarece se predă după aceleași programe școlare, doar formele de organizare ale lecțiilor diferă. Pentru aceasta este necesar să se țină seama de următoarele cerințe pedagogice:

- *Asigurarea continuității la clasă a cadrelor didactice.* Un elev trebuie să parcurgă cele cinci clase cu același profesor. Între cei doi se stabilesc anumite relații de comunicare benefice pentru procesul de predare-învățare. *Elevul se obișnuiește cu profesorul, cu stilul său de predare și se integrează cu succes în activitatea școlară.* Profesorul cunoaște mai bine particularitățile individuale ale copiilor, particularități de care acesta ține seama în organizarea procesului. Pe de altă parte, lucrând cu aceiași elevi, *profesorul se simte răspunzător de formarea și educarea lor.*

- *Gruparea corespunzătoare a claselor.* Dacă școala are două posturi cu predare simultană, de regulă **nu se grupează** clasele ai căror copii au vârste apropiate, respectiv: **clasa pregătitoare cu clasa I, clasa I cu a II-a**

⁶⁹ Vasile Molan, (2007), *Management educațional. Managementul învățământului simultan*, subiect MEC, PIR, București

și a III-a cu a IV-a. Este nevoie să se asigure o diferențiere mai mare a conținuturilor, încât clasa mai mică de vârstă să nu fie atrasă de cele ce se întâmplă cu cealaltă clasă în timpul predării. De asemenea, clasa mai mare are formate deprinderi de muncă independentă, fapt care îi permite profesorului să lucreze mai mult cu clasa mai mică.

În situația în care, din cele trei posturi de profesor normate, numai unul funcționează în condiții simultane, este bine (dacă numărul de elevi o permite) să rămână în afara condițiilor simultane clasa pregătitoare, clasele I sau a IV-a; clasa pregătitoare – pentru integrarea cu succes a elevilor în activitatea școlară și clasa a IV-a, în vederea pregătirii pentru abordarea problemelor ridicate de următorul ciclu de învățământ.

• *Organizarea din timp a claselor și repartizarea pe profesor.* Având în vedere nevoia de pregătire a cadrelor didactice pentru lucru în condiții simultane, este necesar ca organizarea claselor și repartizarea profesorilor să se facă după încheierea cursurilor anului anterior. În perioada verii profesorii studiază conținuturile de predat, gândesc alcătuirea orarului, își proiectează și confecționează materialul didactic necesar.

Cele mai importante aspecte organizatorice sunt:

- a) gruparea claselor;
- b) alcătuirea orarului;
- c) proiectarea activității didactice.

12.2. Învățământul simultan. Realități

Predarea simultană este în învățământul românesc de circa 200 de ani, așadar, în acest domeniu s-a acumulat o experiență bogată. Îndrumarea acestor școli s-a făcut cu mai mare atenție până cu circa 50 de ani în urmă, după care nu li s-a mai dat o atenție specială, de aceea activitatea a pierdut din calitate, iar unele cadre didactice nu au mai urmărit specificul acestui tip de predare, încercând tot felul de artificii care au dus la scăderea eficienței.

Îndrumarea cadrelor didactice din aceste școli s-a asigurat, în acest răstimp, de către inspectorii școlari de la inspectoratele școlare județene, dar și ei erau insuficient formați în legătură cu specificul muncii simultane.

*Predarea simultană în învățământul primar înseamnă lucru concomitent cu două, trei sau patru clase, în funcție de numărul elevilor. Cu toate acestea, cadrele didactice trebuie să țină seama de specificul fiecărei clase, de obiectivele de referință și de conținuturile programelor școlare. În cadrul predării simultane se împletesc două categorii de activități: **lucrul direct cu o***

clasă de elevi și activitatea independentă a elevilor din cealaltă clasă-tandem. Această alternare reprezintă specificul muncii simultane.

Cadrele didactice care lucrează în condiții de predare simultană la mai multe clase sunt obligate să parcurgă programele școlare la fiecare disciplină și la fiecare clasă.

Neajunsurile întâlnite mai des în acest sistem de predare constau în:

- folosirea recreațiilor pentru predare;
- nerespectarea ritmicității predării fiecărei discipline de învățământ;
- dozarea necorespunzătoare a temelor pentru muncă independentă;
- interesul scăzut pentru controlul fiecărei sarcini didactice rezolvate independent, ceea ce duce la o atitudine negativă a elevilor față de temele primite;
- folosirea unor orare inflexibile, orare pe care cadrele didactice nu le pot schimba din rațiuni străine de procesul didactic;
- dotarea insuficientă a acestor școli cu mijloace de învățământ și antrenarea sporadică a cadrelor didactice în confecționarea materialului didactic cu mijloace proprii.

Deși lucrează cu mai puțini copii, cadrul didactic care predă în condiții simultane depune eforturi mai mari în conceperea lecțiilor, în pregătirea lor, în conducerea procesului de predare-învățare.

Trebuie să amintim că elevii din aceste localități mici și izolate, care învață în condiții simultane, vin la școală cu un nivel cultural scăzut, stăpânesc puține cuvinte de comunicare etc. Sub aspectul formării și al educării acestor copii, majoritatea sarcinilor revin școlii.

Aflat în situația de a-i evalua pe mulți dintre elevii acestor școli, autorul lucrării de față a constatat că, deși activitatea independentă are o pondere însemnată în condițiile de lucru simultan, totuși elevii nu au format deprinderi temeinice de lucru individual. Aceasta este o problemă asupra căreia trebuie să reflecteze fiecare cadru didactic.

12.3. Gruparea claselor de elevi

În școlile cu predare simultană se întâlnesc situații diverse în legătură cu gruparea claselor, de aceea este important să avem în vedere că elevii din clasa pregătitoare nu au format deprinderi de muncă independentă, deci au nevoie de mai mult timp pentru activitatea directă cu profesorul. În această situație, fie o lășăm în afara grupurilor, dacă numărul de elevi permite, fie o grupăm cu o clasă unde sunt formate deprinderile de muncă independentă, în ordine: a IV-a, a III-a sau a II-a. Dacă ne aflăm în situația de a lucra

simultan cu trei clase, între care ar trebui să între și clasa pregătitoare, avem în vedere ca celelalte două clase să fie dintre clasele a IV-a, a III-a și a II-a. Pentru organizarea activității simultane la patru clase, între care ar trebui să fie și o clasă pregătitoare, celelalte trei clase nu pot fi decât cele care au un număr mic de elevi.

În țară există școli cu predare simultană la cinci clase ale ciclului primar.

Știm că în prezent să practice gruparea clasei pregătitoare cu clasa I și clasa a II-a.

Studiile întreprinse pe această temă au demonstrat că elevii și profesorul se confruntă cu o serie de probleme care afectează eficiența învățării. Dintre acestea menționăm:

- elevii din clasa pregătitoare lucrează puțin timp direct cu profesorul;
- pentru că nu pot lucra independent, cei mici sunt atenți la ceilalți elevi sau intervin în discuții și îi deranjează pe ceilalți;
- clasele sunt greu de condus etc.

12.4. Alcătuirea orarului

În învățământul simultan românesc există mai multe forme de organizare a programului zilnic. Astfel, unii învățători își organizează timpul în așa fel încât parcurg programele școlare în 4-5 ore pe zi, potrivit planului de învățământ pentru fiecare clasă. Alții schimbă ora de venire la școală a unei clase cu 1-2 ore pentru a preda anumite discipline, în special comunicare în limba română, limba și literatura română și matematica, unei singure clase. În felul acesta își prelungesc programul zilnic, pentru că lucrează 1-2 ore cu cealaltă clasă după ora 12⁰⁰.

Iată un astfel de program:

Predare simultană la două clase:

- de la 8⁰⁰ la 10⁰⁰ se lucrează cu o clasă;
- de la 10⁰⁰ la 12⁰⁰ se lucrează cu ambele clase;
- de la 12⁰⁰ la 14⁰⁰-15⁰⁰ se lucrează cu cealaltă clasă.

Predare simultană la trei clase:

- de la 8⁰⁰ la 10⁰⁰ se lucrează cu o clasă; învățătorul stabilește această clasă și intervalul de timp;
- de la 10⁰⁰ la 12⁰⁰ se lucrează cu cele trei clase;
- de la 12⁰⁰ la 14⁰⁰-15⁰⁰ se lucrează cu două clase.

Predare simultană la patru clase:

- de la 8⁰⁰ la 10⁰⁰ se lucrează cu clasa pregătitoare și clasa I;

- de la 10⁰⁰ la 12⁰⁰ se lucrează cu cele patru clase;
- de la 12⁰⁰ la 14⁰⁰-15⁰⁰ se lucrează cu clasele a III-a și a IV-a.

Al doilea procedeu s-a dovedit mai eficient, dar crește programul zilnic al profesorului.

În situația predării simultane la cinci clase, unde numărul de copii este mic, se aplică programul prelungit numai atunci când este nevoie.

Întocmirea orarului se bazează pe criteriile pedagogice care au în vedere curba de efort a elevului. La elevii din clasele ciclului primar oboseala apare mai repede și durează mai mult decât la cei din gimnaziu. Prima oră este de adaptare intelectuală intensă. Începând cu ora a IV-a se instalează oboseala, în special la elevii din clasele pregătitoare, I și a II-a. Ziua de luni este zi de adaptare după repaos, deci se planifică puține discipline care solicită intens elevul, iar în ziua de vineri puterea de concentrare a elevului scade, posibilitatea de angajare la efort este diminuată, deci se planifică discipline care solicită mai puțin efort intelectual.

Unii profesori împart disciplinele de învățământ în obiecte grele și obiecte ușoare; în realitate, profesorul este acela care face ca o disciplină să se însușească repede sau cu dificultate.

La întocmirea orarului disciplinele sunt grupate în așa fel încât, dacă una solicită mai mult lucru cu profesorul, la cealaltă să se desfășoare o perioadă mai mare de activitate independentă. De asemenea, este necesar ca orarul să fie flexibil, să se poată modifica după anumite cerințe pedagogice, în funcție de tipul de lecție de la fiecare disciplină. Astfel, se pot grupa într-o zi limba română cu matematica, dacă la o disciplină este lecție de predare și la alta de recapitulare, pentru că profesorul lucrează mai mult cu clasa într-o lecție de predare și elevii pot lucra mai mult independent în lecția de recapitulare. Urmând tipul de lecție, putem desfășura la o clasă lecție de limba română – predare și la cealaltă clasă, tot lecție de limba română – recapitulare.

Programul decalat la care ne refeream mai înainte poate fi organizat în fiecare zi sau numai în zilele în care puterea de concentrare a elevilor e mai mare (marți, miercuri, joi).

Orele de limbă străină sunt programate fără cuplaj cu altă disciplină deoarece se predau de către un profesor specializat. Dacă se predau de către învățător, acestea intră în orar alături de celelalte discipline.

Referitor la cuplarea disciplinelor, facem următoarele precizări:

- Pot fi cuplate aceleași discipline (limba română, matematica) la două clase, considerând că profesorul nu desfășoară același tip de lecție la cele două clase.

• Educația fizică și educația muzicală nu pot fi cuplate cu alte discipline. De asemenea, orele de religie se desfășoară cu cele două clase pentru că sunt predate, de obicei, de un profesor de specialitate.

• În cadrul programelor decalate avem grijă ca limba română și matematica să se predea cu o singură clasă, considerându-se discipline care solicită prezența, în mai mare măsură, a învățătorului. Dacă este nevoie, în anumite perioade, în spațiile respective pot fi și alte discipline, în cazul în care conținuturile de predat impun acest lucru.

• În spațiul de timp de la 8⁰⁰ la 10⁰⁰ sunt aduse clasa pregătitoare sau clasele I și a II-a pentru că, având în vedere particularitățile de vârstă, elevii mici n-ar rezista într-un program de la 10⁰⁰ la 14⁰⁰-15⁰⁰.

12.5. Proiectarea materiei și a activităților didactice

Proiectarea anuală și semestrială asigură parcurgerea ritmică a curriculumului.

Proiectarea didactică este, de fapt, „gândirea derulării evenimentelor la clasă” sau „anticiparea etapelor și a activităților concrete de realizare a predării” (Ministerul Educației și Cercetării, C.N.G., *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor*, p. 20).

În proiectare se parcurg mai multe etape:

a. *studierea programelor școlare* care conțin obiectivele cadru și de referință, activitățile de învățare și conținuturile. În aceste documente nu se menționează numărul de ore în care se parcurg conținuturile, acest aspect rămâne în grija profesorului. El își cunoaște copiii cu care lucrează, știe ritmul și experiența lor de învățare, în funcție de care stabilește timpul de însușire a elementelor de conținut.

b. *planificarea conținuturilor pe cele două semestre*. Potrivit numărului de ore pentru fiecare semestru, profesorul apreciază ce parte din materie de la fiecare disciplină se abordează în primul semestru și ce rămâne pentru semestrul următor.

c. *structurarea materiei pe unități de învățare*. Aceste unități de învățare asigură unitatea disciplinelor, legătura dintre lecții în cadrul fiecărei științe, datoria profesorului fiind aceea de a convinge elevii că lecțiile nu sunt disparate, că fac parte din același sistem de lecții și că în interiorul fiecărei discipline există legături între cunoștințe. Așa cum se specifică în ghidul menționat mai sus, „unitatea de învățare reprezintă o structură deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unui comportament specific, generat prin integrarea unor obiective de referință;
- este unitară din punctul de vedere tematic;
- se desfășoară în mod sistematic și continuu pe o perioadă de timp;
- se finalizează prin evaluare.”

Parcursul integrală a programelor poartă răspunderea profesorului. Cele două tipuri de obiective sunt ținte la care trebuie să se ajungă cu ajutorul conținuturilor. Activitățile de învățare menționate în programe sunt orientative pentru cei ce predau. Ei pot folosi și alte tipuri de activități, potrivit particularităților copiilor cu care lucrează.

Planificarea calendaristică în condițiile predării simultane ar putea avea următoarea structură:

Nr. crt.	Competențe specifice	Conținuturi	Tip de lecție	Nr. ore	Săptămâna	Obs.
----------	----------------------	-------------	---------------	---------	-----------	------

Față de planificările care se realizează pentru predarea la o singură clasă, structura propusă mai sus se deosebește doar prin „tipul de lecție”, rubrică necesară pentru gruparea disciplinelor în programul zilnic, astfel încât profesorul să nu abordeze două lecții de predare în aceeași oră.

Documentul de proiectare a unităților de învățare poate fi apropiat de cel întocmit de profesorii care predau la o singură clasă.

Propunem mai jos structura acestui document:

Unitatea de învățare:

Nr. de ore:

Nr. crt.	Conținuturi	Competențe specifice	Activități de învățare		Resurse	Evaluare	Obs.
			Desfășurate cu profesorul	Activitate independentă			

Prin modificările aduse dorim să transformăm acest document într-un instrument de lucru al profesorului. Am stabilit mai înainte că pentru fiecare unitate de învățare el stabilește activitățile care se desfășoară sub îndrumarea sa directă și cele care pot fi parcurse prin muncă independentă. În acest fel, înaintea fiecărei zile, când își pregătește lecțiile, înlocuiește unele activități sau adaugă altele, în funcție de evenimentele apărute în procesul de învățare.

Denumirea unităților de învățare și gruparea conținuturilor pe aceste unități intră în atribuțiile fiecărui profesor. Nu considerăm productivă urmarea unor modele gata făcute, pentru că aceste „modele” nu reprezintă clasele pe care le conduce fiecare profesor.

Denumirile unităților de învățare au darul de a atrage elevul pentru învățare, pentru cunoaștere, de a-i trezi interesul pentru studiu, de aceea *unitățile de învățare nu se confundă cu unitățile de conținut.*

Prezentăm, în continuare, un segment dintr-o unitate de învățare.

Unitatea de învățare: Cu alai de frunze

Clasa I

Conținuturi	Activități de învățare		Resurse	Evaluare	Obs.
	Desfășurate cu profesorul	Activitate independentă			
Sunetul și litera <i>n</i>	- întrebări în legătură cu textul; - citirea model; - scrierea model a propozițiilor.	- citirea textului în șoaptă; - citirea în lanț a textului; - exerciții de construire de cuvinte cu alfabetarul; - citirea după model; - exerciții de scriere a propozițiilor.	- metode; fonetică, analitico-sintetică; - exercițiul; Explicația.		

Abordând o asemenea formă de planificare, profesorul constă de cât timp dispune pentru a lucra cu cealaltă clasă. Înainte de a trece la elaborarea planificării semestriale el întocmește orarul, ca să știe în ce fel cuplează disciplinele.

În continuare, prezentăm un fragment de planificare pentru activitate simultană la patru clase, pentru disciplinele: „Comunicare în limba română” și „Limba și literatura română”. Sunt menționate doar clasele I-IV, întrucât am considerat că un profesor lucrează numai cu clasa pregătitoare. Dacă numărul de elevi dă dreptul altei clase să fie singură, în orar apare clasa pregătitoare și se scoate din orar una dintre clasele I-IV.

Desfășurarea activității

CLASA I							CLASA A III-a							
Unitate de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Tipul lecției	Nr. ore	Săpt.	Obs.	Unitate de învățare	Obiective de referință	Conținuturi	Tipul lecției	Nr. ore	Săpt.	Text suport	Obs.
Școlărei și școlărițe		Cartea. Propoziția. Punctul. Propoziția alcătuită din 2-3 cuvinte.	Predare				Cartea, prietena mea		Cartea. Așezarea textului în pagină. Cuprins. Tipuri de litere de tipar.	Recapitulare				
		Cuvântul alcătuit din 2-3 silabe. Cuvinte monosilabice. Sunetul (a, e, i, o, u, s, r, z). Elemente grafice	Predare						Textul literar. Text narativ. Recunoașterea personajelor.	Recapitulare				
CLASA A II-a							CLASA A IV-a							
Secretele cărții		Cartea. Cuprinsul. Așezarea textului în pagină. Alfabetul. Sunetul și litera. Vocale și consoane. Comunicare dialogată. Scrierea de mână. Scrierea cuvintelor care conțin diftongii.	Recapitulare				Secretele cărții		Cartea. Rolul ilustrațiilor. Text narativ. Delimitarea textului în fragmente. Idei principale. Recunoașterea timpului și spațiului.	Predare				

În timpul anului școlar, înaintea fiecărei săptămâni, învățătorul revede orarul, verifică tipul de lecție existent la fiecare cuplaj de disciplină, face modificări în orar, dacă este nevoie.

Pașii posibili în elaborarea documentelor de planificare semestrială:



Proiectarea lecției este o altă etapă importantă: ea trebuie să existe chiar dacă se întocmește un document scris, dacă se realizează o schiță de proiect sau dacă se gândește lecția. După părerea specialiștilor în proiectare didactică, forma proiectului îi aparține profesorului – cu condiția să respecte principiile didactice.

Prezentăm, la pagina următoare, un proiect didactic cu predarea în condiții simultane.

Proiect didactic

Data:

Numele și prenumele învățătorului:

	CLASA I	CLASA a III-a
Aria curriculară: Disciplina: Unitatea de învățare: Subiectul: Tipul lecției: Scopul lecției:	• Comunicare în limba română • Cu alai de frunze • Sunetul și litera e • Predare de noi cunoștințe • Formarea deprinderilor de citire corectă și conștientă • Formarea deprinderilor de scriere corectă	• Limbă și comunicare • Limba și literatura română • Tainele cuvintelor • Substantivul • Recapitulare • Formarea deprinderilor de folosire corectă a substantivelor în comunicarea orală și scrisă
Obiective operaționale: La sfârșitul lecției, elevii vor fi capabili:	• să pronunțe corect sunetul e; • să recunoască litera e; • să citească textul corect și conștient; • să scrie corect litera e și cuvinte care conțin această literă (fără aglomerări de consoane).	• să recunoască substantivele din textul suport și din alte texte; • să pronunțe corect substantivele; • să scrie corect substantivele; • să folosească substantive în comunicarea orală și scrisă.
Strategii didactice: Metode și procedee:	• Explicația, exercițiul, conversația, lucrul cu manualul. • Manual, tablă, texte.	• Conversația, exercițiul.
Resurse materiale:		• Manual, tablă, fragmente de texte, fișă de lucru.
Evaluare: Bibliografie:	• Orală, individuală, frontală. • V. Molan, <i>Ghid metodic pentru predarea limbii române la clasa I</i>	• Orală, individuală, frontală. • <i>Ghid metodologic pentru aplicarea programelor de limba și literatura română</i>, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2002

Desfășurarea activității

Momentele lecției	O.O.	Clasa I		Clasa a III-a	
		Conținuturile învățării		Conținuturile învățării	
		Activitate directă cu profesorul	Activitate independentă	Activitate directă cu profesorul	Activitate independentă
Verificarea temelor pentru acasă		- Verificarea temei scrise - Evaluare orală	- Recitesc textul predat în lecția anterioară. - Citirea textului în lanț, cu voce tare. - Elevii privesc ilustrația de la textul nou.	- Verificare	- Scrieți trei propoziții în care se află substantive la numărul singular. Rescrieți-le și treceți substantivele la plural
Captarea atenției		Au venit copii de la o altă școală. M-au întrebat dacă știți toate literele. Ce trebuia să le spun?		Răspundeți la ghicitoare: <i>Sus pe coama munților, Munților cornuților, Stă voinicul cel feros, Veșnic verde și frumos. (Bradul)</i> Ce e cuvântul bradul ca parte de vorbire?	
Motivarea pentru învățare		Cine vinde biscuiți? (nenea Marin) Cum scriem cuvântul „nenea”? Nu știm.		Putem renunța la substantiv? De ce?	
Anunțarea temei		Sunetul și litera e		Substantivul – recapitulare	
Obținerea performanței		Se pomește de la propoziția: „Eu cunosc un nene”. Se folosește metoda fonetică analitico-sintetică.			Recunoașteți din text trei substantive. Scrieți trei propoziții cu ele.
			Elevii citesc în șoaptă cuvintele scrise pe silabe.	Verificare Întrebări în legătură cu felul substantivelor și numărul acestora	
		Citirea grupelor de cuvinte. Exerciții pregătitoare pentru scriere.		Verificare	Elevii scriu un text scurt în legătură cu satul natal, în care folosesc substantive comune și proprii.

			Scrierea literei e Verificare	Învățătorul dă îndrumări în legătură cu scrierea substantivelor.	
		Învățătorul dă îndrumări în legătură cu scrierea cuvintelor.			Elevii scriu un text scurt, în care folosesc cel puțin 3 substantive.
			Elevii scriu cuvinte	Verificare Dictarea unui text	
		Exerciții de cultivare a limbii			Se dă un text. Elevii elimină substantivele din text și constată dacă ne putem exprima fără substantive.
Evaluarea		Evaluare		Evaluare	
Tema pentru acasă		Tema pentru acasă		Tema pentru acasă	

Forma de proiect didactic prezentată mai sus îl ajută pe învățător să-și organizeze mai bine conținuturile pentru cele două clase și să alterneze corespunzător cele două forme de lucru specifice învățământului simultan, activitatea directă cu profesorul și activitatea independentă.

În rest, lecția se desfășoară potrivit didacticii fiecărei discipline.

Pași posibili în proiectarea lecției:

11. Redactarea proiectului didactic
10. Stabilirea activității independente
9. Stabilirea activității directe cu profesorul
8. Alegerea strategiilor didactice
7. Fixarea obiectivelor
6. Fixarea scopurilor lecțiilor
5. Stabilirea conținuturilor de predat
4. Studiarea bibliografiei
3. Consultarea planificării unității de învățare
2. Consultarea planificării semestriale
1. Consultarea orarului

*

*

*

Așa cum am mai arătat, formarea competențelor de comunicare nu se realizează numai în orele de comunicare în limba română și limba și literatura română, iar în condițiile predării simultane, cu atât mai puțin. Această competență se formează la toate disciplinele de învățământ, deci trebuie ținut seamă de acest lucru.

Precizările cu privire la relațiile profesorului cu elevii, precum și îndrumările metodice privind predarea limbii și literaturii române din capitolele anterioare rămân valabile și pentru activitatea didactică în condiții simultane.

Bibliografie



- Albulescu, Ion, (2006), *Strategiile educaționale centrate pe elev – Structură și funcționalitate*, din lucrarea „Strategii educaționale centrate pe elev”, MEC, UNICEF, București
- Albu, Gabriel, (2002), *În căutarea educației autentice*, Ed. Polirom, Iași
- Andrău, Ioan, (1986), *Elemente de teorie literară pentru elevi*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca
- Baron, R., (1983), *Behavior in Organization*, Allin and Bacon, Inc., New York
- Beldescu, George, (1982), *Ortografie, ortoepie, punctuație*, Societatea de Științe Filologice, București
- Beldescu, George, (1984), *Ortografia actuală a limbii române*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București
- Beldescu, George, (2001), *Îndreptar ortografic, ortoepic și de punctuație*, Ed. Univers Enciclopedic, București
- Berca, Ion; Ionescu, Maria Eliza, (1972), *Metodica predării limbii române, clasele I-IV, E.D.P.*, București
- Breban, Vasile, (1987), *Dicționarul general al limbii române*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București
- Buzași, Ion, (1999), *Literatura pentru copii*, note de curs, Ed. Fundației „România de mâine”, București
- Caroll, J.B., (1979), *Limbar și gândire*, E.D.P., București
- Călinescu, George, (1964), *Cronicile optimistului*, Ed. pentru Literatură, București
- Cerghit, Ioan, (2006), *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, Iași
- Cerghit, Ioan, (2002), *Sisteme de instruire alternative și complementare*, Ed. Aramis, București
- Chateau, Jean, (1972), *Copilul și jocul*, E.D.P., București
- Ciolan, Laura, (2006), *Dezvoltarea educației timpurii*, Ed. Universității, București

- Ciolan, Lucian (2008), *Învățarea integrată, fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Ed. Polirom, Iași
- Claparède, E., (1975), *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, E.D.P., București
- Cojocariu, Venera Mihaela, (2004), *Teoria și metodologia instruirii*, E.D.P., București
- Costea, Octavia și colectiv, (1999), *Literatură pentru copii*, manual pentru clasa a XIII-a, E.D.P., București
- Crețu, Carmen, (1997), *Psihopedagogia succesului*, Ed. Polirom, Iași
- Crețu, Tinca, (2007), *Psihologia vârstelor*, Universitatea București, Ed. CREDIS, București
- Cristea, Sorin, (1998), *Dicționar de termeni pedagogici*, E.D.P., București
- Cucoș, Constantin, (2002), *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași
- De Ajuriaguerra, J. și colab., (1980), *Scrisul copilului. Evoluția scrisului și dificultățile sale*, E.D.P., București
- Dobrogeanu-Gherea, Constantin, (1967), *Studii estetice*, Ed. pentru Literatură, București
- Drăgan, Ion; Nicola, Ion, (1993), *Cercetarea psihopedagogică*, Ed. Tipomur, București
- Drucker, Peter, (1993), *Inițiativa în sistemul antreprenorial*, Ed. Enciclopedică, București
- Dumitru, Ion; Matei, Gheorghe, (2007), *Metodica formării, dezvoltării și cultivării abilităților de comunicare ale preșcolarilor și elevilor din clasele I-IV*, Ed. Cuvântul INFO, Ploiești
- Găvenea, Alexandru, (1975), *Cunoașterea prin descoperire și învățare*, E.D.P., București
- Graur, Alexandru, (1974), *Mic tratat de ortografie*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București
- Hotyat, Fernand; Delepine Messe, Denise, (1973), *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Ed. Labor, Bruxelles, p. 65
- Hybels, S.; Weaver, R., (1986), *Communicating Effectively*, Random House, New York

- Ibrăileanu, Garabet, (1968), *Caragiale*, în: „Scriitori români și străini”, vol. 1, Ed. pentru Literatură, București
- Ilica, Anton, (1998), *Metodica limbii române în învățământul primar*, Ed. Multimedia, Arad
- Ilica, Anton; Iovin, Ileana, (2001), *Metodica învățării limbii române în ciclul primar*, Ed. Universității de Vest „Vasile Goldiș”, Arad
- Ionescu, Cristina; Lăzărescu, Gheorghe, (1980), *Teoria literaturii (noțiuni)*, manual pentru clasele XI-XII, E.D.P., București
- Ionescu, Mihaela, (2010), *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului, de la naștere la 7 ani*, Ed. Vanemonde, București
- Ionescu, Miron; Chiș, Vasile, (1992), *Strategii de predare și învățare*, Ed. Științifică, București
- Iucu, B. Romiță, (1999), *Managementul clasei – gestionarea situațiilor de criză*, Ed. Fundației D. Bolintineanu, București
- Iucu, B. Romiță, (2002), *Instruire școlară*, Ed. Polirom, Iași
- Iucu, B. Romiță, (2006), *Managementul clasei de elevi*, Ed. Polirom, Iași
- De Landsheere, Gilbert, (1975), *Evaluarea continuă și examenele*, E.D.P., București
- Levy-Valensi, E.A., (1972), *Le dialogue psychanalytique*, PUF, p. 31
- Lohisse, Jean, (2002), *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacțiune*, Ed. Polirom, Iași
- Manolescu, Marin, (2004), *Teoria curriculumului*, Ed. Fundației „D. Bolintineanu”, București
- Manolescu, Marin, (2002), *Evaluarea școlară – un contract pedagogic*, Ed. Fundației „D. Bolintineanu”, București
- Manolescu, Marin, (2004), *Activitatea evaluativă între cogniție și metacogniție*, Ed. Meteor Press, București
- Manolescu, Marin, (2010), *Teoria și metodologia evaluării*, Ed. Universitară, București
- Manolescu, Nicolae, (1997), *Literatura pentru copii*, în: *România literară*, nr. 25, București

- Marin, Mihaela; Nedelcu, Carmen, *Dicționar de termeni literari pentru elevi*, Ed. All Educațional, București
- Molan, Vasile, (1983), *Metodica desfășurării orelor de compunere-expunere în ciclul primar*, E.D.P., București
- Molan, Vasile; Bizdună, Maria, (2006), *Didactica limbii și literaturii române*, MEC, PIR, București
- Molan, Vasile, (1999), *Îndreptar pentru predarea limbii române*, Ed. Petrion, București
- Molan, Vasile; Peneș, Marcela, (2000), *Îndrumător pentru folosirea abecedarului*, Ed. Aramis, București
- Molan, Vasile; Peneș, Marcela, (1983), *Metodica desfășurării orelor de compunere-expunere la ciclul primar*, E.D.P., p. 12, București
- Molan, Vasile, (2007), *Lectura literară suplimentară*, MEC, PIR, București
- Molan, Vasile, (2007), *Management educațional. Managementul învățământului simultan*, MEC, PIR, București
- Mucchielli, Alex, (2005), *Arta de a comunica*, Ed. Polirom, Iași
- Muster, Dumitru, (1985), *Metodologia cercetării în educație și învățământ*, Ed. Litera, București
- Neacșu, Ioan, (1978), *Motivație și învățare*, E.D.P., București
- Niculiță-Voronca, Elena, (1998), *Datinile și credințele poporului român*, Ed. Polirom, Iași
- Niculescu, Rodica, (1994), *Să fii un bun manager*, Ed. Port, Tulcea
- Oprea, Crenguța Lăcrămioara, (2008), *Strategii didactice interactive*, E.D.P., București
- Pamfil, Alina, (2007), *Elemente de didactica limbii române: clasele primare*, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
- Pașca, Maria Dorina, (2008), *Povestea terapeutică*, ed. a II-a, Ed. V&I Integral, București
- Păun, Emil, (1999), *Școala – abordare sociopedagogică*, Ed. Polirom, Iași
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, (2004), *Comunicarea eficientă*, ed. a II-a revăzută și adăugită, Ed. Polirom, Iași,

- Pânișoară, Ion-Ovidiu; Pânișoară, Georgeta, (2004), *Managementul resurselor umane – ghid practic*, Ed. Polirom, Iași
- Planchard, E., (1972), *Cercetare pedagogică*, E.D.P., București
- Planchard, E., (1992), *Pedagogie școlară și contemporană*, E.D.P., București
- Potolea, Dan, (1989), *De la stiluri la strategii: o abordare empirică a comportamentului didactic*, în: „Structuri, strategii, performanțe în învățământ”, Ed. Academiei, București
- Potolea, Dan, (1991), *Curriculum*, note de curs, Ed. Universității, București
- Potolea, Dan; Păun, Emil (coord.), (2002), *Conceptualizarea curriculumului, o abordare multidimensională*, în: „Pedagogie”, Ed. Polirom, Iași
- Predescu, Mihai, (2006), *Opțiuni strategice în proiectarea și realizarea activităților centrate pe elev*, MEC, UNICEF, București
- Radu, I.T., (1981), *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București
- Radu, I.T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, E.D.P., București
- Rebreanu, Liviu, (1976), *Amalgam*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca
- Roșca, Mariana, (1972), *Metode de psihodiagnostic*, E.D.P., București
- Sarivan, Ligia; Cerkez, Matei, (2005), *Didactica ariei curriculare „Limbă și comunicare”*, MEC, PIR, București
- Schaub, Horst; Zenke, Korel G., (2001), *Dicționar de pedagogie*, Ed. Polirom, Iași
- Stall, Luise; Fink, Dean, *Changing our schools*, Open University Press, Philadelphia, p. 81, USA
- Stan, Emil, (2008), *Profesorul între autoritate și putere*, Ed. Teora, București
- Stan, Emil, (2006), *Managementul clasei*, Ed. Aramis, București
- Stoica, Cornelia; Vasilescu, Eugenia, (1996), *Literatură pentru copii, manual pentru clasa a XII-a*, E.D.P., București
- Suciu, Lucreția, (2001), *Întâmplări din vacanță*, Ed. V&I Integral, București

- Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, (1995), *Pedagogia vârstelor. Ciclurile vieții*, E.D.P., București
- Șerdean, Ioan, (1980), *Metodica predării limbii și literaturii române la clasele I-IV*, E.D.P., București
- Șerdean, Ioan, (2002), *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*, Ed. Corint, București
- Șerdean, Ioan; Goran, Laura, (2007), *Didactica specialității, cu ilustrări din toate ariile curriculare*, Ed. Fundației „România de Măine”, București
- Șoitu, Laurențiu, (1997), *Pedagogia comunicării*, E.D.P., București
- Șoitu, Laurențiu; Domuca, Florin, (2006), *Repere ale relațiilor profesor-elev*, în: „Strategii educaționale centrate pe elev”, MEC, UNICEF, București
- Ștefănescu, Paul, (1995), *Citirea rapidă*, Ed. Miracol, București
- Teodorescu, Vasile, (1979), *Compunerile corespondență și cu destinație oficială*, E.D.P., București
- Toea, A.; Butucă, A., (coord), (1997), *Ghidul directorului*, DPC-EU/ PHARE, București
- Vianu, Tudor, (1973), *Arta prozatorilor români*, Ed. Eminescu, București
- Vlăsceanu, Lazăr, (1979), *Decizie și inovație în învățământ*, E.D.P., București
- Vogler, Jean, (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Ed. Polirom, Iași
- Voiculescu, Florea, (2013), *Abordarea prin competențe*, M.E.N., București
- Voiculescu, Florea; Todor, Ioana; Voiculescu, Elisabeta, (2004), *Managementul timpului – o abordare psihopedagogică*, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca
- Vrășmaș, Ecaterina, (1999), *Învățarea scrisului*, Ed. Pro Humanitate, București

