

**IP UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlul de manuscris
CZU: 37.091:373.3(043.3)

MIDRIGAN TATIANA

**FUNDAMENTE ALE EDUCAȚIEI CENTRATE PE SUBIECT ÎN
FORMAREA COMPETENȚEI TEXTUALE A ELEVILOR DE
VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

Golubițchi Silvia, dr .ped., conf. univ.

Autor:

Midrigan Tatiana

CHIȘINĂU, 2024

© Midrigan Tatiana, 2024

CUPRINS

ADNOTARE	5
ANNOTATION.....	6
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR.....	9
LISTA ABREVIERILOR.....	10
INTRODUCERE	11
1. REPERE TEORETICE ALE COMPETENȚEI TEXTUALE A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	19
1.1. Perspective ale semnificării referențiale a textului	19
1.2. Competența textuală: elemente și caracteristici definitorii	35
1.3. Concluzii la capitolul 1	54
2. COORDONATELE METODOLOGICE ALE EDUCAȚIEI CENTRATE PE SUBIECT ÎN FORMAREA COMPETENȚEI TEXTUALE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....	57
2.1. Factori și principii ale educației centrate pe subiect	57
2.2. Strategii educaționale centrate pe subiect în formarea competenței textuale	67
2.3. Modelul pedagogic de formare a competenței textuale a elevilor vârstă școlară mică	76
2.4. Concluzii la capitolul 2	88
3. DIMENSIUNEA EXPERIMENTALĂ DE FORMARE A COMPETENȚEI TEXTUALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ DIN PERSPECTIVA CENTRĂRII PE SUBIECT.....	90
3.1. Particularitățile formării competenței textuale a elevilor la etapa inițială	90
3.2. Valorificarea Tehnologiei de formare a competenței textuale a elevilor din clasele primare	106
3.3. Validarea experimentală a valorii Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii din învățământul primar	131
3.4. Concluzii la capitolul 3	143
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	145
BIBLIOGRAFIE	150
ANEXE	163
Anexa 1. Chestionar pentru cadrele didactice.....	163
Anexa 2. Test de evaluare (experimentul de constatare)	165
Anexa 3. Rezultatele experimentului de constatare, Clasa a IV-a „A”	167
Anexa 4. Rezultatele experimentului de constatare, Clasa a IV-a „B”	168

Anexa 5. Rezultatele experimentului de constatare, Clasa a IV-a „C”	169
Anexa 6. Textul „Prietenie” de Aurora Ionescu	170
Anexa 7. Textul „Colț Alb” după Jack London.....	172
Anexa 8. Textul „Păcală în satul lui” după Ioan Slavici.....	173
Anexa. 9 HARTA TEXTULUI	175
Anexa. 10 Test de evaluare sumativă (experimentul de control)	176
Anexa. 11 Rezultatele experimentului de control, clasa a IV-a „A”	178
Anexa. 12 Rezultatele experimentului de control, clasa a IV-a „B”	179
Anexa 13. Rezultatele experimentului de control, clasa a IV-a „C”	180
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	181
CURRICULUM VITAE	182

ADNOTARE

MIDRIGAN Tatiana

Fundamente ale educației centrate pe subiect în formarea competenței textuale a elevilor de vârstă școlară mică, teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2024

Structura tezei: introducere, trei capitole de bază, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 174 titluri, 13 anexe, 149 pagini text de bază, 10 figuri, 34 tabele.

Publicații la tema tezei: Rezultatele obținute sunt publicate în 14 lucrări științifice, 3 articole în reviste de profil, 11 comunicări la conferințe științifice naționale și internaționale.

Cuvinte-cheie: text, competență textuală, unități de competență, centrare pe subiect, analiză pe text, valorificare a textului, textocentrism, elevocentrism, strategii centrate pe elev, strategia textocentristă.

Scopul cercetării: constă în determinarea și validarea experimentală a reperelor teoretico-aplicative ale formării competenței textuale a elevilor din clasele primare din perspectiva educației centrate pe subiect, structurate într-un model funcțional.

Obiectivele cercetării: examinarea noțiunilor cheie ale textului și valorificării educaționale a acestuia; consemnarea perspectivelor de semnificare referențială a textului; analiza elementelor, caracteristicilor, factorilor și condițiilor definitorii ale formării competenței textuale a elevilor din învățământul primar; determinarea specificului strategic și principiilor educației centrate pe subiect în contextul formării competenței textuale a elevilor (*textocentrismul*); fundamentarea teoretică și metodologică a *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect (elevocentrismul)*.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în: esențializarea pedagogică a noțiunii de text și a procesului de formare a competenței textuale (perspective, deziderate, caracteristici, factori, componente, principii); conceptualizarea bazei strategice a valorificării textului: conceptele de *textocentrism* și *elevocentrism*; fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*; elaborarea și valorificarea praxiologică a Tehnologiei didactice de formare a competenței textuale a elevilor.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice rezidă în fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*, fapt care a reperat valorificarea *Tehnologiei de formare a competenței textuale în clasele primare în baza strategiei textocentriste și abordării elevocentriste*, în vederea asigurării rezultativității activității de valorificare a textului.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de analiza și determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale valorificării educaționale a textului literar și nonliterar, în identificarea reperelor conceptuale ale competenței textuale; consemnarea teoretică a conceptelor de *textocentrism*, *elevocentrism*, *strategie textocentristă*; stabilirea principiilor, condițiilor și factorilor pedagogici ai formării competenței textuale.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea și validarea ansamblului de instrumente pedagogice, *Tehnologiei de formare a competenței textuale în clasele primare* care, prin esența și importanța lor teoretică și praxiologică, reprezintă fundamentele pedagogice determinante și validate.

Implementarea rezultatelor științifice. Cercetarea aplicativă s-a desfășurat în Liceul Teoretic „Ion Creangă”, mun. Chișinău, în anul de studii 2021 – 2022, constituit din 123 subiecți – elevi (3 clase) și 52 cadre didactice din învățământul primar.

ANNOTATION
MIDRIGAN Tatiana

**Foundations of subject-centered education in text competence training of early school-age students,
doctoral thesis in educational sciences, Chisinau, 2023**

Thesis structure: introduction, three basic chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 174 titles, 13 appendices, 149 pages of basic text, 10 figures, 34 tables.

Publications on the topic of the thesis: The obtained results are published in 14 scientific works, 3 articles in specialized magazines, 11 communications at national and international scientific conferences.

Keywords: text, textual competence, units of competence, focus on the subject, analysis on the text, capitalization of the text, text-centrism, student-centrism, student-centered strategies, text-centric strategy.

The purpose of the research: consists in the determination and experimental validation of the theoretical-applicative benchmarks of the formation of the textual competence of primary school students from the perspective of subject-centered education, structured in a functional model.

Research objectives: examining the key notions to the text and its educational use; recording the perspectives of the referential meaning of the text; analysis of the defining elements, characteristics, factors and conditions of the formation of the textual competence of students in primary education; determining the strategic specifics and principles of subject-centered education in the context of forming students' textual competence (text-centrism); theoretical and methodological foundation of *Pedagogical model of training the textual competence of primary school students from the perspective centering on the subject* (student-centrism); the design of the experimental approach of the valorization of the text in the primary education at the process and product level; monitoring and evaluating the impact of educational interventions based on *The technology of training students' textual competence* on the formation of textual skills of students of small school age.

Scientific novelty and originality of research resides in: pedagogical essentialization of the notion of text and the process of formation of textual competence (perspectives, desiderata, characteristics, factors, components, principles); conceptualizing the strategic basis of text exploitation: the concepts of text-centrism and student-centrism: the theoretical-methodological foundation of the *Pedagogical model of training the textual competence of primary school students from the perspective centering on the subject*; the elaboration and praxeological valorization of the didactic Technology for the formation of students' textual competence.

The results obtained that contributed to the solution of the scientific problem resides in the theoretical-methodological foundation of *Pedagogical model of training the textual competence of primary school students from the perspective centering on the subject*, a fact that identified the capitalization of *Textual competence training technology in primary grades* based on *text-centric strategy* and *student-centric approach*, in order to ensure the effectiveness of the text valorization activity.

The theoretical significance of the research it is supported by the analysis and determination of the theoretical and praxeological foundations of the educational valorization of the literary and non-literary text, in the identification of the conceptual landmarks of the textual competence; theoretical recording of the concepts of *text-centrism*, *student-centrism*, *text-centric strategy*; establishing the principles, conditions and pedagogical factors of the formation of textual competence.

The applied value of the research consists in the development and validation of the set of pedagogical tools, *Textual competence training technology in primary grades* which, by their theoretical and praxeological essence and importance, represent the determination and validation of pedagogical foundations.

Implementation of scientific results. The applied research was carried out within the "Ion Creangă" Theoretical High School, Chisinau municipality, in the 2021-2022 school year, consisting of 123 subjects - students (3 classes) and 52 primary education teachers.

LISTA TABELELOR

- Tabelul 1.1. Semne protextuale și semnificația lor (Apud A. Ghicov)
- Tabelul 1.2. Definirea competenței textuale
- Tabelul 2.1. Concepții ale învățării centrate pe elev
- Tabelul 2.2. Metode clasificate conform genului literar (Apud C. Șchiopu)
- Tabelul 3.1. Structura eșantionului experimental
- Tabelul 3.2. Rezultatele la chestionarul de valorificare a textului (cadre didactice)
- Tabelul 3.3. Domeniul Textul literar și nonliterar, clasa a IV-a
- Tabelul 3.4. Rezultate la testul docimologic (clasa a IV-a „A”)
- Tabelul 3.5. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din clasa a IV-a „A”
- Tabelul 3.6. Rezultate la testul docimologic (clasa a IV-a „B”)
- Tabelul 3.7. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, clasa a IV-a „B”
- Tabelul 3.8. Rezultate la testul docimologic (clasa a IV-a „C”)
- Tabelul 3.9. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, clasa a IV-a „C”
- Tabelul 3.10. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, clasa a IV-a „C”
- Tabelul 3.11. Proba 1. Competența de receptare a textului (experimentul de constatare)
- Tabelul 3.12. Produse și criterii de succes pentru valorificarea textului literar [44]
- Tabelul 3.13. Rezultatele elevilor la probele de evaluare
- Tabelul 3.14. Tehnologia de formare a competenței textuale a elevilor din clasele
- Tabelul 3.15. Interogarea multiprocesuală
- Tabelul 3.16. Lectura explicativă a poeziei
- Tabelul 3.17. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „A”(grup experimental)
- Tabelul 3.18. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din clasa a IV-a „A”
- Tabelul 3.19. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „B”
- Tabelul 3.20. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din clasa a IV-a „B”
- Tabelul 3.21. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „C”
- Tabelul 3.22 Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din clasa a IV-a „C”
- Tabelul 3.23. Rezultatele experimentului de control
- Tabelul 3.24. Compararea datelor în experimentul pedagogic
- Tabelul 3.25. Rezultatele statistice ale grupurilor

Tabelul 3.26. Rezultatele testului T pentru eșantioane independente privind studierea textului științific și a textului artistic

Tabelul 3.27. Proba 1. Competența de receptare a textului (experimentul de control)

Tabelul 3.28. Poezia „Toamna mândră, harnică”

Tabelul 3.29. Rezultatele experimentului de control la cele patru probe

Tabelul 3.30. Rezultatele experimentului pedagogic

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1. Semnificarea textului din diverse perspective

Figura 1.2. Caracteristicile textului (Apud V. Enciu)

Figura 1.3. Funcțiile textului

Figura 1.4. Elementele competenței textuale

Figura 2.1. Traseul ciclic al învățării active pe text (Apud M. Norel)

Figura 2.2. Etapele învățării experiențiale (Apud Kolb,152)

Figura 2.3. Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect (Modelul pedagogic FeCeTe)

Figura 3.1. Rezultatele elevilor la etapa de constatare la testul docimologic

Figura 3.2. Compararea datelor în experimentul de control

Figura 3.3. Rezultatele comparative ale experimentului pedagogic

LISTA ABREVIERILOR

ELA – educație literar-artistică

EL – educație lingvistică

EC – eșantionul de control

EE – eșantionul experimental

MP(FeCeTe) – Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect

SCE – strategia centrată pe elev

ÎC – învățarea colaborativă

P – produs școlar

FB – calificativul „foarte bine”

B – calificativul „bine”

S – calificativul „suficient”

i – descriptorul nivelului de performanță independent

g – descriptorul nivelului de performanță ghidat de învățător

s – descriptorul nivelului de performanță cu mai mult sprijin

INTRODUCERE

Actualitatea temei de cercetare și importanța problemei abordate. Învățarea Limbii și literaturii române ca disciplină școlară în clasele primare face parte din planul-cadru și are o însemnătate deosebită în formarea elevilor de vârstă școlară mică, asigurând evoluția lor intelectuală, urmărindu-se atât cultivarea limbajului oral, cât și a celui scris, fiind și baza celorlalte discipline.

În cadrul acestei discipline elevul, ca subiect al educației, se formează ca receptor și interpret al textelor literare, el însuși participând la menținerea și dezvoltarea valorilor limbii și literaturii naționale. În ceea ce privește educația literar-artistică, în ultimii ani s-au dezvoltat practici educaționale moderne, în care elevii se implică activ, printre acestea înscriindu-se și cele ce se referă la valorificarea textului literar și nonliterar.

Totodată, trebuie să se ia în considerare faptul că elevii fac parte din generația Alpha, conectată permanent la tehnologii informaționale, care se adaptează la aplicații și utilizează deja inteligențele artificiale disponibile. Pentru a crea un context favorabil lecturii și comprehensiunii textului din carte, cadrul didactic trebuie să fie în permanentă căutare de mecanisme prin care textul să fie în atenția motivată a elevului, să găsească modalități de receptare în procesul didactic: pregătirea conștientă a elevului pentru actul lecturii textului; de formarea-dezvoltarea gândirii și a creativității artistice; dobândind instrumente teoretico-literare asociate activităților de lectură, folosind diferite strategii de predare.

Activitățile educaționale, cu varietatea lor de forme, asigură interesul durabil al elevului pentru activitatea sa de vorbitor și cititor cult, elevat, având ca scop stimularea și dezvoltarea elevilor ca receptori/producători de mesaje și interpreți ai diverselor texte, cu funcții clare în contextul actual. Așadar, la lecția de Limba și literatura română textul poate fi abordat într-o diversitate de modalități, pornind de la interacțiunea dintre *cititor – text; cititor – context; cititor – text – context*.

Textul implică variate resurse pedagogice, angajate la nivelul activității de formare a *competenței textuale* a elevilor, care vizează un șir de obiective realizabile și dimensiuni educaționale, grație potențialului informativ-formativ pe care îl deține și în scopul formării abilităților de explorare multiaspectuală a realității prin prisma textului. Acesta este dezideratul prim al *educației artistice* la lecția de Limba și literatura română, elevul, ghidat de învățator, realizează o flexibilă și dinamică procesualitate a textului printr-un complex de operații, procese, acțiuni, printre care se înscriu și următoarele: *receptarea și înțelegerea textului, decodarea și interpretarea textului; transferul; autonomia creativă a textului; creația*.

Din punct de vedere procesual, *învățarea centrată pe subiect* este un deziderat al curriculumul pentru învățământul primar și vizează autorealizarea elevului, dezvoltarea calităților lui personale și personalizarea învățării. *Calitatea de subiect* implică capacitatea elevului de a se manifesta ca individualitate; a da dovadă de proactivitate, libertate în alegere și luarea de decizii; a-și asuma responsabilitatea pentru propriile decizii; a suporta cu demnitate consecințele deciziilor luate. Or, învățarea centrată pe elev prin texte literare/nonliterare poate să dezvolte autonomia și independența elevilor prin delegarea responsabilităților înspre elev.

Pentru formarea *competenței textuale* e necesar de abordat textul din perspectiva mai multor niveluri, dintre care *nivelul comprehensiunii, nivelul analizei de text, nivelul interpretării de text* și altele. Textul literar contribuie la realizarea dezideratelor educaționale valabile nu numai pentru disciplina școlară respectivă, ci determinante și pentru procesul de formare a personalității elevului, care poate astfel să înțeleagă lumea în și prin text, care poate realiza textul în calitatea lui de semn lingvistic, care discerne „lucrul” textului și are formată competența de previziune textuală, care se înțelege pe sine în fața textului și care poate „primi” de la text un sine mai larg, un elev care prin text să poată să înceapă să se înțeleagă, să se înțeleagă mai bine, să se înțeleagă altfel.

Resursele informaționale ale textului sunt inepuizabile prin capacitatea lor de reproducere lărgită, cu efecte sinergice superioare, fiind purtător de informații semnificative și, evident, resursele pedagogice ale lui implică un șir de acțiuni imprimare la nivelul formării *competenței textuale* a elevului. Înțelegerea informației și producerea textului este asigurată de *formarea competenței textuale a elevului* și de modul lui specific de a da viață limbajului, de a produce un conținut textual de transfer, de transformare textuală, de competența lui de a scrie un text.

Descrierea situației în domeniul cercetării și identificarea problemei de cercetare

Probleme ce vizează studiul noțiunii de *text* sunt reflectate, prin diverse demersuri teoretico-praxiologice, în investigațiile semnate de R. Bathes [2], H. Plett [108], P. Cornea [19], J. Kristeva [63], Gh. Crăciun [22], U. Eco [31], R. Ingarden [58], L. Papadima [96], V. Enciu [32], A. Gherasim, N. Cara [37] etc.

Esența *receptării textului literar/ nonliterar* este abordată de mai mulți cercetători: H. R. Jauss [61], W. Iser [60], P. Cornea [19], I. Șerdean [124], C. Parfene [97], I. Pânzaru [103] etc.

Aspecte ale valorificării *textului literar/nonliterar în clasele primare* în România este examinată de: I. Berca [4], V. Goia, I. Drăgoteiu [45], A. Pamfil [92], S. Nuță [88], I. Șerdean [124], A. Hobjilă [55], M. Norel [83], F. Sâmișăian [112] etc.

În Republica Moldova problema *abordării textului literar/nonliterar* este reflectată de cercetătorii: A. Ghicov [40], Vl. Pâslaru [104], C. Șchiopu [122], T. Cartaleanu [10], O. Cosovan

[10], V. Goraș-Postică [50], M. Marin [65], M. Hadârcă [54], S. Golubițchi [46], A. Radu-Șchiopu [110], V. Oboroceanu [90] etc.

Conceptul de **competență textuală** este inclus în contextul cercetării pedagogice: semnate de H.C. Болтонова [166], И.В. Салосина [172] etc. Influența practicii lucrului la text asupra formării diverselor componente ale competenței profesionale a profesorului, precum și asupra formării competențelor cheie subiecților care învață, este, de asemenea, un subiect de interes științific în Bulgaria, studiate de T. Angelova [139], S. D. Georgieva [142]. A. V. Nesmeyanov, & V. P. Shadeko definesc competența textuală care se formează și în baza exercițiilor scrise în baza textului [154]. M. F. Slot abordează competența textuală ce se formează în baza textului multimodal [163].

În Republica Moldova *competența textuală* a fost cercetată de T. Cristei [26], A. Ghicov [41], M. Hadârcă [53] etc. Cercetătorul A. Ghicov menționează că **competența textuală** apare în cadrul metodologic al Curriculumului școlar la Limba și literatura română ca „piesă” indispensabilă standardului *cultura comunicării* lingvistice și literar-artistice [41, p.157-158]. Cercetătoarea M. Hadârcă stipulează că, esențialmente, competențele de bază formate și dezvoltate în cadrul disciplinei Limba și literatura română, care integrează educația lingvistică și educația literară, sunt: competența de comunicare (orală și scrisă) și competența de lectură. Aceste competențe au un caracter general, o structură complexă și includ mai multe **competențe specifice** (lingvistice, de receptare, **textuală**, culturală etc.) [54].

Cercetările ce elucidează problema **formării competenței textuale** sunt menționate de cercetătorul C. Șchiopu, care afirmă că nivelul aplicării, incluzând mai multe operații, denotă capacitatea elevului de a analiza faptele și problema, de a interpreta, a investiga, a clarifica și de a formula anumite idei [122, p.82]. Cercetătoarea M. Marin formulează ideea că prin activitatea de receptare se înțelege atât percepția propriu-zisă a operei literare, cât și activitățile de interpretare a acesteia [65].

Esența **educației centrată pe subiect** este abordată în Republica Moldova de: Vl. Guțu [52], S. Chicu, R. Solovei, M Hadârcă, A. Paniș, A. Cara [14], V. Goraș-Postică [50] etc.

În context internațional **conceptul educației centrate pe elev** a fost abordat de L. Trif [130], M. Goldrick [144], C. Grumly [145], L. Jones [149] etc.

Analiza studiilor menționate a scos în evidență următoarele **contradicții**:

- între cerințele tot mai mari ale societății la etapa actuală în privința formării competenței textuale a elevilor claselor primare și lipsa interesului tot mai evident al elevilor față de lectura textelor;

- între formarea digitală a elevilor de azi și dezideratele curriculare de formare a competenței textuale a elevilor claselor primare, bazată pe acțiuni de personalizare, de stimulare a interesului pentru lectura textelor.

De aici rezultă și **problema cercetării**: Care sunt reperele formării competenței textuale a elevilor din învățământul primar fundamentate pe dezideratele educației centrate pe subiect?

Scopul cercetării constă în determinarea și validarea experimentală a reperelor teoretico-aplicative ale formării competenței textuale a elevilor din clasele primare din perspectiva educației centrate pe subiect, structurate într-un model funcțional.

Obiectivele cercetării:

1. Examinarea noțiunilor cheie ale textului și valorificării educaționale a acestuia;
2. Consemnarea perspectivelor de semnificare referențială a textului;
3. Analiza elementelor, caracteristicilor, factorilor și condițiilor definitorii ale formării competenței textuale a elevilor din învățământul primar;
4. Determinarea specificului strategic și principiilor educației centrate pe subiect în contextul formării competenței textuale a elevilor (*textocentrismul*);
5. Fundamentarea teoretică și metodologică a *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect (elevocentrismul)*;
6. Conceperea demersului experimental de valorificare a textului în învățământul primar la nivel de proces și de produs; monitorizarea și evaluarea impactului intervențiilor educaționale în baza *Tehnologiei de formare a competenței textuale a elevilor* asupra formării competenței textuale a elevilor de vârstă școlară mică.

Ipoteza cercetării:

Formarea competenței textuale în contextul educației literar-artistice poate fi rezultativă în condițiile în care:

- vor fi identificate și aplicate repere teoretico-metodologice ale educației centrate pe subiect, adaptate la cerințele și caracteristicile de învățare ale elevilor;
- vor fi analizate și clarificate principiile, condițiile, strategiile pedagogice care să faciliteze formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare, având în vedere mediul digital care influențează lectura textelor în defavoarea acesteia;
- va fi elaborat și validat experimental *Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*, prin valorificarea *Tehnologiei de formare a competenței textuale a elevilor*.

Metodologia cercetării științifice se constituie din *metode teoretice* (analiza și sinteza teoriilor, concepțiilor, ideilor, viziunilor cercetătorilor în domeniu, metoda ipotetico-deductivă; metoda comparativă, metoda descriptivă), *metode interpretative* – hermeneutica analitică, analiza cantitativă și calitativă a datelor, interpretarea datelor cantitative, structurarea interpretativă a figurilor și tabelor; *metode empirice* (observația, convorbirea, testul, chestionarul, probe practice, experimentul pedagogic), *metode matematice și statistice* pentru prelucrarea matematico-statistică a datelor experimentale (testul t-Student, SPSS).

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în: esențializarea pedagogică a noțiunii de *text* și a procesului de *formare a competenței textuale* (perspective, deziderate, caracteristici, factori, componente, principii); conceptualizarea *bazei strategice* a valorificării textului: conceptele de *textocentrism* și *elevocentrism*; fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*; elaborarea și valorificarea praxiologică a *Tehnologiei didactice de formare a competenței textuale a elevilor*.

Rezultatele obținute care au contribuit la soluționarea problemei științifice rezidă în fundamentarea teoretico-metodologică a *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*, fapt care a reperat valorificarea *Tehnologiei de formare a competenței textuale în clasele primare în baza strategiei textocentriste și abordării elevocentriste*, în vederea asigurării rezultativității activității de valorificare a textului.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de analiza și determinarea fundamentelor teoretice și praxiologice ale valorificării educaționale a textului literar și nonliterar, în identificarea reperelor conceptuale ale competenței textuale; consemnarea teoretică a conceptelor de *textocentrism*, *elevocentrism*, *strategie textocentristă*; stabilirea principiilor, condițiilor și factorilor pedagogici ai formării competenței textuale.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea și validarea ansamblului de instrumente pedagogice, *Tehnologiei de formare a competenței textuale în clasele primare* care, prin esența și importanța lor teoretică și praxiologică, reprezintă fundamentele pedagogice determinante și validate.

Implementarea rezultatelor științifice. Cercetarea aplicativă s-a desfășurat în Liceul Teoretic „Ion Creangă”, mun. Chișinău, anul de studii 2021 – 2022, constituit din 123 subiecți (3 clase) și 52 cadre didactice din învățământul primar.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Ideile de bază și rezultatele investigației au fost promovate și discutate prin intermediul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale: Aspecte teoretice ale competenței textuale în clasele primare, Conferința

Republiciană a Cadrelor Didactice: „Educație preșcolară și primară”, Chișinău, 2019; Aspecte ale interpretării textului literar în clasele primare, Conferința Republiciană a Cadrelor Didactice: „Educație preșcolară și primară”, Chișinău, 2020; Abordarea textului literar în clasele primare, Conferința științifico-practică cu participare internațională „Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă”, Chișinău, 2020; Interpretarea – etapă de analiză a textului literar în clasele primare, Conferința științifică cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar”, Chișinău, 2020; Abordarea textului multimodal în clasele primare, Conferința Republicana a Cadrelor Didactice: „Pedagogie în învățământul preșcolar și primar”, Chișinău, 2021; Aspecte teoretice ale textului literar în clasele primare, Conferința internațională „Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane”, Chișinău, 2021; Activități de lectură în clasele primare, Conferința cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective”, Chișinău, 2021; Modalități de receptare a textului literar, Conferința cu participare internațională „Educația în fața noilor provocări”, Chișinău, 2021; Strategii educaționale centrate pe subiect pentru formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare, Conferința Republiciană a Cadrelor Didactice, Chișinău, 2022.

Volumul și structura tezei: cercetarea este expusă în 149 de pagini text de bază și conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, referințe bibliografice (174 de titluri), anotare (în limbile română și engleză) și anexe. În textul tezei sunt inserate 34 tabele și 10 figuri.

Cuvinte-cheie: text, competență textuală, unități de competență, centrare pe subiect, analiză pe text, valorificare a textului, textocentrism, elevocentrism, strategii centrate pe elev, strategia textocentristă.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare, este precizată problema și trasate direcțiile de soluționare a ei, sunt formulate scopul, obiectivele și ipoteza, este explicat și fundamentat suportul teoretic conceptual și metodologic al cercetării.

În **capitolul 1. Repere teoretice ale competenței textuale a elevilor din învățământul primar** s-au formulat un șir de idei referitor la text. S-a constatat că mesajul textului constituie ceea ce dorește autorul să transmită cititorilor săi, reprezentând un complex de gânduri, sentimente, informații, recomandări utile, valoroase, competente. Definițiile textului au fost abordate din trei perspective: *pragmatică*, *semiotică*, *lingvistică*. S-a dezvăluit faptul că noțiunea de text poate fi interpretată atât ca produs, cât și ca un proces, care poate fi definit ca orice mesaj vorbit sau scris, de orice lungime, formând un întreg unificat. Din aceste considerente, un text poate fi pragmatic eficient dacă în procesul construcției mesajului autorul ia în considerare posibilele efecte ale

acestui asupra receptorului. În cadrul studiului analitic s-a constatat că o *competență textuală* poate fi caracterizată ca fiind capacitatea de a înțelege, utiliza și produce diferite tipuri de texte. Prin valorificarea cercetărilor, s-a precizat că elementele competenței textuale sunt: receptarea textului, interpretarea textului, formarea textului. A avea formată competența textuală înseamnă a *opera*, a *aplica* un instrumentar teoretico-științific adecvat și a avea abilitatea de a-i descifra conotațiile, a analiza/ interpreta/ aprecia fondul și forma textului. În aria interpretativă a textului au fost desemnate condițiile de formare a competenței textuale: condiția lecturii ca eveniment, condiția lectorului ca performanță, condiția textului ca operă, condiția interpretării ca act de comprehensiune și de recreare etc. Se descriu componentele competenței textuale și valorificarea acestora prin diverse activități în baza textului. Sunt relevate componentele competenței textuale: competența de comprehensiune, competența de a recepta, competența de a reproduce, competența de a rezuma/ povesti, competența de a interpreta, având valoare reflexivă pentru elevul-cititor.

Capitolul 2. Coordonatele metodologice ale educației centrate pe subiect în formarea competenței textuale a elevilor de vârstă școlară mică descrie specificul învățării centrate pe subiect și sunt consemnate un șir de sensuri ale acestei orientări în educație. Învățarea centrată pe subiect este văzută ca o activitate individuală, care valorifică disponibilitățile elevilor în creșterea calității cunoașterii; ca opțiune de satisfacere a nevoilor, intereselor, aspirațiilor și potențialului elevului/ subiectului învățării; ca o opțiune strategică bazată pe capacitarea elevului/ subiectului învățării în procesul educațional etc. Se constată că *centrarea pe subiect* este o abordare a educației la baza căreia stă recunoașterea individualității, irepetabilității, valorii în sine a fiecărui elev, dezvoltarea lui ca *individualitate*. De asemenea, este clarificată noțiunea de *subiect* în raport cu cea de elev: a se cunoaște pe sine, a se percepe ca individualitate și a-și manifesta Eu-l adecvat în diferite contexte; a dialoga cu un alt „Eu”; a proiecta propria activitate în baza intereselor și dorințelor formulate, care nu lezează drepturile și interesele celor din jur. Ca bază strategică a valorificării textului sunt formulate două noțiuni inedite: *textocentrism* și *elevocentrism*, pornind de la unele idei ale cercetătorilor în domeniu. Consemnarea acestei perspective conceptuale speciale se referă, în cazul textocentrismului, la o atitudine care pune în prim plan valorificarea textului, integrând toate componentele acționale: receptare, înțelegere, rezumare, interpretare, reproducere, formularea de păreri etc. De asemenea, este formulată, ca generalizare a specificului de valorificare a textului, *strategia textocentristă*, ca o strategie ce se axează pe valorificarea integrală a textului, din diverse perspective. În ceea ce privește *elevocentrismul*, această noțiune este un corelativ al noțiunii *centrare pe elev*, cu tot specificul acestei orientări în educație. Tot aici este descris *Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect (Modelul pedagogic FeCeTe)*, care este structurat pe

cinci niveluri: *Perspective de semnificare a textului; Condiții de valorificare; Baza strategică a valorificării textului; Competența textuală; Formarea competenței textuale* în baza Tehnologiei de formare a competenței textuale.

Capitolul 3. Dimensiunea experimentală de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect cuprinde descrierea experimentului pedagogic. La etapa de constatare s-a conchis că majoritatea cadrelor didactice valorifică etapele lecturii explicative, ținând cont de specia literară, în baza unor strategii centrate pe subiect. Mai puțin sunt valorificate activitățile de înțelegere și interpretare a textului. La nivelul elevilor în etapa de constatare a fost aplicat un test docimologic și patru probe, astfel realizându-se evaluarea unităților de competență textuală, având la bază textul literar. Prin *Tehnologia de formare a competenței textuale* a elevilor din clasele primare au fost organizate un șir de secvențe în cadrul lecțiilor care au vizat nemijlocit competența textuală. Axate pe diverse acțiuni pe text (citire, reproducere, redare, explicare, vizualizare, dramatizare, analiză, formularea de întrebări-răspunsuri, rezumare, interpretare etc.), implicațiile elevilor au avut ca rezultat produse școlare care se obțin în baza valorificării textelor literare și nonliterare. De asemenea, în cadrul experimentului pedagogic au fost implementate diferite intervenții formative atât centrate pe subiect (elevocentriste), cât și centrate pe text (textocentriste): strategii de comprehensiune, strategii de receptare, strategii de interpretare pentru etapele de prelectură, lectură și postlectură, fiind racordate la profilul elevului cititor, astfel încât s-a dezvoltat capacitatea de a descifra și a se orienta într-un text. În procesul de formare semnificarea textului s-a produs pe toate dimensiunile: pragmatic, semiotic, lingvistic, fiind respectate condițiile de valorificare (funcțiile textului; principiile învățării centrate pe elev, principiile formării competenței cognitive; nivelurile și formele de lucru la text). Rezultatele obținute în etapa de control au demonstrat rezultativitatea activității prin formarea competențelor de lucru la textul literar. Realizarea experimentului pedagogic a demonstrat funcționalitatea *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*, format teoretic și valorificat aplicativ prin componenta *tehnologică în baza textelor literare și nonliterare ca producătoare de valori literar-artistice*.

În **Concluzii generale și recomandări** sunt sintetizate cercetările și orientările valorice ale lucrării.

1. REPERE TEORETICE ALE COMPETENȚEI TEXTUALE A ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

1.1. Perspective ale semnificării referențiale a textului

Învățarea limbii și literaturii române în învățământul primar reprezintă baza formării intelectuale a elevilor, asigurând pregătirea și la celelalte discipline prin utilizarea unor tehnici ale activității intelectuale, cum sunt cititul, scrisul și exprimarea corectă.

În cadrul disciplinei școlare Limba și literatura română se dezvoltă exprimarea orală (vorbirea) și capacitățile ce definesc exprimarea scrisă (redactarea), are loc interacțiunea și corelarea elementelor de construcție a comunicării (unități fonologice, lexicale și gramaticale), precum și echivalența proceselor comunicative, implicând funcțiile afectivă, motivațională și atitudinală ale comunicării. Realizarea acestora este posibilă pe baza textului literar/ nonliterar, care profilează și dezvoltă actualitatea de învățare a limbii și literaturii române pe coordonatele lingvistică, comunicativă, literar-artistică [43, p.20].

Disciplina școlară Limba și literatura română este axată pe cele două științe umaniste fundamentale: lingvistica și știința literaturii, două domenii educaționale:

- educația lingvistică;
- educația literar-artistică, fundamentate de cercetătorul Vl. Pâslaru prin idei, concepte, modele educaționale noi, care astăzi ar putea fi identificate cu niște semne ale postmodernității în educație.

Educația lingvistică (EL) este domeniul de formare/ dezvoltare a abilităților de comunicare, care sunt cultivate prin cunoașterea sistemului lingvistic (fonetică, lexic, gramatică și stilistică) și participarea corespunzătoare a elevilor la realizarea actelor comunicative.

Scopul educației lingvistice: formarea vorbitorului cult al limbii române, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea lui în producerea actelor comunicării.

Cercetătorul Vl. Pâslaru afirmă că *educația literar-artistică (ELA)* este formarea pedagogic orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic immanent și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii [105, p.23].

Cercetătoarea M. Marin susține că *educația literar-artistică*, componentă de prim-plan a educației, proiectează formarea elevului cititor ca subiect valorizant al actului lectoral, acesta producându-se în rolul activ de contribuabil la propria formare artistică, apelând la experiența de viață și la cea estetică. Este foarte important ca experiența de viață să fie corelată cu achiziția de valori [65, p.11].

Scopul educației literar-artistice: formarea cititorului cult de literatură, antrenează implicit dezvoltarea percepției, imaginației și gândirii lui artistice, valorificarea și dezvoltarea potențelor de creativitate literară [105, p.36].

Domeniile principale ale ELA, precum și coordonatele sale teleologice, sunt:

- A. Literar-artistică: *fenomenul literar, opera literară, creația scriitorului, literatura națională, literatura universală;*
- B. Receptiv-comunicativă;
- C. Lectorală;
- D. Teoretico-literară, estetică și culturală [105, p.83].

Acțiunile pedagogice în formarea la elevi a culturii literar-artistice coerente cu obiectivele EL/ELA sunt următoarele:

- pregătirea conștientă pentru actul lecturii și receptării textelor literare;
- lectura fluentă, expresivă și comprehensivă a unei diversități de texte literare/ nonliterare;
- formarea/ dezvoltarea percepției, imaginației, gândirii și creației artistice;
- achiziționarea instrumentarului teoretico-literar și lectoral aferent activității de lectură; depistarea/ discernerea/ receptarea apropiată a valorilor textelor literare prin descifrarea limbajului poetic;
- producerea unei varietăți de texte reflexive, interpretative și imaginative;
- evaluarea critică a operelor și fenomenelor literare;
- autocomunicarea într-un sistem propriu de valori, în interacțiune cu axiologia literară, utilizând mijloacele limbajului poetic.

Conținuturile ELA reprezintă texte literar-artistice și folclorice, texte literare și estetice despre opera/ fenomenul literar, texte explicative didactice (critic-literare, teoretic-literare și estetic-literare, adaptate nivelului de receptare al elevilor sau texte elaborate expres în acest scop), precum și anumite texte nonliterare [104, p.238].

Orice text, la lecția de limba și literatura română, poate fi abordat și receptat în mod independent, de la caz la caz, care are drept scop nu numai transmiterea de informații și valori, dar presupune și o conotație formativ-educativă. Multitudinea punctelor de vedere în procesul de definire a textului evidențiază diferențieri de abordare a unor aspecte esențiale ale textului. Complexitatea aspectelor pe care le presupune textul face această noțiune mai dificil de definit. Experiența arată că textul este o secvență ordonată de cuvinte, propoziții și expresii pentru a transmite idei. Textul este, de fapt, o formă de comunicare. Iar a comunica înseamnă a împărtăși cu ceilalți gânduri și sentimente. Anume acest lucru face textul. Mesajul textului (ideile) constituie

ceea ce dorește autorul să transmită cititorilor săi. Textul reprezintă un complex de gânduri, sentimente, informații, recomandări utile, valoroase, competente.

Definițiile textului pot fi abordate din trei perspective: *pragmatică, semiotică, lingvistică* (Figura 1.1.).

Perspectiva pragmatică

După cum cunoaștem, pragmatica se ocupă de relațiile dintre semne și subiecții care le folosesc, de atitudinile acestora față de construcția teoretică însușită în practică. Din aceste considerente, un text poate fi pragmatic eficient dacă în procesul construcției mesajului autorul ia în considerare posibilele efecte ale acestuia asupra receptorului.

Conform opiniei A. Reboul și J. Moeschler, justețea căreia este evidentă, pragmatica studiază relațiile dintre semne și utilizatorii acestora și, aderând la ideile lui Searle, aceștia acceptă *principiul exprimabilității*: orice stare mentală, gând, convingere, dorință, intenție etc., poate fi exprimată în mod explicit și literal printr-o frază [111, p.23; p.36].

Cercetătorul P. Cornea afirmă că *textul* deplin conține atât intenția autorului, adesea voalată în spațiul dintre cuvinte, în ceea ce nu spune, pentru că ignoră el însuși sau pentru că nu poate spune, dar și potențialele experiențe ale cititorului de oriunde și de oricând, care face conexiuni între acest text și experiența lui de cititor, dar și experiența lui de viață într-un sens larg. Or, „orice text are o funcție, traduce o intenție, vizează un efect, include niște presupuziții” [19, p. 24].

În contextul definirii textului P. Cornea este de părere că: „Orice text se adresează unui destinatar, fie numit, fie nenumit. Fără destinatar, adică fără un subiect care să transforme ansamblul de semne într-un conținut de sens, textul nu există decât ca virtualitate, ca suport material al unei încărcături simbolice” [19, p. 24].

W. Iser spune despre *text* că „ajunge să trăiască numai atunci când e citit, de aceea trebuie examinat prin ochii cititorului” [60, p. 227].

Pentru cercetătoarea A. Gherasim *textul* este o secvență coerentă și coezivă de propoziții sau de fraze prin care se realizează comunicarea dintre locutor și colocutor; textul apare astfel ca instrument al comunicării lingvistice între emițător și receptor [37, p.8].

În viziunea cercetătorului A. Ghicov, *textul* este ecranul prin care elevul care citește pătrunde lumea și prin aceasta se redescoperă pe sine într-o altă dimensiune, distanțarea fiind abolită într-o apropiere a elevului de text și de sine însuși [42, p.19].

De asemenea, o altă opinie relevantă în definirea *textului*, confirmată de valorile produse, o consemnează A. Ghicov, care îl definește prin optica elevilor: „Textul, în opinia elevilor, teaurizează: o realitate înzestrată cu magie și creativitate; principiile și esența societății; lumea din perspectiva binelui, dar și viciile oamenilor; valoarea existenței noastre în lume; valorile

primordiale ale lumii (elevii se axează, în temei, pe relația strânsă dintre text și realitate, conferindu-i primordialitate, consecutiv, când unuia, când altuia)” [40].

Dacă ne referim la viziunea cercetătoarei M. Marin, trebuie să menționăm că ea susține ideea *textului* ce reprezintă de fapt atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane, atitudini care evidențiază anumite concepte de viață, crezuri, idealuri, convingeri [65, p.7].

Sintetizând definițiile textului abordat din perspectivă pragmatică, reiterăm ideile că textul are un autor, un destinatar, care transformă multitudinea de semne conținute. Totodată, prin text autorul tratează o problemă, își exprimă părerile și concepția asupra lumii și a vieții, într-un mod direct sau indirect, având scopul de a sensibiliza cititorul.

Perspectiva semiotică

Școala semiotică preferă în loc de *receptorul textului* noțiunea de *cititor*, deoarece acesta, prin codarea/ decodarea textului, participă activ la crearea de înțelesuri. Filosoful Ch. S. Peirce, întemeietor al semioticii, definește semiotica drept o doctrină *quasi* necesară sau formală a semnelor, considerând că oamenii care posedă inteligență capabilă de a învăța din experiență sunt tentați să observe caracteristicile cunoscute ale semnelor [107]. Perspectiva logico-filosofică accentuează dimensiunea ontologică și gnoseologică a semnului: *obiect, eveniment sau acțiune care indică un fenomen material, o stare afectivă, a stare volitivă sau un proces de ordin intelectual*. Semnul este o verigă între obiectul și subiectul cunoașterii. Semnul este reprezentantul altui lucru [Ibidem, p. 19].

Actul de semnificare presupune interacțiunea dinamică dintre semn și interpretant și are ca rezultat înțelesul. Lectura semiologică are în general ca obiect sistemele de semne construite cu ajutorul sistemelor limbii. Lectura în sine, fundamentul științific al acesteia, procedeele utilizate – denotația și conotația – se înscriu în teritoriul semnificării.

Pentru J. Kristeva *textul* este „un semn” marcat printr-o triplă dimensiune: sintactică (relațiile dintre unitățile textuale), semantică (referențialitatea) și pragmatică (relațiile dintre semn și interpreții lui); el se prezintă „ca un mecanism translingvistic, care pune în relație un cuvânt comunicativ cu diferite tipuri de enunțuri anterioare sau sincronice” [63, p. 252].

O teză importantă care definește specificul textului artistic și al receptării artistice este cea a lui C. Vlad, conform căreia „prin *text* trebuie înțeles nu doar produsul verbal textual, ci și condițiile producerii/ receptării, împreună cu procesul de producere/ receptare al acestui produs. Natura comunicativă și simbolică a textului îi conferă acestuia statut semiotic” [136, p. 26].

H. R. Jauss definește astfel textul „structură semiotică complexă cu capacitatea de a produce schimbări de orizont, de a putea răspunde mereu la noile întrebări pe care i le avansează receptorii

și receptorul în postura sa de mijlocitor concret-istoric al operației de valorizare, cel față de al cărui orizont opera își măsoară forța estetică performantă” [61, p.11].

Or, „prin includerea textului – în calitatea lui de categorie – în sfera obiectelor semiotice, avem să-i recunoaștem atât valoarea de complex semnic verbal, cât și pe aceea de semn verbal complex. Atribuim astfel textului un statut semiotic ambivalent“ [136, p.26].

De asemenea, fiind „considerat modalitatea superioară a lingvisticului, *textul* este singurul *mediu* în care actualizarea și fertilizarea relațiilor de sens, de orice tip, poate avea loc” [136, p.166].

H. Plett consideră *textul* ca un semn lingvistic originar, în virtutea faptului că limba reprezintă aspectul comun tuturor textelor. În accepțiunea lui, *textul* este o formă deosebită a combinațiilor dintre semne, deasupra nivelului sintactic. Privită din perspectiva sintacticii semiotice, condiția minimală pentru construirea unității lingvistice „text” este simpla combinare a două propoziții. Problema textologică a delimitării se formulează în limitele existenței unor semne care să marcheze începutul și, respectiv, sfârșitul textului. Fiecare text poate, în principiu, să fie mărit la infinit prin adăugare, la începutul sau la sfârșitul lui, a unui număr nelimitat de semne parțiale – propoziții [108, p.55].

Noțiunea de text, ca produs și proces, poate fi definit ca „(...) orice pasaj, vorbit sau scris, de orice lungime, acesta formează un întreg unificat” [147, p. 1].

În dicționarul *Terminologie retorică și poetică* atestăm următoarea definiție: „Textul este un ansamblu finit și structurat de semne care propune un sens” [94].

Definițiile textului din perspectivă semiotică îl reprezintă ca pe un produs semiotic, ce se caracterizează, din punct de vedere sintactic – prin coeziune, din punct de vedere semantic – prin coerență, din punct de vedere pragmatic – ca sens în acțiune.

Două dintre aceste standarde par a fi un factor determinant al competenței scrise: coeziunea și coerența. *Coeziunea* desemnează rețeaua lexicală, gramaticală și alte relații care oferă legături între diferite părți ale unui text. M. Halliday și R. Hasan stabilesc cinci categorii de coeziune: *referință, substituție, elipsă, conjuncții și coeziune lexicală*. Ca și coeziunea, *coerența* este o rețea de relații care organizează și creează un text. Cu toate acestea, în timp ce coeziunea este un rezultat al conexiunii de termeni și propoziții, coerența este rețeaua de relații conceptuale care stau la baza textului de suprafață [147].

Din punctul de vedere al filosofiei limbajului, în termenul *text* se disting trei aspecte:

- textul – categorie de bază a filosofiei limbajului și a lingvisticii, care obligă la identificarea unei metode de analiză orientată spre comunicare;
- textul reprezintă un cadru distribuțional pentru constituenții textuali din perspectiva lingvisticii;

- textul – marcă de intenție concentrată de către un locutor pentru a comunica și a produce un efect din perspectivă filosofică [63].

Filosoful-lingvist H. Plett analizează semnul lingvistic „text” prin prisma comunicării semiotice, stabilind corelații cu alte tipuri de semne. El subliniază următoarele caracteristici ale textului: este rezultatul unei convenții sociale, unde arbitrarul semnelor se referă la desemnarea convenită de societate pentru semnificații, semnificați și diverși referenți de-a lungul timpului.

Textul este compus dintr-o parte materială, limba, și o semnificație – sensul, care se corelează cu semnalul sonor sau scris. Adevărul și realitatea textului sunt determinate de relația dintre referent și semnul text, în conformitate cu triumghiul semiotic (semnificant, semnificat, referent).

În procesul educațional este important să ținem cont de faptul că tipologia textuală este influențată de distribuția diferitelor subsemne în variatele realizări textuale. Textele se referă la un inventar de semne lingvistice care formează fundația lor. Acest inventar, cunoscut ca un „cod”, este structurat în diverse subcoduri. Codul nu cuprinde doar inventarul de semne lingvistice, ci și regulile conform cărora aceste semne pot fi combinate între ele. Astfel, unele actualizări lingvistice sunt excluse într-un text, în timp ce altele sunt tolerate [108, p. 22].

Pornind de la ideea că între actul narării și cel al interpretării există o legătură indisolubilă, cercetătorul Um. Eco susține: „Textul este întrețesut cu spații albe, zone ale nonspusului, lăsate intenționat din două motive. În primul rând, deoarece un text este un mecanism pasiv, care trăiește din plusvaloarea de sens adăugată de cititor. În al doilea rând, pe măsură ce textul trece de la o funcție didactică la una estetică, dorește să ofere cititorului libertatea de interpretare, chiar dacă, de obicei, vrea să fie interpretat cu o garanție suficientă de claritate” [31, p.83].

Un *text* este un *set coerent de afirmații* care formează o *unitate de semnificație* și care are o intenție comunicativă (destinată să transmită un mesaj).

Conform cercetătorilor R. Barthes [2], Um. Eco [31], *textul literar* este un sistem de semne, prin care este codificată „imaginea imaginilor” – opera literară, ea însăși este o metaimagine poetică, deci o imagine care reprezintă întregul sistem de imagini al operei. Decodificarea textului reprezintă în fond o re-creare a imaginilor operei și, totodată, procesul de comunicare a mesajului acesteia de către receptor.

Potrivit lui Van Dijk, coerența este „(...) o semantică, proprietatea discursurilor bazată pe interpretarea fiecărei propoziții individuale în raport cu interpretarea altor propoziții” [159, p. 93].

Textele sunt, de fapt, un grup de semne, simboluri, realizate într-un anumit mod și care au drept scop producerea unui sens logic, ce poate fi diferențiat în funcție de cititor, prin cunoștințele pe care acesta le are deja acumulate.

Perspectiva lingvistică

Pentru J. Dubois și coautorii săi „*textul* este o unitate lingvistică superioară propoziției sau frazei” [161, p.31].

Tz. Todorov afirmă că noțiunea de text nu se află pe același plan cu noțiunea de frază/./ în acest sens textul trebuie distins de paragraf, unitate topografică a mai multor fraze [129].

W. Iser afirmă că „opera este mai mult decât textul, deoarece prinde viață în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul, chiar dacă astfel de dispoziții sunt activitate cu condiționarea textului” [60, p.83].

Din această perspectivă un rol aparte îl are întrebuițarea literală a limbajului. Tradiția lingvistică vede distincția literalitate / nonliteralitate în felul următor: (a) există o graniță precisă între ele; (b) enunțurile literale și nonliterale nu sunt interpretate în același mod; (c) enunțul literal are un singur sens, iar enunțul nonliteral are două sensuri, dintre care unul este figurat; (d) în interiorul nonliteralității se disting două clase de figuri (construcții lingvistice): figurile de stil și figurile de gândire; primele se recunosc lingvistic, celelalte în context; (e) calitatea literală și nonliterală nu sunt proprietăți ale frazei, ci ale enunțului [111, p.163].

Enunțurile, la rândul lor, se interpretează într-o succesiune de etape: transducție, prelucrare în modulul lingvistic, care dă forma logică a enunțului; prelucrare pragmatică, care produce un anumit număr de efecte. Enunțurile nu sunt singurele elemente care pot avea o formă propozițională, tot o asemenea formă au și conținuturile stărilor mentale sau ale atitudinilor [111, p.89].

Enunțurile nu exprimă întotdeauna propoziții complete. Aici apar două probleme: ambiguitatea enunțurilor și atribuirea referențelor [Ibidem, p.84].

Tot aici putem vorbi și de alte noțiuni fundamentale: *structuri de suprafață* și *structuri de adâncime*. Fiecare frază are o structură de suprafață, ceea ce se citește în text și o structură de adâncime, recuperarea căreia revine sintaxei. În timpul producerii frazei, autorul lucrează asupra structurii de adâncime pentru a produce structura de suprafață [ibidem, p.65].

Semnificațiile lingvistice sunt reprezentate, așadar, de condițiile de întrebuițare, codificate și înscrise în limbă. De exemplu, adverbialele „sincer vorbind” sau „între noi fie vorba”, a căror semnificație nu poate fi înțeleasă decât în relație cu actul de vorbire pe care îl descriu și îl modifică și nu doar cu simplul conținut al frazelor în care apar.

Un rol aparte, după cum am menționat, îl are și *principiul exprimabilității*, care reflectă comportamentul lingvistic al personajelor. Producerea și interpretarea limbajului nu sunt procese de natură strict codică. Desigur, există în limbaj cod și convenție, dar aceasta nu înseamnă că întrebuițarea limbajului se limitează la o simplă codificare [111, p.36].

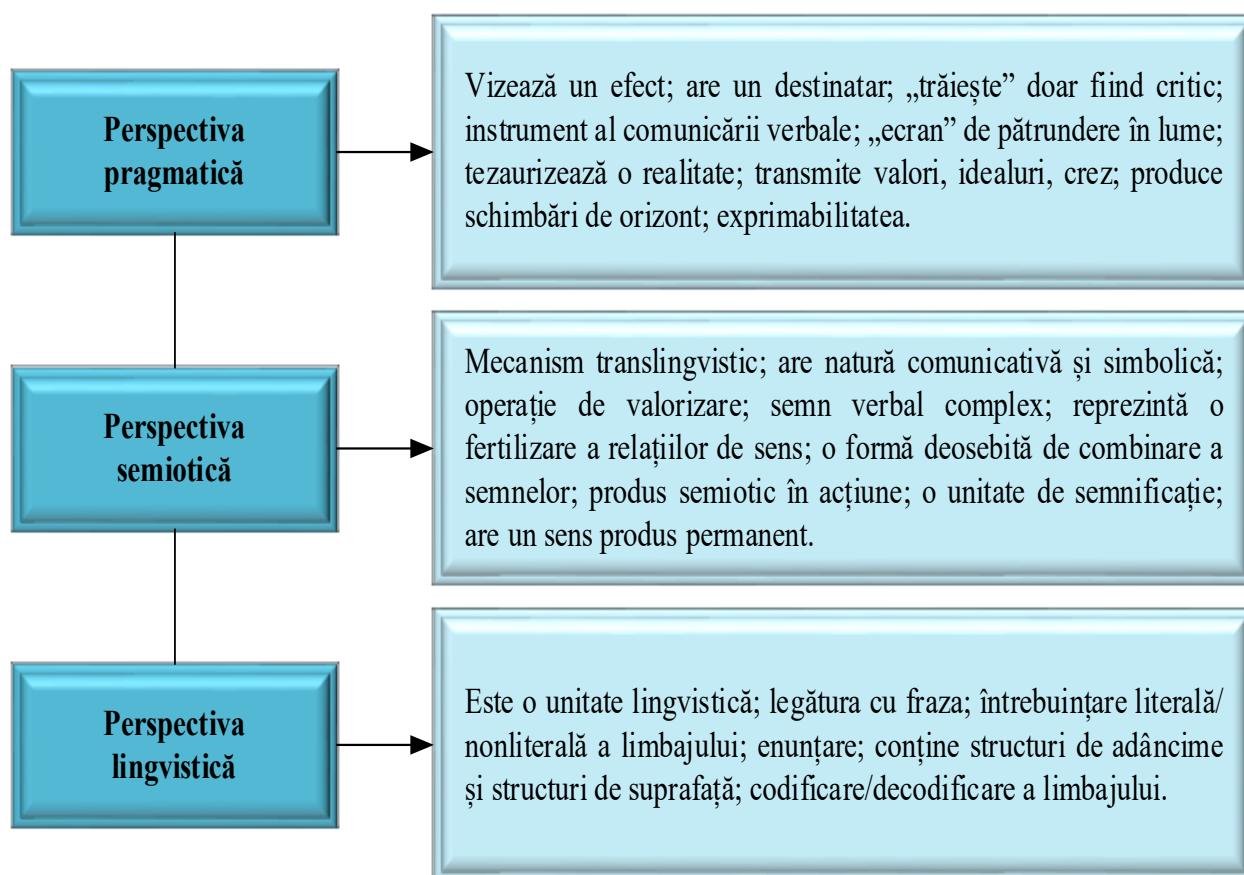


Fig.1.1. Semnificarea textului din diverse perspective

Structural, limbajul ELA se constituie din limbajul poetic, limbajul științific (estetic, teoretic-literar, istoric-literar, limbajul lecturii, limbajul pedagogic propriu-zis), limbajele facial și gestual [104, p. 243].

Dacă ne raportăm la varietatea tematică a textelor, aceasta corespunde nu numai caracteristicilor umane, dar și valorilor general-umane. H. Plett postulează patru *tipuri de progresie tematică* a textului:

- *Progresia lineară simplă*, când rema primului enunț devine tema celui de al doilea.
- *Progresia cu o temă constantă*, când o înșiruire de enunțuri conține mereu aceeași temă, căreia i se corelează în fiecare enunț câte o remă nouă.
- *Progresia cu teme derivate*, când există „o hipertemă”, de exemplu a unui alineat, din care derivă teme parțiale.
- *Dezvoltarea unei rețe divizate*, când există, implicit sau explicit, o temă dublă, ale cărei două componente formează punctele de plecare pentru două sau mai multe progresii parțiale independente [108, p. 70].

Unele *caracteristici ale textului* sunt prezentate în Figura 1.2. [32, pp.35-36]:

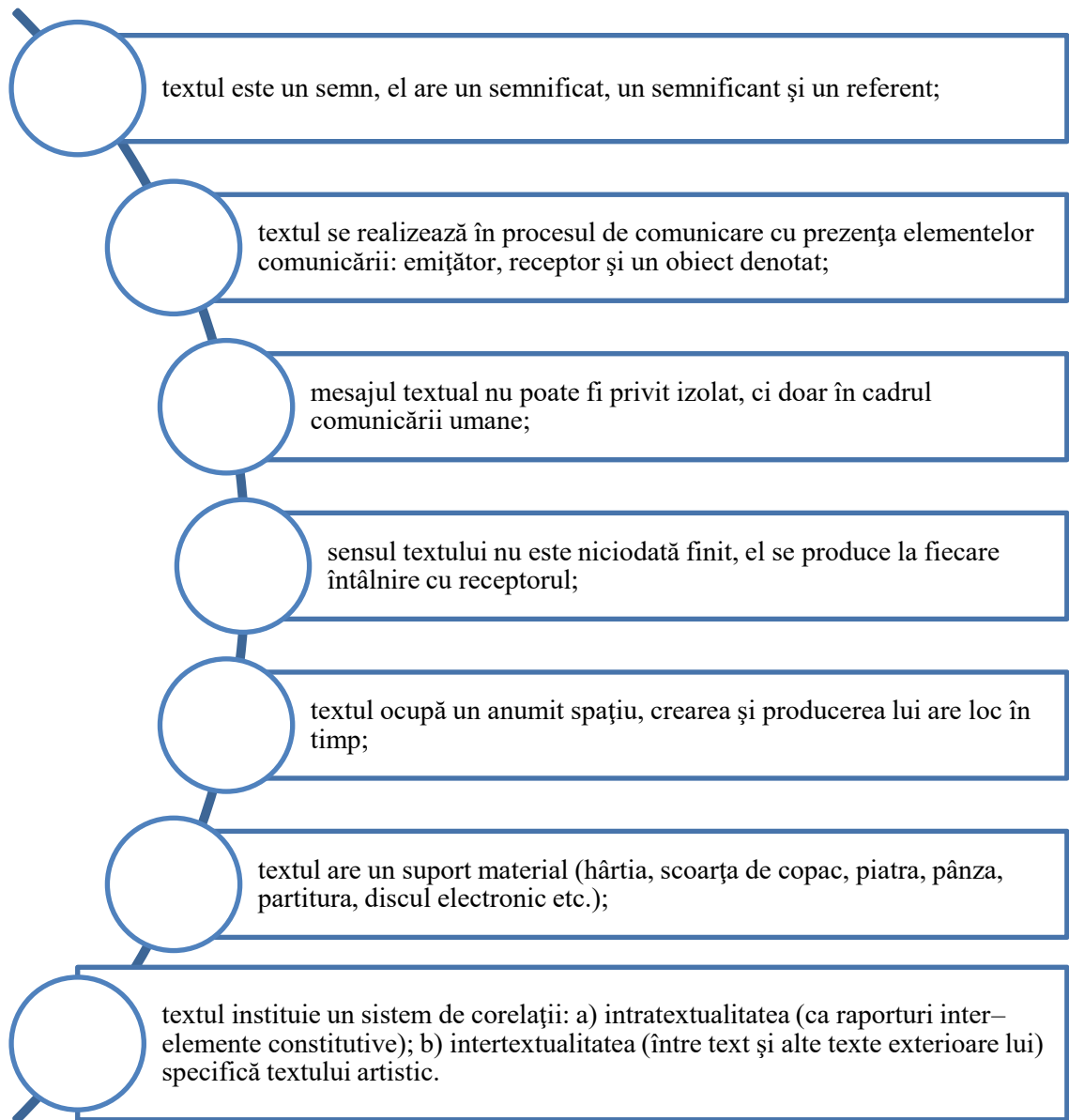


Fig.1.2. Caracteristicile textului (Apud V. Enciu)

Sintetizând aceste specificări evidențiem ideea că *textul* reprezintă o sursă validă de informații, pe care o primește elevul.

Funcțiile textului

Textul are la bază un șir de funcții principale, care sunt o valoare literar-artistică pentru elevul cititor, dintre care menționăm: *pedagogică, psihologică, estetică, educativă și sociologică* (Figura 1.3.).

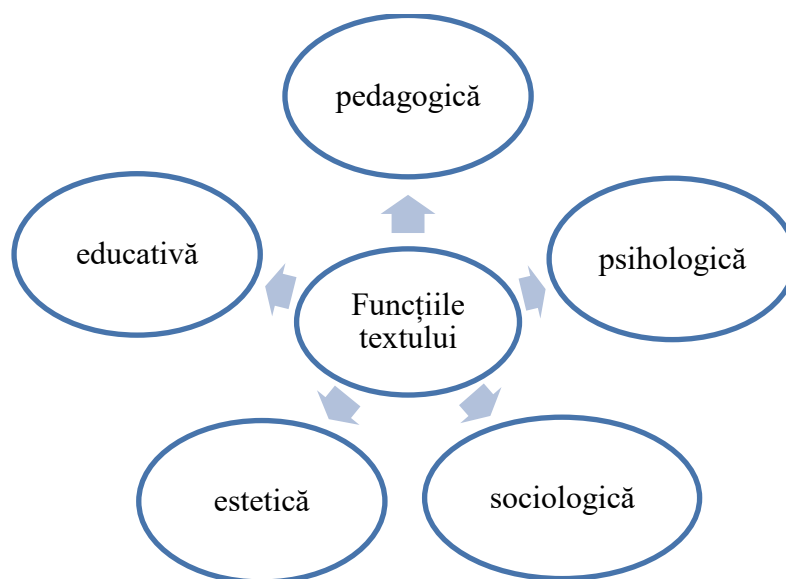


Fig. 1.3. Funcțiile textului

- *Funcția pedagogică* constă în influența educativă pe care o exercită asupra dezvoltării elevului prin intermediul operei literare.
- *Funcția psihologică* se referă la modul în care contribuie la dezvoltarea proceselor psihice cum ar fi memoria, atenția, percepția, imaginația și gândirea.
- *Funcția educativă* se referă la valorile pe care le transmite textul, influențând dezvoltarea personalității elevului.
- *Funcția estetică* implică facilitarea dezvoltării gustului estetic și a judecăților estetice în raport cu opera literară, considerată unul dintre obiectele de studiu în estetică.
- *Funcția sociologică* vizează promovarea contactului virtual al cititorului cu o microsocietate ce exercită o acțiune propedeutică și profilactică în relația ulterioară a cititorului cu societatea.

Tipologia textelor

Primele tipologii de texte s-au dezvoltat în spațiul abordărilor structuraliste. După **scopul comunicării** textele pot fi: *descriptive, narative, informative și argumentative* (fiecare tip de text conține într-o măsură mai mică sau mai mare o anumită cantitate de informații), iar după **stilul** în care sunt redactate pot fi: *beletristice, științifice, juridic-administrative, publicistice, eseistice și epistolare*.

Textul descriptiv este un tip de scriere în care autorul își propune să ofere o imagine detaliată și vie a unui obiect, loc, persoană, eveniment sau idee. Scopul principal al unui text descriptiv este de a crea o reprezentare verbală cât mai precisă și vividă a subiectului în mintea cititorului. Se caracterizează prin subiectivitate, descriind un anumit aspect al realității într-un limbaj obiectiv, impersonal și prin acumularea unei sume de detalii.

Poate fi de două tipuri: literar și nonliterar. *Textul literar de tip tablou sau portret* este caracterizat de subiectivitate și expresivitate puternică, transmițând o imagine vibrantă și emoțională. În schimb, *textul descriptiv nonliterar* prezintă un aspect al realității într-un mod obiectiv, impersonal, prin acumularea detaliilor.

Textul narativ este în mod obișnuit o formă literară epică în care naratorul își exprimă sentimentele indirect prin acțiunea și personajele sale.

Textul informativ este tipic un text nonliterar care furnizează informații concise și clare despre diferite aspecte ale realității, folosind un limbaj direct și precis pentru a transmite cunoștințe și date.

Textul nonliterar este conceput pentru a transmite informații obiective, având funcția referențială în centrul său. Este folosit în diverse domenii, inclusiv științifice, juridico-administrative și media audio-vizuală. Pentru a-și atinge scopul, utilizează diferite registre lingvistice (oral/ scris, popular/ cult, regional, colocvial, argou și jargon), dar păstrează un limbaj comun și convențional. Emițătorul este preocupat să prezinte realitatea obiectiv și să transmită informații în mod eficient. Dintr-un asemenea text lipsesc și mărcile afectivității, și ale expresivității.

Un *text argumentativ* este unul personalizat, reflectând punctul de vedere al autorului. Acesta începe cu o ipoteză pe care o susține prin argumente și se încheie cu o concluzie. Limbajul utilizat este elevat, iar ideile sunt conectate logic prin intermediul conectorilor.

Un *text beletristic* este un fragment dintr-o operă literară, având un caracter distinctiv, fiind rodul imaginației unui singur autor. Acesta este unic prin utilizarea termenilor din toate sferele lexicale și prin îmbinarea valorilor denotative și conotative ale cuvintelor, predominând funcția expresivă a limbajului.

Un *text științific* are un caracter general, deoarece exprimă adevăruri universale valabile. Conține neologisme, este concis, impersonal și lipsit de expresivitate. Folosește doar cuvinte cu sens propriu, iar elementul verbal poate fi completat de simboluri, cifre și numere.

Textul juridic-administrativ este utilizat pentru redactarea documentelor oficiale, precum cererile, procesele-verbale, CV-urile și articolele de legi. Acesta are un caracter obiectiv și impersonal, folosind termeni cu sens propriu și având exclusiv o funcție informativă. Utilizează clișee lingvistice și, de obicei, are o anumită structură în pagină.

Textul publicistic are, de obicei, un caracter impersonal, asemănându-se astfel cu textul științific, iar prin rarele elemente expresive, cu textul beletristic. Utilizează clișee lingvistice și îndeplinește atât o funcție informativă, cât și una conativă (persuasivă). Limbajul său variază în funcție de tema articolului sau de tipul publicației.

Din punctul de vedere al teoriilor orientate spre *text*, există unele asemănări între schemele formale și conceptul de prototipuri textuale. *Prototipul* servește ca o „suprastructură” care ghidează alegerile lingvistice ale scriitorului, dictând diverse convenții. Suprastructurile sunt structuri convenționale care se referă la organizarea informațiilor la nivel de text. Ele rezumă componentele textuale și oferă informații despre ordonarea și relațiile ierarhice într-un anumit tip de text.

În acest context, este de remarcat faptul că textul nu este o structură secvențială omogenă. Dimpotrivă, are o natură eterogenă în care, printre variații, se pot găsi regularități compoziționale, care se realizează în secvențe prototipice.

Forme de lucru textual

Conform lui Um. Eco, *cititorul model și autorul model* reprezintă două strategii textuale distincte, fiecare încercând să înțeleagă intențiile celuilalt. Autorul model propune modalități de cooperare care să ghideze cititorul model în procesul de actualizare a tuturor posibilităților textului, adică să îl determine să interpreteze textul în același mod în care autorul l-a creat [31, p. 87]. Prin familiarizarea cu elementele teoriei literare elevii sunt ghidați să descifreze „înțelegerea lumii în și prin text”, stipulează Um. Eco [31, p.192].

Profesorii J.L. Dumortier, F.R. Plazanet [162, p. 9-18] enumeră cele mai frecvente forme de lucru cu textul literar, dintre care: analiza literară, variantele de lectură cu voce tare, în gând, lectura de plăcere și lectura pentru cunoaștere. De asemenea, se iau în considerare și procedeele posibile de evaluare a acestor forme de lectură, aspecte discutate și de Vl. Pâslaru.

Astfel, *prin analiză literară* J. L. Dumortier, F.R. Plazanet subînțeleg „un mod de lectură caracterizat prin examinarea profundă a textelor, având ca finalitate un product de natură metatextuală (comentariul oral sau scris, planul, schema etc.)” [162, p.17].

În clasele primare, de cele mai multe ori, primul contact cu *textul literar* este o lectură cu voce tare, fiind procedeu cel mai important în câteva cazuri: *comprehensiunea, receptarea, interpretarea, înscenarea textului, oralizarea unui discurs, recitarea versurilor* etc. Cu alte cuvinte, textul este privit ca o sumă de propoziții sau enunțuri contextualizate cu o structură specifică.

În practică se consideră că deseori, din cele mai bune intenții, elevul este lăsat „singur în fața textului” pentru a pătrunde în interiorul lui prin simpla lectură. Uneori nu putem fi siguri că elevul în acest moment citește, putem însă fi siguri de contrariul situației: elevul nu va mai citi textul, dacă mesajul acestuia îi va fi comunicat înainte de lectura propriu-zisă. În acest caz, evaluarea va viza nu atât lectura, cât, mai ales, un anumit conținut comunicat de profesor și însușit de elev.

Referitor la procedurile de control, se observă că învățătorul nu ar trebui să evalueze doar pentru a atribui un calificativ, ci, mai ales, pentru a îmbunătăți achizițiile elevului cititor.

Cercetătorul Vl. Pâslaru afirmă „Dacă abaterile depistate sunt previzibile și nu sunt atribuite incompetenței naturale a elevului, pedagogul își poate programa activități speciale pentru a le ameliora, punându-și întrebări de tipul: *Ce am făcut eu de fapt citind acest text ? Ce operații mentale am efectuat ? Le pot distinge și descrie ? Elevii dispun de aceste competențe ? Ce exerciții pot oferi eu pentru a-i familiariza cu aceste operații?* – întrebări la care, apropo, dă răspuns sistemul activităților literar-artistice ale elevilor, ca parte integrantă a teoriei sale [105, pp 87-88].

Modelul construit de R. Scholes desfășoară, de asemenea, un scenariu complet, în cadrul lui lectura definindu-se ca proces prin care cititorul își creează, pornind de la textul scriitorului, propriul său text. Tiparul cuprinde trei etape succesive, ce corespund unor lecturi distincte:

- lectura inocentă: „producere de text *din* text”;
- lectura interpretativă: „producere de text *despre* text”;
- lectura critică: „producere de text *împotriva* textului” [158].

Cercetătoarea A. Pamfil enunță ipostazele didactice ale textului, afirmând următoarele [92, p. 200]:

- textul ca suport al lecturii, cuprinzând toate categoriile textuale;
- textul ca o creație literară permite înțelegerea integrală a textelor, înțelegere ce se poate continua prin analiză și interpretare;
- textul ca obiect cultural se înscrie în contextul cultural, care l-a generat sau în orizontul cultural pe care îl re-creează.

R. Ingarden, de altfel, delimitează trei niveluri posibile de explorare a textului literar prin lectură:

a) textele alcătuiesc un potențial care permite manipularea unei producții de semnificații, având o structură cu aspecte schematice. La nivelul școlar primar și gimnazial, acest fapt poate deveni un criteriu de selecție al distribuirii textelor literare;

b) lectorul, în cazul nostru elevul, orientat de profesor, investighează textul citind: imaginile mentale se formează în timp ce se construiește, consistent și coeziv, obiectul estetic;

c) în structura comunicativă a textului literar, cititorul examinează și preia condițiile care guvernează interacțiunea dintre el și text (în cazul nostru, condițiile didactice) [58].

Textul literar particularizează comunicarea artistică, pentru că în el se recunoaște originalitatea reflectării lumii înconjurătoare de către creatorul operei artistice (populare sau culte) și se manifestă funcția poetică a limbajului, prin excelență reflexiv, întrucât expresivitatea

conținutului primează și nu informațiile oferite. Prin intermediul textului, autorul își propune să impresioneze și să entuziasmeze cititorul prin exprimarea propriilor gânduri, idei și sentimente, folosind un limbaj artistic puternic subiectiv. Conform lui R. Bathes, școala își formulează ca scop și își asumă meritul de a forma elevul astfel ca acesta să citească corect textul. Dar una este citirea în sensul de utilizare, și alta – jocul cu textul, înțelegând prin joc o gamă întreagă de sensuri [2]:

- se joacă însuși textul;
- se joacă și cititorul în text, căutând o așa formă a practicii, în care el, textul, s-ar relua de fiecare dată;
- cititorul, de asemenea, joacă textul; astfel, textul cere de la cititor o colaborare activă;
- cititorul se plictisește atunci când el singur nu poate să producă textul, „să joace” textul, să-l citească, să-l despartă în părți, să-l interpreteze, să-l pună „în mișcare”, să și-l asume. Și cuvântul despre text trebuie să fie de asemenea doar text, căutarea lui, un lucru textual, deoarece textul este un astfel de spațiu social în care nici o limbă nu se poate ascunde și nici un subiect care vorbește nu rămâne doar în rol de arbitru, stăpân, analist, decodificator – teoria textului trebuie să se îmbine cu practica scrierii.

L. Papadima propune un set de cerințe de *citire a textului*, dintre care [96, p.49]:

- dificultatea de a citi un text poate varia în dependență de conținutul acestuia, de mesajul transmis, atât pe latura obiectivă, cât și pe cea subiectivă, în raport cu o serie de factori care nu țin nici de calitatea textului, nici de înzestrarea cititorului;
- un text poate fi dificil de citit din cauza dimensiunilor mari (de exemplu: poveștile);
- dificultăți de lectură (de parcurgere a textului) pot surveni din cauza lipsei de motivație sau de interes din partea cititorului (plictiseală, oboseală, neatenție etc.);
- finalitățile impuse (de exemplu: cititul în scopul redactării unor teme școlare) pot de asemenea îngreuna actul lecturii;
- dificultatea de a citi poate fi sporită de o serie de factori materiali (ambianță improprie, lipsă de timp etc.).

A citi înseamnă a parcurge *textul linear*, stopând efortul în momentul încheierii; a interpreta înseamnă a reciti textul de mai multe ori, pentru a-l analiza în detaliu, susține P. Cornea [19, p. 203].

Dacă ne referim la selectarea textului literar în vederea lecturii, atunci trebuie să menționăm opinia lui C. Schiopu, care propune următoarele criterii generale [121]:

- a) *accesibilitatea*, în raport cu vârsta, nivelul de dezvoltare intelectuală și cultura generală a elevilor;

b) *varietatea*, evitându-se repetarea insistentă a acelorași autori sau a fragmentelor din aceleași texte literare, în fiecare clasă;

c) *valoarea*, avându-se în vedere atât virtualitatea educativă a textului, cât și formarea unor reprezentări culturale privind literatura națională și universală;

d) *atractivitatea*, datorită căreia se cultivă plăcerea de a citi, gustul estetic, interesul pentru literatura de toate genurile;

e) *volumul de lecturi și consecutivitatea textelor* propuse pe parcursul anului de studii.

Învățătorii ar trebui să selecteze textele în scopuri educaționale, pornind de la complexitatea lor (unitatea semantică, structură, formă, funcție) nu numai pentru asimilarea de cunoștințe și aptitudini lingvistice la un anumit nivel al sistemului lingvistic, dar și pentru socializarea și educația elevilor, precum și pentru a le forma competența comunicativă, pentru spiritualul și moralul lor.

Cercetătoarea A. Radu-Schiopu propune anumite condiții *pentru selectarea textelor* [110]:

- ele vor fi, în primul rând, autentice și întâlnite în viața cotidiană (texte de ziare, reviste, literatura artistică);
- textele trebuie să corespundă nivelului de cunoștințe, intereselor, vârstei, necesității elevilor;
- textele nu trebuie să conțină prea multe cuvinte necunoscute, acest lucru îi va descuraja pe elevi;
- textele trebuie să fie alese în funcție de obiectivul urmărit;
- textele trebuie să servească drept supliment pentru vorbirea orală și scrisă, pentru formarea competențelor lectorale;
- textele trebuie să devină tot mai complicate, mai variate, cu diferite nuanțe de exprimare;
- textele trebuie să solicite gândirea și imaginația elevilor, să-i facă să descopere, să creeze, să dobândească abilități practice de limbă;
- textele trebuie să contribuie la dezvoltarea deprinderii de citire necesară pentru viața cotidiană.

Educația textuală, ca dimensiune a educației generale, presupune educarea elevului prin aplicarea în practica educațională a diverselor tipuri de texte. Acestea, utilizate în procesul educațional, au menirea de a sprijini căutarea răspunsurilor la provocările zilei de azi, la faptul cum poate elevul să se autoaprecieze și să se autoformeze, fiind informat, dar și format în baza acestui tip de text [41].

Cercetătorul A. Ghicov stipulează că anumite lexeme ale textului au sensuri variate și prezintă aceste semnele protextuale (Tabelul 1.1).

Tabelul 1.1. Semne protextuale și semnificația lor (Apud A. Ghicov) [4]

Semne protextuale	Semnificația
1. pentru text	Eu sunt pentru acest text, adică eu ader la ideile acestui text
2 în favoarea textului	Sunt adept al textului, pledez pentru ideile acestui text, în folosul textului pot să...
3. cu textul	Împărtășesc ideile textului, mă asociez textului, iau parte la ideile textului
4 împreună cu textul	Sunt în consonanță cu acest text
5 în sprijinul textului	Susțin textul, iau o atitudine favorabilă anume în raport cu acest text
6. înspre text	Merg înspre text, încerc să-l înțeleg
7 grație textului	Am constatat, am dedus că
8 asemenea textului	Mi-am spus că...
9 către text	Toate gândurile se îndreaptă către text, ce vrea să spună
10 întru text	Pledez pentru, deoarece...
11 spre text	Sunt în drum spre text, ajung să-i înțeleg rosturile
12 potrivit cu textul	S-ar părea să se întâmple...
13 în text	Sunt ancorat în conținutul textului
14 în poziția textului	Constat că are dreptate...
15 în susținerea textului	Pot să afirm că textul mă domină
16 aderând la text	Mă raliez, pentru a fi în unison
17 împărtășind textul	Deleg o parte din gânduri
18 în fidelitatea textului	Voi promova ideile...
19 lângă text	Pot să plasez...
20 în contextul textului	Se află următoarea lume, pe care...

Elevii achiziționează în baza textului:

- *cunoștințe* din teoria literaturii: despre opera literară, elementele de structură ale operei, mesajul operei, limbajul operei, cunoștințe despre autor, cunoștințe despre lume, despre sine etc.);
- *capacități* (abilități, deprinderi) de: înțelegere/ ascultare/ receptare (a textului), recunoaștere și identificare (a tipului de text citit, a ideilor principale, a noțiunilor literare, a personajelor etc.); analiză și interpretare (a unei secvențe de text, a unui fapt sau fenomen literar); caracterizare (a unui personaj); rezumare (a unui text narativ); apreciere (a unui text lecturat, a unui personaj, a stării personale postlecturale etc.);
- *atitudini*, care se referă la valorile transmise prin textul literar, sentimente provocate de opera literară, trăirile personale formulate de cititor în legătură cu problematica textului lecturat, opinii și aprecieri personale ale fenomenelor literare (cu referire la personaj, autor, mijloace de expresie etc.) [105, p. 64].

În felul acesta, aspectele analizate pe parcurs sunt relevante în construirea demersului educațional în contextul formării competenței textuale a elevilor de vârstă școlară mică.

1.2. Competența textuală: elemente și caracteristici definitorii

În cadrul procesului de lectură a textului, receptorul asimilează noi informații și, totodată, își îmbogățește limbajul, determinând emiterea unor judecăți și raționamente. Odată însușite abilitățile de a citi și a scrie în mod clar și coerent, elevul este antrenat în activități de a recepta, interpreta și reinterpretă textele literare.

Curriculumul Național: Învățământul primar pune accentul în clasele primare pe formarea competenței de comunicare în limba maternă ca vorbitor cult. Performanța se manifestă în corelarea celor patru componente ale activității de vorbire și activității în baza textului: *citirea, ascultarea, vorbirea și scrierea* [28]. Textul este centrul în jurul căruia aspectele cognitive, comportamentale și afective cele mai importante, menționate mai sus, se formează pe parcursul învățământului primar.

Textul implică mai multe etape de învățare, dar cele mai importante sunt: *receptarea și înțelegerea textului, decodarea și interpretarea textului; transferul; autonomia creativă a textului; creația*. Toate aceste etape se află într-o legătură directă, contribuind la *formarea competenței textuale*.

Definirea competenței textuale

Competența textuală reprezintă rezultatul elevilor ce corelează cu anumite cunoștințe, abilități și atitudini în producerea, exprimarea propriilor idei sau ale altor persoane, cu capacitatea de a alege între modele alternative, de a selecta și compara informațiile generalizate.

Competența se referă la capacitatea persoanei de a aprecia conceptul general și constă în cunoașterea regularităților și convențiilor textelor, genurilor și tipurilor de texte și structura retorică a discursului oral sau scris. Poate fi caracterizată ca abilitatea de a înțelege, utiliza și produce diferite tipuri de texte multimodale, pe care le întâlnim și le producem fiecare în viața de zi cu zi. Așadar, se referă la conștientizarea organizării logice și formale a textului, implicând astfel capacitatea de a face inferențe și de a înțelege elementele de coeziune și coerență.

Tabelul 1.2. Definirea competenței textuale

DEFINIREA	AUTORUL
<i>Competența textuală</i> este, ca și competența de citire, o capacitate de a alege o strategie de lectură. Cercetările lui V. Hetmar în anii 1990 au însemnat o confruntare cu un anumit tip de lectură „corectă” și o nouă inspirație pentru a exersa un subiect orientat pe text. <i>Competența textuală</i> este, la un moment dat, o desemnare cu privire la un aspect general, cultural, o resursă ancorată, care pune subiectul în situația de a răspunde adecvat în acțiuni textuale specifice.	V. Hetmar [164]
И. В. Салосина a definit conținutul <i>competenței textuale</i> ca abilități „asociate cu producerea, percepția, înțelegerea, interpretarea și pronunția textelor de diverse genuri	И. В. Салосина [172]

și tipuri”. S-a bazat pe propunerea conform căreia competența textuală este deținerea competenței unor probleme referitoare la text, determinată de gradul de conștientizare, precum și de cunoștințe potențiale care determină algoritmul de acțiuni.	
Л.С. Васюкович definește statutul <i>competenței textuale</i> ca un concept de analiză pe text care domină contextul educației lingvistice.	Л.С. Васюкович [169]
Н.С. Болотнова afirmă: „Competența textuală a profesorilor este un set de cunoștințe despre teoria textului și capacitatea pentru a crea și a percepe adecvat textele”.	Н.С. Болотнова [166]
A. V Nesmeyanov și V. P Shadeko analizează <i>competența textuală</i> din punct de vedere lingvistic, abordării comunicative și de activitate în studiul textului. Potrivit cercetătorilor, <i>competența textuală</i> este o sinteză a diferitelor competențe lingvistice și comunicative ale comunicantului și este condiționată de tipul activității de vorbire.	A. V. Nesmeyanov & V. P. Shadeko [154]
Competența textuală poate fi definită ca „(...) capacitatea de a utiliza un set larg de dinamici și ipoteze textuale schimbătoare, care permit receptiv și productiv să alunece prin texte multimodale cu înțelegere, angajament și distanță critică”	M. F. Slot [163, p. 479].
<i>Competența textuală</i> apare în cadrul metodologic al Curriculumului școlar la limba și literatura română ca „piesă” indispensabilă standardului cultura comunicării lingvistice și literar-artistice. Dimensiunile aplicative, funcționale ale competenței textuale își găsesc topos-ul în spațiul re-cognoscibil al textului ca realitate scriptică, produs al discursului, practică semnificativă sau în text ca „operă”, produs al comunicării.	A. Ghicov [41, p.157]

Sintetizând definițiile *competenței textuale*, accentuăm ideea că aceasta reprezintă capacitatea de a ști să identifice informațiile transmise de text, precum și modul în care sunt transmise. În acest scop, elevii aplică *competența lingvistică textuală* ca o abilitate a vorbitorilor de a percepe și de a produce o infinitate de propoziții și texte în baza unor reguli elementare. Rolul strategic al textului este evidențiat și în contextul performanței așteptate, cunoștințele și abilitățile de vorbire ale elevilor la finalul treptei învățământului primar.

Această competență este asociată în mod firesc cu activitățile educaționale privind formarea abilităților de selecție și alcătuire a textelor educaționale; lucrul cu textele educaționale sub aspectul analizei, receptării și interpretării; stabilirea criteriilor de luare în considerare a nivelului de formare a competențelor textuale; evaluarea adecvată și obiectivă a performanței acestei competențe.

Este evident că definiția *competenței textuale* dezvăluie faptul că aceasta este un sistem complex de cunoștințe și abilități în activitatea textuală și este necesar să se lucreze sistematic și intenționat la formarea și dezvoltarea ei. Aici este indicat să accentuăm că are importanță nu numai capacitatea elevului de a aplica regulile gramaticale ale unei limbi pentru a produce propoziții bine formate și a ști când să le producă, cum să le descifreze, ci și de a ști cum să facă propoziția să joace un rol într-un secvență, care, în cele din urmă, face parte dintr-un text, discurs și gen literar bine delimitat.

O altă perspectivă a *competenței textuale* se rezumă la capacitatea elevului de a lucra în mod adecvat cu informațiile din texte în baza abilităților de identificare a informațiilor, înțelegerii lecturii, transformării, interpretării și evaluării informațiilor conținute în texte, prezentate sub formă verbală sau vizual-simbolică.

Pentru simpla receptare a textului literar, elevul are nevoie de competențe specifice: *de anticipare, de cercetare-informare, de interpretare-apreciere pentru valorificarea acesteia*, aceasta influențând pozitiv cunoștințele destinatarului atât în domeniul lingvistic și socio-cultural, cât și în reflecție și autoevaluare.

În acest context de referință, И. В Салосина distinge cinci tipuri de competențe care reprezintă competența textuală, fiind corelate cu tipurile de activitate textuală [172, p.52].

- activitate de construire a textului – *competența de creație*;
- activitate de percepere a textului – *competența de percepere și înțelegere*;
- activitate interpretativă – *competența de interpretare*;
- livrarea textului – *competența de reproducere*.

În procesul de lucru pe text este important să se antreneze permanent *competența textuală*, deoarece ea contribuie și la dezvoltarea mecanismelor cognitive, lecturii instrumentale și abilităților de scriere.

În această arie problematică, Н. Ш. Сайфутдинова identifică următoarele componente ale competenței textuale: *cunoștințe textuale, abilități, experiență de activitate textuală, experiență emoțională și atitudine bazată pe valori față de procesul și rezultatul activității textuale*. Potrivit autoarei, una dintre componentele de bază ale competenței textuale sunt *abilitățile textuale*, care creează trei grupuri: percepția textului, reproducerea textului, formarea textului [173].

Н.С. Болотнова identifică următoarele tipuri de *activități textuale* ca parte a competenței textuale – *receptarea textului, interpretarea textului, construirea textului* [166].

Competența textuală implică utilizarea adecvată a textelor de către profesori în comunicarea pedagogică în calitate de:

- *informatori* care predau conținuturi curriculare;
- *mentori* care sprijină educația morală, socială și emoțională a elevilor;
- *evaluatori* care, cu ajutorul activității lor docimologice, își formează abilități reflexive și trăsături valoroase de personalitate (obiectivitate în critică, toleranță, etică, bunăvoință);
- *interlocutori* care dovedesc puterea cuvântului și capacitatea de a forma cogniție, metacogniție, strategii comunicative și afective în practică.

Л.С. Васюкович identifică componentele *competenței textuale* ca un set de cunoștințe, abilități și experiență pozitivă a activității textuale, care sunt considerate necesare și suficiente pentru percepție, interpretarea convențional „străină” și crearea propriilor texte. Dintre componentele competenței textuale se distinge *componenta informațională*, care include toate tipurile de lucru cu informațiile: *obținerea, acumularea, codificarea, prelucrarea și crearea unei noi* [169].

A.V. Nesmeyanov și V.P. Shadeko afirmă că eminentele componente ale competenței textuale cer de fiecare dată de la cel care comunică diferite cunoștințe, abilități lingvistice și comunicative [154].

И.В Кузнецова, С.С. Хмелев subliniază ideea de a dezvolta „spațiul textului”, adică înțelegerea tuturor tipurilor de texte educaționale și capacitatea de a-și crea propriile idei [171].

Recunoașterea faptului că un text nu este doar un rezultat al juxtapunerii de propoziții a avut o consecință importantă: producerea și înțelegerea textelor a început să fie văzută ca fiind intrinsec legată de competența textuală. Competența textuală poate fi caracterizată ca abilitatea de a înțelege și a produce diferite tipuri de texte.

În cadrul receptării și înțelegerii informației textului, competența textuală se reflectă în capacitatea elevilor de a da viață limbajului, capacitatea de a percepe texte și capacitatea de a uni propoziții în text. În acest scop, elevii își aplică *competența lingvistică textuală* ca o abilitate a vorbitorilor de a percepe și de a produce o infinitate de propoziții și texte în baza unor reguli elementare. Această competență este, de fapt, o componentă a competenței textuale generale.

Condiții de formare a competenței textuale

A. *Condiția lecturii ca eveniment*: de cunoaștere, de plăcere estetică, de motivație a lecturii, de necesitate a explicării și interpretării înțelegerii sensurilor, a sugestiilor, de descoperire a noi/complementare semnificații în continua raportare la sine ca *eu-cititor*.

B. *Condiția lectorului ca performanță*:

- vorbitor/comunicant literar-artistic cult;
- deține un limbaj literar funcțional;
- cunoaște și elemente ale limbajelor poetice ale altor arte;
- este motivat de trebuința/ dorința lecturii;
- este interesat de un continuu act de comunicare cu textele literare;
- are o atitudine deschisă față de „confortul” lectoral: intelectuală, spirituală;
- deține un minim instrumental de analiză;
- are abilități de explicare/ comentare a nivelului de înțelegere/ comprehensiune a textului;
- demonstrează o gândire critică și judecată flexibilă.

C. Condiția textului poetic ca operă:

- este o așteptare;
- promite o provocare;
- solicită o receptare/ angajare;
- implică intuiția cititorului;
- comunică prin imagini/ figuri de stil;
- declanșează intuiții/ stări/ sentimente;
- oferă un nou univers spiritual, care-i îmbogățește/ întregește ființa – aceste valori imanente

fiind supuse selectării-structurării pe principiile conținuturilor ELA.

D. Condiția interpretării ca un act de comprehensiune și de recreare:

- lecturi repetate/ reflecție/ trăire, conștientizând intuițiile;
- înțelegere/ comprehensiune;
- captare de sensuri/ semnificații (motive);
- explicarea/ comentarea sugestiilor (figuri de stil);
- ierarhizarea valorii textului ca gen, specie, formulă estetică;
- rezumarea/ comentarea mesajului global care a comunicat la momentul dat cu cronotopul;
- transferul mesajului textului prin dezvoltarea sensului într-un text propriu – acțiuni

hermeneutice generale, reintegrate pedagogic într-un sistem de activități literar-artistice ale elevilor proiectate-desfășurate pe principiile activității literar-artistice [105, p.61].

Lucrul pe text presupune capacitatea vorbitorului unei limbi de a adecva anumite texte la situații concrete de comunicare, implicând astfel factorul comunicativ, care permite locutorului să disocieze textele de non-texte, precum și diversele clase de texte. Sub acest aspect, *textul* apare ca o expresie de maximă generalitate a oricărei comunicări lingvistice, ca noțiune ce modelează toate produsele *competenței textuale*. În acest proces se include și *competența lectorală a elevului*, ca totalizare a cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor, elevul acomodându-și codurile și cunoștințele specificului textului, producând continuu inferențe spre a reduce distanța dintre ceea ce posedă în repertoriu și ceea ce întâmpină „de facto”.

Într-un cadru analitic desfășurat, A.Șeptelici distinge trei etape de lucru asupra textelor artistice: receptarea, observarea, explorarea [125, p.93].

A avea formată *competența textuală* înseamnă, din perspectiva unui document școlar normativ, *a opera, a aplica* un instrumentar teoretico-științific adecvat și pertinent pe structuri textuale de orice tip. Din perspectiva teoriei lecturii, a receptării sau, mai bine zis, a cititorului-receptor, consumator de sensuri și semnificații, această competență a elevului înseamnă a avea

abilitatea de a penetra structura textului, a-i descifra conotațiile, a-i analiza/ interpreta/ aprecia fondul și forma, textura operei, a-i înțelege mesajul sau intenția [40, p.69].

Tot în acest cadru de referință, M. Hadârcă afirmă că din *competența lecturii* – fiind una generală, transversală și complexă – derivă următoarele competențe specifice [54]:

- de lectură fluentă, expresivă a diverselor tipuri de texte;
- de receptare adecvată a mesajului global al textului citit;
- de înțelegere detaliată a universului ideatic descris în text;
- de analiză și interpretare a unei tipologii variate de texte;
- de rezumare a textului citit (în cazul textului narativ);
- de percepere a construcției interioare a textului;
- de formulare a unor opinii în legătură cu textul citit etc.

Reieșind din analizele operate, elementele competenței textuale sunt sistematizate în Figura 1.4.

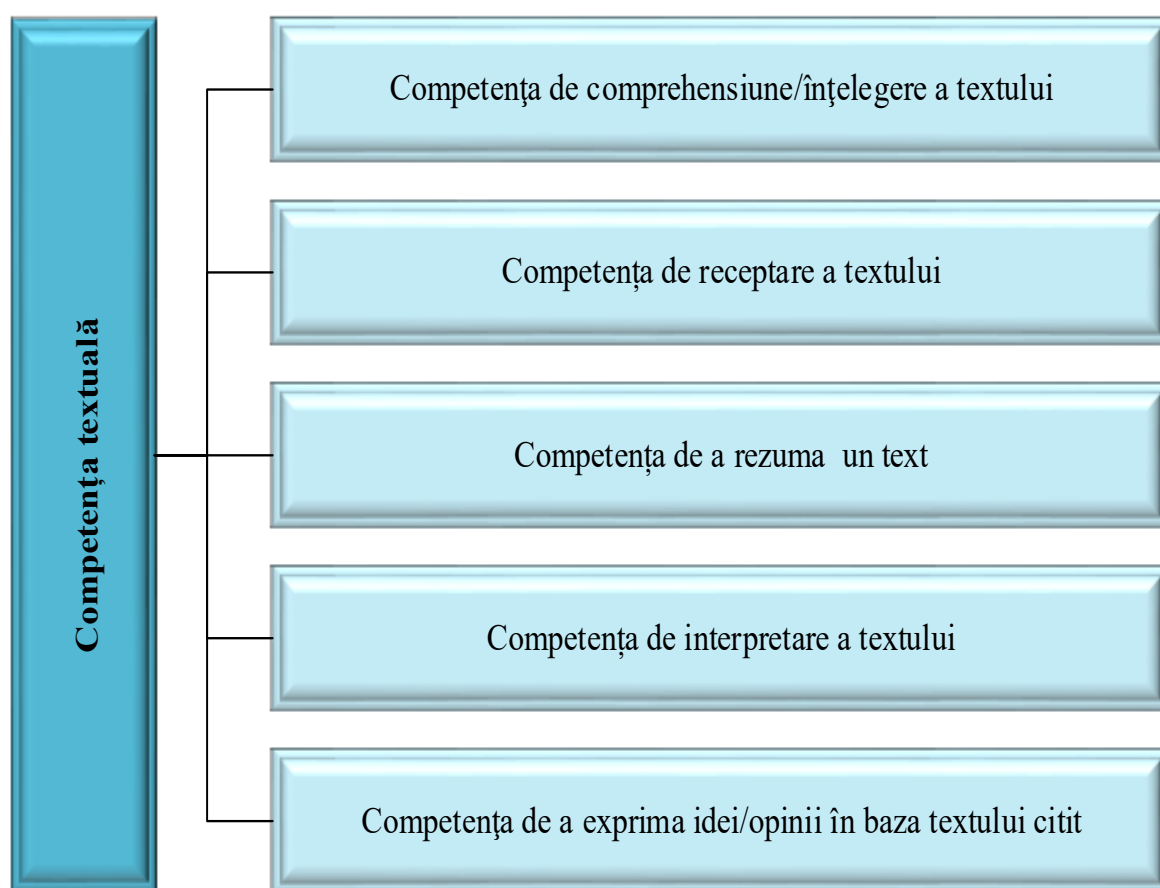


Fig. 1.4. Elementele competenței textuale

Înțelegerea textului

Din cele expuse, putem afirma că o *competență textuală* reclamă neapărat comprehensiunea sau înțelegerea celor transmise de text. Comprehensiunea, în opinia lui C. Șchiopu, se manifestă

la prima lectură, textul fiind parcurs ca partitură. Cititorul, trăind sentimentul uimirii, este implicat într-un joc incitant al cunoașterii operei [122, p. 79].

Înțelegerea citirii este unul dintre cele mai complexe comportamente în care se angajează oamenii. Teoreticienii lecturii s-au confruntat cu modul de a descrie în mod cuprinzător și semnificativ înțelegerea lecturii și multe modele teoretice diferite au fost propuse în ultimele decenii. Aceste modele variază de la modele teoretice ample, care descriu relațiile și interacțiunile dintre subcomponentele de înțelegere până la modele ale proceselor specifice de înțelegere. Înțelegerea poate fi numită *orizontul de așteptare*, care este cadrul primar în care se realizează întâlnirea dintre text și cititor și reprezintă produsul decodificării cuvintelor și al înțelegerii lingvistice. Textul literar/ nonliterar implică variate cunoștințe despre textul și structurile textuale, cunoașterea și stăpânirea progresivă a diverselor tipuri de texte (epice, lirice, dramatice). Cunoștințele de bază ale cititorului sunt necesare pentru a construi o reprezentare coerentă a unui text.

În procesul de formare a *competenței de înțelegere a lecturii* se organizează situații de lectură care vizează comprehensiunea unei tipologii cât mai variate de texte. Textele literare– narrative, descriptive, explicative, argumentative, expositive, sunt simple privind aspectul comprehensiunii, cele nonliterare – mai dificile. Înțelegerea textului necesită ca destinatarul să cunoască limba în care este scris și implică abilități specifice legate de text. A înțelege înseamnă a te pune în situația referinței privilegiate a textului: textul îmi comunică și mă comunică. Lectura înseamnă pătrunderea în lumea textului, este ceea ce expune textul. Dacă textul propune un conținut simplu, lectura este răspunsul comprehensiunii. În plus, *înțelegerea/ comprehensiunea* implică problema gradului de adecvare, adică cât de corect a fost receptat mesajul. În multe cazuri este dificil de a formula mesajul unor texte literare și capacitatea de a evalua această completitudine. *Înțelegerea* poate fi percepută ca un proces de sesizare a legăturilor interne în conținutul textului; ca proces de sesizare a sensului textului; de asimilare a unor emoții, gânduri, decizii străine, obiectivate în text; reproducerea situației acțiunii autorului textului etc.

Fenomenul înțelegerii presupune: procesul înțelegerii; tendința de a înțelege; rezultatul înțelegerii; capacitatea sau pregătirea pentru a înțelege; cunoaștere.

A înțelege textul, a asimila conținutul lui înseamnă:

- a orienta toată experiența personală de cititor și interpret spre text;
- a accepta conținutul textului astfel încât acesta să devină o parte a subiectivității personale;
- a diviza conținutul textului ca reflectare a experienței străine în consens cu experiența proprie;

- a selecta din această diviziune ceea de ce avem nevoie pentru activitatea personală.

În contextul înțelegerii textului, se atestă următoarele *taxonomii* distincte:

1. *Înțelegerea semantizantă*, adică decodarea unităților textului, ce se manifestă în funcția de semnificare.
2. *Înțelegerea cognitivă* (comprehensivă), adică asimilarea conținutului informației cognitive, reprezentate în forma unor sau altor unități ale textului, cu care are tangență înțelegerea semantizată.
3. *Înțelegerea semnificativă* (fenomenologică), construită pe dezobiectivarea realităților ideale, prezentate în afara mijloacelor nominalizării directe, dar obiectivate anume în mijloacele textului [168, p. 40].

În școală se pune accentul mai mult pe *înțelegerea cognitivă* (*comprehensivă*), care este universalizată. Definirea înțelegerii se face anume în baza acestui tip de înțelegere (a înțelege, a avea o reprezentare corectă; a stabili relații între fenomene în baza cunoașterii existente etc.).

De asemenea, înțelegerea presupune explicarea cuvintelor care poate fie efectuată în următoarele momente:

- înaintea citirii, cuvintele grele vor fi selectate și explicate;
- în timpul citirii se vor explica unele cuvinte prin sinonime sau perifraze;
- după citire se vor explica unele expresii figurate, comparații [87, p.159].

Prin înțelegere se organizează reflecția asupra întregii experiențe – și experiența memorării, și experiența cunoașterii, și experiența senzațiilor, percepțiilor. Această experiență este cooperantă în înțelegere.

Comprehensiunea presupune: a) încadrarea textului: autor, operă etc.; b) lectura expresivă a textului; c) explicarea cuvintelor necunoscute/ expresii dificile, explicarea titlului;

Înțelegerea (comprehensiunea) definită la nivel de *obiectiv* presupune următoarele [96, p.49]:

- particularitățile receptorului sunt neglijabile;
- mesajul este univoc, lipsit de ambiguități;
- intenția emițătorului este clară și este percepută ca atare de către receptor;
- finalitatea mesajului este percepută în același mod de către emițător și receptor;
- adecvarea înțelegerii poate fi verificată prin modul de acțiune al receptorului ca urmare a receptării mesajului.

Înțelegerea (comprehensiunea) definită la nivel de *subiectiv* presupune:

- particularitățile mesajului sunt neglijabile;

- comprehensiunea este marcată psihologic (satisfacția reușitei sau frustrarea eșecului);
- receptorul poate face abstracție de intenția emițătorului;
- receptorul poate percepe finalitatea mesajului din propria lui perspectivă, independent de cea a emițătorului;
- adecvarea înțelegerii nu poate fi verificată prin modul de acțiune al receptorului ca urmare a receptării mesajului.

Înțelegerea (comprehensiunea) definită la nivel *intersubiectiv* presupune:

- implică o a treia instanță, care mediază între text și receptor (criticul, profesorul, clasa de elevi, grupul de prieteni etc.);
- este evidentă, îndeosebi, în mesaje cu un nivel ridicat de ambiguitate;
- receptorul este conștient de faptul că are de-a face cu un mesaj intenționat, imprecis și ambiguu;
- determină scopul mesajului în raport cu răspunsul personal al destinatarului;
- adecvarea înțelegerii se stabilește pe baza unor negocieri de sens între mai mulți receptori.

Înțelegerea cheie în baza textului se referă la [*Ibidem*]:

1. Indicarea cauzelor și a dificultății de citire în interiorul și dincolo de recunoașterea cuvintelor și înțelegerea limbii;
2. Reflectarea și suprapunerea considerabilă între recunoașterea cuvintelor și înțelegerea limbii și procesele importante, care unesc aceste abilități și/ sau funcționează prin această suprapunere;
3. Reprezentarea rolului important pe care îl joacă autoreglarea activă în lectură.

Aspectele prin care elevii din clasele primare sunt ghidați spre înțelegerea mesajului unui text literar depind de conținutul tematic al textului respectiv, de genul și specia literară în care se încadrează și de aspectele formale. Având în vedere faptul că majoritatea textelor din manualele claselor primare se încadrează în genul epic sau pot conține pasaje din genuri diferite, poezia lirică nu poate fi înțeleasă, dacă nu se pornește de la ceea ce are specificitate într-o asemenea creație: exprimare directă, de către autor, a gândurilor și sentimentelor sale. Pentru a înțelege această operă, trebuie abordat invers textul, de la mijloacele artistice, tablouri, spre gândurile și sentimentele care le-au generat. Indiferent de specificul textului, elevii trebuie să descopere sentimentele și apoi modalitățile de tratare a conținutului. Astfel, orice text trebuie să răspundă la următoarele întrebări: *Ce exprimă, ce înfățișează autorul în opera respectivă? Prin ce mijloace artistice se exprimă acest conținut?*

În cazul unui text epic, ideile, sentimentele, gândurile sunt ale personajelor, bazându-se pe evenimentele și atitudinile lor, iar receptarea se axează pe interpretarea evenimentelor descrise.

Variabilitatea dificultății textului are un impact asupra înțelegerii lecturii. Anumite caracteristici lingvistice ale textului fac un text mai dificil, cum ar fi utilizarea de cuvinte mai rare și propoziții mai lungi. Alți factori – cum ar fi coeziunea referențială (de exemplu, suprapunerea conceptelor într-un text), coeziunea profundă (adică cuvintele care leagă relația dintre ideile din text) și tipul de text (de exemplu, narațiune, expoziție) – afectează, de asemenea, înțelegerea.

Cercetătoarea S. Golubițchi afirmă că dificultățile de lectură (de parcurgere a textului) pot surveni din cauza lipsei de motivație sau de interes din partea cititorului (plictiseală, oboseală, neatenție etc.). Finalitățile impuse (de exemplu, cititul în scopul redactării unor teme școlare) pot de asemenea îngreuna actul lecturii. Dificultatea de a citi poate fi sporită de o serie de factori materiali (ambianță improprie, lipsă de timp etc.) [46, p.71].

Monitorizarea înțelegerii este o abilitate metacognitivă, care se referă la capacitatea cititorilor de a reflecta asupra înțelegerii unui text scris, iar monitorizarea strategică se referă la problemele de înțelegere a textului. Capacitatea de a monitoriza înțelegerea corelează cu înțelegerea textului. Cititorii trebuie să fie capabili să monitorizeze și să utilizeze strategii de remediere atunci când înțelegerea este defectuoasă.

Este important să menționăm faptul că P. Cornea distinge următoarele tipuri de cititori în *lecturarea textului* [19, pp.61-63]:

- *lectorul „alter ego”* desemnează activitatea de redactare a însuși scriitorului considerat „primul cititor” al textului creat;
- *lectorul vizat* se referă la destinatarul căruia i se adresează nemijlocit textul, acesta poate fi reprezentat de un singur destinatar, mai des în corespondență, sau de o categorie de destinatari – copii, adolescenți, femei, bărbați etc.
- *lectorul prezumtiv*, persoana pe care o dorește autorul, fără să-l cunoască, este cititorul optim al operelor sale, în opinia autorului acesta este „cititorul perfect”;
- *lectorul virtual/ abstract* reprezintă o strategie textuală intenționată de autor, creată cu scopul de a-și facilita dialogul cu interlocutorul său real;
- *lectorul înscris* se referă la un personaj al operei literare, căruia i se atribuie rolul de cititor;
- *lectorul real/ empiric*: persoana concretă situată într-o perioadă istorică anume. Categoria lectorilor reali se delimitează, la rândul ei, în trei subtipuri: lectori profani, critici literari și cercetători literari.

Competența de receptare a textului

Este știut că relația cu lumea textului este determinată de *receptare*, fiind un element definitoriu al oricărui proces de comunicare.

H. R. Jauss, analizând problema receptării, identifică trei etape care se disting prin orientarea diferită a orizontului lecturii. El subliniază, în primul rând, conceptul de *orizont de așteptare*, care include trei factori: experiența preexistentă a publicului cu genul operei, forma și tematica operelor anterioare discutate și cunoașterea, și contrastul dintre limbajul poetic și limbajul practic, precum și dintre lumea imaginară și realitatea cotidiană [61, p. 260].

În dorința de a înțelege textul, cititorul dezlănțuie noi șiruri de semnificații pe care scriitorul posibil să nu le fi înscris sau cel puțin să le fi intuit. Receptarea textului include toate nivelurile de realizare a operei: de la receptare stilistică, motive și imaginea artistică integratoare, la conținutul ideatic-afectiv și determinarea lui istorico-socială. Receptarea este cel mai complicat proces *psihic* și *fiziologic*, dar nu se reduce la o structură complexă a unor fenomene psihice simple, ci este un proces psihic analitico-sintetic complicat, care include luarea deciziilor, atribuirea formei la o categorie/ etalon; unitatea simțirii-gândirii-cuvântului. Receptarea prin lectură este de la bun început un act selectiv și transformator, de construcție de reprezentări, este adevărat, de un prim nivel.

Pornind de la *receptarea afectiv-intelectivă* a operei, se ajunge la sesizarea, prin analiză, a formelor specifice de comunicare și apoi la regruparea și reordonarea elementelor componente într-o imagine artistică integratoare semnificantă, realizându-se, astfel, după nivelul fiecărui receptor, refacerea drumului creației respective.

Receptarea textului literar constituie un proces de decodificare, înțelegere (comprehensiune) și apropiere a mesajului ei artistic, adresat implicit receptorului și care provoacă emoții artistic-estetice, motivate de concentrația emoțională pe care o conține imaginea artistică și care, în actul receptării, se transformă în aprecieri, constatări și judecăți de valoare; or, opera de artă/ literară are caracter atitudinal în chiar esența sa, asociindu-se astfel esenței educației – activitatea de a forma/ provoca atitudini.

Receptarea și decodarea de către elevi a componentelor textului și a textului ca întreg implică, pe de o parte, formarea unui prim feedback al auditoriului prin raportare la textul abordat și, pe de altă parte, asigurarea unei decodări oprime, nuanțate, a acestuia de către elevii de vârstă școlară mică [55, p. 399].

Explicarea textului facilitează receptarea de către elevi a unui mesaj (text, fragment de text etc.) și este efectuată de învățător. Explicația include *analiza, descifrarea textului*: a) prezența naratorului; b) determinarea ideilor principale; c) conținutul rezumativ [55, p. 50].

Analiza pragmatică a unui text se concentrează pe trei nivele distincte:

- primul nivel implică analiza unităților lingvistice ale căror referenți variază în funcție de context. Această analiză se concentrează pe semnele legate de persoană, timp și spațiu din text.
- al doilea nivel se referă la construcția sensului, în special, interpretarea textului pentru a descoperi „conținuturile implicite”. Aici, accentul cade pe înțelegerea sensului care nu este explicit exprimat în text, dar poate fi dedus din context sau din subtext.
- cel de-al treilea nivel se ocupă cu analiza dimensiunii acționale a limbajului, adică cu studiul actelor de limbaj. Acest nivel explorează modul în care limbajul este folosit pentru a realiza anumite acțiuni sau scopuri, cum ar fi persuadarea, informarea sau solicitarea.

Prin aceste trei niveluri de analiză pragmatică, cercetătorii și analiștii de text explorează diverse aspecte ale textului pentru a înțelege cum este folosit limbajul în contexte diferite și cum este construită și interpretată comunicarea în moduri variate.

Receptarea sau calitatea acesteia este determinată de mai mulți factori și condiții [122]:

a) *pe coordonata textului/ operei*: gen și specie cărui aparține, limbaj poetic/ formă artistică, complexitatea structurii și a mesajului, calitatea textului ca produs poligrafic (corp de literă, font, interval între rânduri, așezare în pagină, calitatea hârtiei, ilustrații, prefață, notele explicative și interpretările critico-literare, formatul cărții etc.);

b) *pe coordonata receptorului/ cititorului*: scopul lecturii, vârsta receptorului, experiențele de viață și estetice ale acestuia, individualitatea/ personalitatea sa, sexul, profesia, starea psihică, locația/ ambientul, timpul/ sezonul unde/în care se produce receptarea etc.;

c) *factorii de influență educativă*: profesionalismul cadrului didactic, cultura pedagogică și cea literară a membrilor familiei, rudelor, vecinilor etc.

Receptarea unui text depinde de înțelegerea legăturii predicative a propoziției, de structura compozițional-semantică, de stil, de gen. Deoarece înțelegerea vorbirii la auz poartă un caracter gradual, se pot deosebi următoarele niveluri:

- nivelul înțelegerii fragmentare;
- nivelul înțelegerii globale;
- nivelul înțelegerii detaliate;
- nivelul înțelegerii critice.

În ceea ce privește condițiile subiective ale receptării, specialiștii în domeniu menționează [122, pp.77-78]:

1. *interesul*, care concentrează atenția receptorului asupra obiectului, fixează privirea lui până a o face întrebătoare („Ce comunică textul?”, „Despre ce este el?”);

2. *respectul*, care menține opera de artă în independența și specificitatea sa și contribuie la stimularea interesului elevilor față de opera literară;
3. *orientarea hedonistă și comunicativă* ce se exprimă în faptul că cititorul se așteaptă, în urma contactului cu opera, la o plăcere, la o satisfacție estetică;
4. *orientarea cognitivă* înțeleasă drept un interes al receptorului pentru operă văzută ca sursă de noi cunoștințe;
5. *orientarea axiologică* exprimată prin identificarea cititorului cu acele personaje ale operei care-i sunt cel mai apropiate;
6. *dorința cititorului*, mai mult ori mai puțin clară, de a-și intensifica activitatea și de a-și proiecta forța imaginativă asupra operei, coparticipând, astfel, printr-un act de „postcreație”.

În legătură cu modul cum acționează mecanismele de prelucrare la acest prim nivel al receptării, se formulează multe probleme, ca, de exemplu, *a recepta pentru elev* înseamnă:

- a explora textul de la care intenționează să obțină informații;
- a percepe, a observa, a examina, a reflecta și a prelucra informația empirică sau factuală;
- a construi reprezentări mentale, de un anumit nivel;
- a descrie aceste reprezentări, a decoda sau a sesiza semnificațiile concrete, convenționale, pe care le presupun;
- a evalua informația textului, ceea ce implică, în primul rând, transformarea acesteia, adoptarea unei atitudini active în sensul că în cadrul percepției el trebuie să decodeze și să codeze informațiile cu ajutorul sistemului său de semnificații.

Nivelul superior al receptării operei artistice este cel sintetic-estetic, numit și creativ. La acest nivel elevii sunt capabili să rezolve operații logice și probleme complicate, să observe structuri și să opereze cu noțiuni abstracte, să decodifice ambiguitățile textului literar, să emită și să formuleze judecăți de valoare etc. [122, p.74].

Competența de a rezuma un text citit

Rezumatul este un text sau articol scurt, având următoarele caracteristici:

- comunică esența conținutului sursă din perspectiva autorului;
- este redactat folosind propriile cuvinte ale celui care face rezumatul;
- identifică informațiile esențiale pentru cineva interesat de conținutul respectiv.

Scopul rezumatului este să ofere o descriere succintă a celor mai importante elemente ale materialului sursă, evidențiind tema centrală, ideile principale și aspectele cheie ale acestuia.

Realizarea rezumatelor este o sarcină de lucru care, de obicei, le pune mari probleme elevilor de orice vârstă. Cerința se regăsește începând cu clasa a III-a și continuă în toți anii de studiu, fiind deosebit de importantă în cadrul pregătirii pentru examenul de capacitate.

Etape ale realizării rezumatului:

- Citirea textului integral, cu atenție.
- Identificarea fragmentelor textului.
- Identificarea elementelor de legătură dintre aceste fragmente.
- Sublinierea indicilor de timp și de loc din text.
- Realizarea planului simplu de idei.
- Alcătuirea unui scurt text în care fiecare idee începe cu alineat.

Reguli pentru elaborarea rezumatului:

- *selecția*: constă în descoperirea și reținerea ideilor principale din materialul sursă;
- *eliminarea*: constă în îndepărtarea informației redundante sau neimportante;
- *substituirea*: constă în reformularea enunțurilor din textul original;
- respectarea succesiunii întâmplărilor;
- relatarea la persoana a III-a;
- utilizarea timpurilor verbale adecvate (prezent sau perfectul compus);
- transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă;
- evitarea repetițiilor;
- excluderea figurilor de stil;
- redarea textului în propriile cuvinte;
- răspunderea la întrebările *Cine? Ce face? Când?*;
- evitarea întrebărilor *Unde? Cu cine? În ce scop?*;
- evitarea termenilor precum „autorul”, „naratorul”, „personajul”.

Povestirea cu ajutorul cuvintelor proprii este o activitate valoroasă între altele și prin faptul că oferă posibilitatea activizării vocabularului pasiv al elevilor [4, p.110].

În procesul de analiză/ interpretare a operei literare, așa cum afirmă cercetătorul C. Șchiopu, un loc important îl ocupă **reproducerea**, referindu-se la redarea în scris sau oral a fabulei dintr-o operă literară.

Cercetările în domeniu identifică mai multe tipuri de expunere/ reproducere:

Redarea aproape de text: constă în redarea fidelă a fabulei, păstrând structura și cuvintele cheie ale textului original.

Reproducere concisă sau rezumativă: implică exprimarea esenței fabulei într-un mod succint și clar, omițând detalii secundare.

Reproducere selectivă: se concentrează pe anumite aspecte sau teme ale fabulei, omițând alte părți ale acesteia.

Reproducere creatoare: presupune reinterpretarea sau extinderea fabulei prin adăugarea de detalii sau evenimente noi, menținând totuși spiritul original al operei.

Reproducere pe bază de citate: utilizează fragmente semnificative din textul original pentru a reda fabula.

Reproducere prin memorare: constă în redarea fabulei, bazată pe memorie și înțelegerea profundă a conținutului.

Aceste tipuri de reproducere sau expunere permit elevilor să exploreze și să exprime în diferite moduri conținutul unei opere literare, facilitând astfel dezvoltarea abilităților lor de interpretare și creativitate.

În practica școlară cele mai frecvente sunt *expunerile apropiate de text*. O reproducere apropiată de text trebuie să satisfacă următoarele cerințe:

- conținutul textului reprodus trebuie să corespundă, în esență, conținutului textului original;
- reproducerea trebuie să urmărească logica și succesiunea evenimentelor descrise;
- elevul trebuie să folosească cât mai multe cuvinte, expresii din textul literar, astfel integrând în vocabularul lui elemente ale limbajului plastic, figurat;
- să fie folosite forme cât mai variate ale reproducerii, și anume: înlocuirea persoanei I prin persoana a III-a și invers, transformarea dialogului în vorbire indirectă, păstrarea vorbirii directe ș.a [119, p. 218].

Reproducerea/ expunerea concisă sau rezumativă reprezintă o sarcină mult mai dificilă în comparație cu cea apropiată de text, deoarece necesită abilitatea de a extrage esența ideilor citite. Aceasta implică analiză și abstractizare, adică elevii să distingă între informațiile principale și cele secundare, să exprime succint și precis, folosind propriul vocabular, conținutul textului artistic.

Respectiv, conținuturile reproduse vor fi expuse din punctul de vedere al elevului. În cazul acestui tip de reproducere se vor exclude amănuntele, evidențiindu-se ideile (faptele, acțiunile, evenimentele) de bază, se va generaliza și se vor comprima idei (acțiuni, fapte), care, de obicei, sunt expuse prin repetare, păstrându-se viziunea autorului [119, p. 219].

Reproducerea selectivă presupune expunerea unui fragment din text. Acest fel de expunere poate fi folosit cu succes în alternanță cu lectura operei.

Reproducerea creatoare presupune includerea în text a unor elemente noi, create de elevi. Astfel, elevilor li se solicită să-și expună părerea personală despre evenimentele narate în operă, să continue povestirea, imaginând evoluția personajelor în funcție de comportamentul manifestat, să schimbe finalul operei, să utilizeze descrieri ale locului, timpului, inexistente în textul original, să alcătuiască un prolog/ epilog al întâmplării relatate în operă etc.

Reproducerea pe bază de citate îi obișnuiește pe elevi cu arta citării. Înainte de a reproduce textul, elevii selectează din operă și scriu pe fișe aparte mai multe citate, pe care ulterior le vor folosi în reproducerea lor. Profesorului îi revine sarcina de a-i ajuta să aleagă fragmentele cele mai încărcate de sens, mai elocvente și mai plastice ca modalitate de exprimare, să intercaleze citatul la momentul oportun, păstrând coerența expunerii.

Competența de a interpreta un text

Întemeietorul hermeneuticii generale, ca artă a interpretării, F. D. E. Schleiermacher afirmă că „interpretarea unui text este o activitate continuă, dar seria interpretărilor unui text este nelimitată nu din cauza vreunei deficiențe metodologice, care ar putea fi înlăturată o dată cu progresul general al cunoașterii, ci în mod principial, deoarece niciodată autorul nu este pe deplin conștient de un text, ar trebui să cunoaștem semnificațiile multiple ale cuvintelor utilizate. Iar pentru a înțelege la modul absolut un text, ar trebui să cunoaștem toate realizările și toate virtualitățile limbii în care acesta a fost scris, ceea ce este foarte dificil” [123, p.10].

În continuare, printr-un excurs analitic desfășurat în specificul interpretării textului, autorul emite ideea că hermeneutica trebuie să conducă spre înțelegerea conținuturilor de gândire, fiindcă acestea există cu adevărat numai prin limbă. Hermeneutica se întemeiază pe gramatică în calitate de știință a limbii.

Aici trebuie să menționăm un fapt relevant în aria discuțiilor cu privire la text și anume faptul că anume hermeneutica este o teorie specifică a interpretării și înțelegerii unui text și faptul că astăzi noțiunea de *text* nu se referă doar la text în sens tradițional, ci și-a lărgit sfera de acoperire și se referă la tot ceea ce poate fi supus interpretării, incluzând chiar și experiența umană [106, p. 109].

Interpretarea reclamă *extraversia* ca enunțare și *intraversia*, ca pătrundere în intenția unui text. Termenul ca atare provine din latinescul „interpretatio”, care înseamnă *explicare, mediere, negociere, traducere dintr-o limbă* (a textului) în alta. De altfel, hermeneutica pornește de la acceptarea tacită a suprapunerii limbă-gândire, limba fiind mereu dublată de gândire și numai împreună dând o șansă înțelegerii.

Conform opiniei M .C. Petrovici, în studiile hermeneutice se utilizează o trihotomie, cea dintre interpretare a unei *intentio auctoris*, interpretare ca investigare a unei *intentio operis* și

interpretare ca impunere a unei *intentio lectoris*. Aceste trei tipuri de intenții sunt legate de sensul textului. În procesul lecturii unui text, pentru identificarea sensului acestuia, se pot parcurge următoarele etape: căutarea, identificarea în text a mesajului pe care autorul a dorit să-l spună (*intentio auctoris*); căutarea, surprinderea sensului ascuns al textului, adică al mesajului pe care textul îl transmite cititorului (*intentio operis*); căutarea, identificarea în text a elementelor pe care cititorul le descoperă prin raportare la experiențele anterioare (*intentio lectoris*). Interpretarea este concomitent atât activitate, cât și rezultatul acestei activități [*Ibidem*, p. 117].

O idee semnificativă o formulează P. Cornea, care evidențiază diferența dintre înțelegere și interpretare prin faptul că înțelegerea „survine”, în timp ce interpretarea e „asumată” și orice tip de interpretare constituie o dezvoltare a înțelegerii, cauzată de o criză a sensului. Interpretarea e forma explicită a comprehensiunii [Apud M.C. Petrovici, p. 120].

Interpretarea textului include toate nivelurile de realizare a operei de la receptare stilistică, la motive și imaginea artistică integratoare, la conținutul ideatic-afectiv și determinarea lui istorico-socială. Dezbaterile asupra textului pot lua variate forme de discuție ghidată, care îi vor permite învățătorului să evidențieze cunoașterea detaliilor de conținut și înțelegerea legăturii dintre evenimente și realități.

C. Șchiopu afirmă că o interpretare corectă și coerentă a operei literare nu poate ignora triada autor – text – cititor. Lectura este actualizarea textului, textul conține atât intenția autorului, cât și potențialele experiențe ale cititorului de oriunde și oricând, care face conexiuni între acest text și experiența lui de cititor, dar și experiența lui de viață într-un sens larg [122, p. 76].

Interpretarea echivalentă cu a doua lectură (re-lectura) reprezintă continuarea și complinirea comprehensiunii. În procesul interpretării se produce o schimbare fundamentală de orizont, ce permite constituirea sensului integral al operei literare. Cititorul este foarte atent la strategii, intertext și mesaj. Este etapa interpretării reflexive, cea a orizontului retrospectiv.

În această ordine de idei, referindu-se la procesul de relectură, M. Călinescu sublinia: „Relectura e altceva: un proces cu o finalitate structurală, reflexivă, autoreflexivă; un mod al atenției care presupune încetinirea lecturii, cântărirea critică a detaliilor, un anumit profesionalism al lecturii” [12].

Conform cercetătorului I. Pânzaru, *interpretarea* este atribuirea unui sens sau a unei semnificații unor fapte de naturi diferite: *vorbire, atitudini, evenimente, situații*. Atribuirea sensului se sprijină pe un sistem referențial format din cunoștințele subiectului și care constituie premisa necesară pentru înțelegerea unei situații [103].

Interpretarea reprezintă procesul prin care se extinde și se completează înțelegerea unui text și presupune o schimbare fundamentală în modul în care este perceput contextul textului. Acest

proces permite formarea unei înțelegeri complete și profunde a sensului integral al textului.

În variantele ei fruste, școlare, *interpretarea* este cea care permite accesul la sensul/ sensurile globale, majore ale textului literar, dar și accesul la semnificația unor aspecte de detaliu. Mai mult, tot interpretarea este cea care face posibilă interogarea mesajelor din punctul de vedere al cititorului. În felul acesta, acel „Despre ce vorbește, în general, textul?” se prelungește prin „În ce măsură ceea ce spune textul mă ajută?” sau „Ce păstrez/ cu ce merg mai departe din ceea ce spune textul?” [93]. Înainte de a ilustra modul în care comprehensiunea și interpretarea pot fi realizate pe parcursul claselor primare, se recomandă însă circumscrierea aspectelor legate de selecția textelor, precum și câteva precizări metodice legate de modul de structurare a activităților la Limba și literatura română.

În felul acesta, interpretarea textului presupune: a) identificarea temei; b) viziunea scriitorului. Elevul cititor devine un partener activ în actul lecturii, exersând abilitățile critice și reflexive, stimulându-i creativitatea și dezvoltarea emoțională. Lectura nu mai este o activitate pasivă, ci o acțiune care cuprinde activități realizate pe text, extinzându-se dincolo de granițele literaturii.

Decodarea și interpretarea textului se realizează, în primul rând, prin citirea sau lectura nemijlocită a acestuia. Sintagma *lectura textului* desemnează niveluri superioare ale citirii, implicând o interpretare aprofundată a textului. Eficiența lecturii textului este asigurată de parcurgerea unor procese obligatorii:

1. receptarea și prelucrarea informației la nivel senzorial (vederea textului);
2. decodarea propriu-zisă perceptuală a textului (cuvintele, legăturile dintre ele);
3. decodarea propriu-zis lingvistică (semnificația cuvintelor, decodarea morfologico-sintactică, valoarea componentelor, punerea în relație a unităților lingvistice);
4. interpretarea (semnificațiile devin sensuri);
5. interpretarea estetic-stilistică (în cazul textului literar).

Interpretând textul, elevul leagă fapte care nu sunt în mod explicit conectate, face presupuneri, umple goluri, construiește puncte de vedere, creează tensiuni etc. Strategia interpretului presupune, în acest caz, un proces pragmatic al construcției sensului care, din punct de vedere temporal, înseamnă interpretarea pas cu pas a fiecărui enunț constituent al textului din perspectiva conținutului. Un rol important în descifrarea textului îl au cuvintele-cheie, care focalizează sau de la care iradiază fluxuri de semnificație. Găsirea cuvintelor-cheie constituie una dintre principalele abilități ale lecturii exploratorii, de aici și insistența profesorului în a propune elevilor un set de exerciții și situații de învățare, în care acestea să fie explorate.

Competența de a exprima o părere în legătură cu textul citit

Evident, opera literară capătă concretizare doar în relație cu cititorul. O axiomă a receptării este că aceasta conține numeroase elemente de apreciere. Exprimarea de tipul „mi-a plăcut” – „nu mi-a plăcut”, „frumoasă” - „mai puțin atrăgătoare”, „interesantă” – „plictisitoare” etc. se referă tocmai la exprimarea unei atitudini, adică a unei aprecieri. Evident, acest tip de apreciere este determinat de prima impresie pe care o produce arta asupra receptorului și care, conform lui T. Vianu, „este o impresie de totalitate, ce însumează după ce întreaga compoziție muzicală sau întregul poem au fost citite sau ascultate” [135, p.308].

Momentele finale ale lecțiilor prelungesc întâlnirea cu textul literar fie prin exerciții de scriere fie aprofundarea problematicii prin jocuri cu textul. Pornind de la aceste considerații, discuția va aborda, în continuare, o serie de aspecte legate de textul epic și liric.

Condiția exprimării părerii despre text:

- este o așteptare;
- promite o provocare;
- solicită o receptare/ angajare;
- implică intuiția cititorului;
- comunică prin imagini/ mijloace artistice;
- declanșează intuiții/ stări/ sentimente;
- oferă un nou univers spiritual, care îmbogățește/ întregeste ființa;
- aceste valori imanente sunt supuse selectării-structurării pe principiile conținuturilor ELA.

T. Neculcea, M Marin consideră că *atitudinea față de opera literară* este calificată ca o construcție complexă de reacții afective ale subiectului educației literar-artistice față de textul literar. Aceasta se bazează pe înțelegere, experiență de lectură, interes, motivație, selectivitate, gust estetic și judecăți de valoare ale subiectului, raportate la idealurile artistice [82, p.22].

Ajungând la acest punct al analizei, trebuie să constatăm că educația lingvistică și cea literar-artistice trebuie să abordeze textul, din perspectivă curriculară, ca pe un liant integrator al activităților educaționale:

- textul pentru text (în cadrul disciplinei școlare);
- textul pentru alte texte (practica limbii);
- textul pentru alte discipline școlare (educația);
- textul pentru viață (realitatea).

Procesul de valorificare a textului literar de către elevii din clasele primare, performanțele lor în comunicarea orală și scrisă, în înțelegerea și asimilarea valorilor literare sunt influențate de

modelul de lectură propus de învățător. Calitatea actului critic efectuat în rolul de mediator între text și elevii săi reprezintă un proces important.

Învățătorul, în calitate de mediator, are responsabilitatea de a ghida elevii în explorarea și înțelegerea textului literar, facilitând o lectură atentă și analitică. Prin intermediul propriilor sale interpretări și explicații, el poate influența modul în care elevii înțeleg temele, personajele și mesajele textului. De asemenea, modul în care învățătorul încurajează discuțiile și activitățile de analiză literară poate determina cât de profund și de conștient se angajează elevii în procesul de valorificare a valorilor literare.

Prin urmare, un model de lectură eficient și bine fundamentat, aplicat de către învățător, poate stimula performanțele elevilor în exprimarea lor orală și scrisă, în capacitatea lor de a înțelege și de a aprecia operele literare în mod personal.

1.3. Concluzii la capitolul 1

Ansamblul de idei în precizarea, definirea și delimitarea conceptelor de bază ale textului, analiza și interpretarea abordărilor, teoriilor și concepțiilor cu referire la competența textuală, dezvăluirea elementelor competenței textuale, au condus la formularea următoarelor concluzii:

1. S-au adus dovezi științifice pentru faptul complexității aspectelor pe care le presupune textul, lucru care face această noțiune mai dificil de definit. Textul este, de fapt, o formă de comunicare, iar a comunica înseamnă a împărtăși cu ceilalți gânduri și sentimente, lucru pe care îl face un text. Mesajul textului constituie ceea ce dorește autorul să transmită cititorilor săi, reprezentând un complex de gânduri, sentimente, informații, recomandări utile, valoroase, competente. Definițiile textului pot fi abordate din trei perspective: *pragmatică*, *semiotică*, *lingvistică*. Demersul explicativ al textului literar *din perspectiva pragmatică* reprezintă de fapt atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume, față de valorile umane; *din perspectiva semiotică* este singurul mediu în care actualizarea și fertilizarea relațiilor de sens, de orice tip, poate avea loc; *din perspectivă gramaticală* este o unitate lingvistică superioară propoziției sau frazei. Noțiunea de text poate fi interpretată atât ca produs, cât și ca un proces, care poate fi definit ca orice mesaj vorbit sau scris, de orice lungime, formând un întreg unificat. Din aceste considerente, un text poate fi pragmatic eficient dacă în procesul construcției mesajului autorul ia în considerare posibilele efecte ale acestuia asupra receptorului. Actul de semnificare a textului presupune interacțiunea dinamică dintre semn și interpretant și are ca rezultat înțelesul. Lectura în sine, fundamentul științific al acesteia, procedeele utilizate – denotația și conotația – se înscriu în teritoriul semnificării. Perspectiva lingvistică reflectă faptul

că un rol aparte îl are întrebuințarea literală a limbajului. Enunțurile, la rândul lor, se interpretează într-o succesiune de etape: transducție, prelucrare în modulul lingvistic, care dă forma logică a enunțului; prelucrare pragmatică, care produce un anumit număr de efecte.

2. Un loc important în valorificarea pedagogică a textului îl ocupă funcțiile textului, printre care se înscriu: *funcția pedagogică*, care vizează aspectul educativ ce se realizează prin impactul operei literare asupra dezvoltării elevului, *funcția psihologică*, care se referă la contribuția de dezvoltare a proceselor psihice: memorie, atenție, percepție, imaginație și gândire; *funcția educativă*, ce se referă la valorile pe care le transmite textul, *funcția estetică* – presupune deschideri pentru dezvoltarea gustului estetic, a judecăților estetice, raportate la text, *funcția sociologică*, care vizează favorizarea contactului virtual al cititorului cu o microsocietate ce are acțiuni propedeutică și profilactică. În clasele primare de cele mai multe ori primul contact cu *textul literar* este o lectură cu voce tare, fiind procedul cel mai important în câteva cazuri: *comprehensiunea, receptarea, interpretarea, înscenarea textului, oralizarea unui discurs, recitarea versurilor* etc.

3. În cadrul studiului analitic s-a constatat că *competența textuală* este o sinteză a diferitelor competențe lingvistice și comunicative. Competența textuală poate fi caracterizată ca fiind capacitatea de a înțelege, utiliza și produce diferite tipuri de texte. Prin valorificarea investigațiilor și opiniilor cercetătorilor, s-a precizat că elementele competenței textuale sunt: *receptarea textului, interpretarea textului, formarea textului. A avea formată competența textuală* înseamnă a opera, a aplica un instrumentar teoretico-științific adecvat și a avea abilitatea de a-i descifra conotațiile, a analiza/ interpreta/ aprecia fondul și forma textului. Competența textuală implică: *competența de comprehensiune/ înțelegere a textului* care înseamnă textul parcurs ca partitură, semnificând procesul înțelegerii; tendința de a înțelege; rezultatul înțelegerii; capacitatea sau pregătirea pentru a înțelege; cunoaștere; *competența de receptare a textului* implică procesul de decodificare, înțelegere (comprehensiune) și apropiere a mesajului, adresat implicit receptorului; *competența de a rezuma un text citit; competența de a interpreta un text*, care presupune atribuirea unui sens sau a unei semnificații unor fapte de natură diferită: vorbire, atitudini, evenimente, situații; *competența de a exprima o părere în legătură cu textul citit* abordează discuția în continuare și o serie de aspecte legate de text, în general.

4. În aria interpretativă a textului se înscriu și *condițiile de formare a competenței textuale*: *condiția lecturii ca eveniment*: de cunoaștere, de plăcere estetică, de motivație a lecturii, de necesitate a explicării și interpretării înțelegerii sensurilor, de descoperire a noi semnificații în raportare la sine ca *eu-cititor*; *condiția lectorului ca performanță*, care este motivat de trebuința/dorința lecturii; deține un minim instrumentar de analiză; are abilități de explicare/ comentare a

nivelului de înțelegere/ comprehensiune a textului; *condiția textului ca operă*: promite o provocare; solicită o receptare/ angajare; declanșează intuiții/ stări/ sentimente; *condiția interpretării ca un act de comprehensiune și de recreare*: captare de sensuri/ semnificații (motive); explicarea/ comentarea sugestiilor; ierarhizarea valorii textului; transferul mesajului textului prin dezvoltarea sensului într-un text propriu – acțiuni hermeneutice generale. Tot aici s-a precizat că o *competență a lecturii*, fiind una generală și complexă, are ca derivate unele competențe specifice: de lectură fluentă, expresivă a diverselor tipuri de texte; de receptare adecvată a mesajului global al textului citit; de înțelegere detaliată a universului ideatic descris în text; de analiză și interpretare; de rezumare a textului citit (în cazul textului narativ); de formulare a unor opinii în legătură cu textul citit etc. Interpretarea, în acest context referențial, reclamă *extraversia* ca enunțare și *intraversia*, ca pătrundere în intenția unui text.

2. COORDONATELE METODOLOGICE ALE EDUCAȚIEI CENTRATE PE SUBIECT ÎN FORMAREA COMPETENȚEI TEXTUALE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

2.1. Factori și principii ale educației centrate pe subiect

Termenul de *educație centrată pe elev* datează de la începutul anilor '60 și se referă la ajustarea ritmului de predare și învățare și a abordării didactice la nevoile specifice ale elevului (*individualizare și diferențiere*), precum și conectarea cu interesele și experiențele elevului. *Educația centrată pe cel ce învață* plasează responsabilitatea învățării pe elev, în timp ce profesorul este responsabil pentru facilitarea procesului educațional. Abordarea tinde să fie personală, flexibilă, bazată pe competențe, diversă din punct de vedere metodologic și nu întotdeauna limitată de timp sau spațiu.

Această orientare se bazează pe înțelegerea faptului că fiecare copil este unic, are nevoi unice și că centrul acțiunii educaționale este elevul cu propriile nevoi, stimulând independența în a face alegeri între conținutul și acțiunile care se referă la activitățile de grup și prin stabilirea relațiilor interpersonale. Deși conținutul activităților este important, nu poate umbri necesitatea unei predări individualizate, specifice fiecărui nivel de învățământ.

Educația nu este adresată către elevi, ci către fiecare elev în parte, având ca scop central stimularea dezvoltării elevului prin metode care să asigure fundamentul unei personalități independente și creative. Este necesar să se mențină un echilibru pe termen lung între activitățile intelectuale, activitățile socio-emoționale, activitățile psihomotorii și de dezvoltare a limbajului care contribuie la dezvoltarea personalității creative a elevilor.

Ideile expuse mai sus sunt formulate de unii autori care cercetează problematica învățării centrate pe elev, cum sunt L. Jones [149], M. Goldrick [144], E. Johnson [150].

În această arie referențială, de exemplu, L. Jones, făcând referire la centrarea pe elev la lecția de limba engleză, afirmă că unul dintre cele mai pline de satisfacții aspecte ale unei lecții centrate pe elev este personalizarea, și anume *împărtășirea, destăinuirea, dezvăluirea*. Elevii au șansa să vorbească despre sentimentele personale și experiențe private. Lecțiile acestea le oferă elevilor posibilitatea de *a face un pas înapoi*, de a reflecta, de a afla despre alți oameni, de a împărtăși unele idei, sentimente, opinii, convingeri personale. Destăinuirea, în acest context, este un proces cu două sensuri: a explica altora și a-i asculta pe alții, reacționând la aceste destăinuiri. Elevii trebuie să cunoască modalități specifice de reacționare [149, p.14].

Având în centru aceeași problematică, C. Crețu vine cu unele precizări care vizează în special personalizarea și diferențierea. Astfel, *educația centrată* pe subiectul învățării împărtășește

principiile educației diferențiate și personalizate și ține cont de filosofia schimbării. Aceste principii sunt următoarele:

- elevii au diferențe semnificative în ceea ce privește ritmul, volumul, profunzimea și stilul învățării;
- accesul egal la educație nu înseamnă o școală uniformă pentru toți, ci o școală care se adaptează la aptitudinile și nevoile individuale ale fiecărui elev;
- schimbarea trebuie înțeleasă ca un proces continuu și o experiență personală profundă, nu ca un simplu eveniment;
- schimbarea este realizată de către indivizi, nu de instituții. Pentru ca o școală să se schimbe, este necesar ca învățătorii să se schimbe, dezvoltându-și abilitățile de a provoca și menține schimbarea. [23, p.14-15].

De la începuturi până la moment a urmat o perioadă de acumulări ale definiției educației centrate pe elev, în sensul de elaborare de noi idei, de refondare a acestei orientări în educație.

Pedagogia postmodernă promovează *centrarea învățării pe elev* în contextul unui constructivism echilibrat în sensul paradigmei curriculumului, care vizează abordarea instruirii la nivelul interdependenței dintre:

- a) cerințele psihologice ale elevilor și cerințele sociale, valorificate pe termen scurt, mediu și lung;
- b) acțiunile de predare – învățare – evaluare perfectibile în cadrul fiecărei activități concrete [25, p.304].

Centrarea pe elev este o *cerință didactică* ce presupune plasarea elevului, și nu a conținuturilor curriculare, în „miezul” procesului instructiv.

În cadrul perspectivei „centrate pe elev” subiecții pot să descopere prin propriile eforturi noi semnificații, tinzând spre interiorizarea experiențelor, spre transpunerea lor în noi coduri cognitive și acționale, care le dau posibilitatea de a fi flexibili, creatori, independenți, dinamici și adaptați la o viață activă, participanți la propria formare, colaboratori cu învățătorul și inițiatori ai schimbării [6, p.17].

Având în centrul preocupărilor sale elevul și rolul centrării pe acesta, învățarea centrată pe elev este conceptualizată din diverse perspective, unele din acestea fiind expuse în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Concepții ale învățării centrate pe elev

	Concepții ale învățării centrate pe elev	Cercetători
1.	Învățarea centrată pe elev se referă la situațiile în care elevii lucrează în grupuri și individual pentru a explora probleme și a procesa în mod activ cunoștințele , mai degrabă decât să asimileze pasiv acele cunoștințe.	S. W. Harmon, & A. A. Hirumi [148]
2.	E.B. Бондаревская susține că <i>centrarea pe copil</i> este o abordare la baza căreia stă recunoașterea unicității , a valorii în sine a fiecărui copil, dezvoltarea lui nu ca „subiect colectiv”, dar, în primul rând, ca individualitate care posedă o experiență subiectivă și irepetabilă.	E. B. Бондаревская [167]
3.	Învățarea centrată pe elev este o abordare pedagogică care se focalizează pe nevoile elevilor , și nu pe ale celorlalți actanți ai procesului educațional, cum ar fi profesorul ori administrația instituției, menționează K. Rogers.	K. Rogers [155]
4.	A.B. Хуторской consideră că, în paradigma respectivă, învățarea este activitatea comună a profesorului și a elevului direcționată spre autorealizarea elevului și dezvoltarea calităților lui personale	A.B. Хуторской [170]
5.	Învățarea centrată pe elev descrie modalități de a gândi despre învățare și predare ce pun accentul pe responsabilitatea elevului pentru activități de genul plănuirii învățării, interacțiunii cu profesorii și alți elevi, cercetării și evaluării învățării.	R. Cannon [141]
6.	Învățarea centrată pe elev le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului , a metodelor de învățare și a ritmului de studiu. Elevul urmează a fi implicat în luarea deciziei vizavi de <i>ce, cum și când</i> va învăța.	G. Gibbs [143]

În esență, învățarea centrată pe elev poate fi înțeleasă/ practică sub următoarele sensuri:

- ca o *activitate individuală* care valorifică disponibilitățile elevilor în creșterea calității cunoașterii;
- ca *opțiune de satisfacere a nevoilor, intereselor, aspirațiilor și potențialului* elevului/ subiectului învățării;
- o *modalitate* de alegere a conținuturilor în timpul învățării;
- *poziție etică și deontică*, evidențiind elevul/ subiectul învățării ca valorificator al conținuturilor;
- *opțiune strategică* ce se bazează pe aptitudinile elevului/ subiectului învățării în procesul educațional;
- *modalitate* de abordare a procesului de învățământ care se bazează pe activitatea dintre profesor și elev.

Dacă învățarea centrată pe elev pornește de la aspecte individuale ale elevilor, și anume de la satisfacerea nevoilor elevilor, formarea trebuie să răspundă nevoilor acestora. De aceea ar fi bine să se determine aceste nevoi, ca apoi să se furnizeze informații. Aceste informații le oferă elevilor o mai mare autonomie și ei învață ceea ce vor să învețe și depinde de modul în care o vor

face, devenind responsabili de propria învățare. Ei folosesc posibilitățile de învățare care li se oferă, caută alte modalități de învățare. Cadrul didactic este un facilitator al acestor informații, organizator al experiențelor de învățare, sprijinind învățarea.

Caracteristicile învățării centrate pe elev se bazează pe:

- schimbul de informații dintre cadrul didactic și elev;
- dezvoltarea gândirii critice, luare de decizii bine informate;
- abordarea în funcție de nevoi, respectându-se principiul holistic;
- formularea de întrebări de către elevi și rezolvarea de probleme;
- aranjamente flexibile, schimbătoare, legate de sala de clasă;
- valorificarea conținuturilor selectate care se bazează pe înțelegere/ aplicare;
- abordarea evaluării constructiviste, incluzând activități de reconstrucție, deconstrucție;
- învățarea este activă, exploratoare, bazată pe cercetare;
- interactivitatea și implicarea tuturor analizatorilor;
- stimularea multi-senzorială;
- implicarea multimedia;
- munca în colaborare.

Învățarea într-un ritm propriu ajută elevul să asimileze informații în proporții pe care să le poată întrebuința și îi dă posibilitatea să proceseze aceste informații înainte de a fi obligat să examineze alte idei. Prin învățarea activă are loc integrarea învățării într-un ritm propriu și organizarea unor situații de grup cooperante, care sprijină elevii pe măsură ce învață eficient.

În calitatea sa de reflectare a individualității și de personalizare, învățarea centrată pe elev este în atenția cercetătorilor nominalizați mai sus prin evidențierea avantajelor învățării centrate pe elev. Printre aceste avantaje se numără: învățare mai eficace; reținere și amintire îmbunătățite; incluziune mai mare; pregătire suplimentară a elevului; dezvoltarea abilităților pentru învățarea pe parcursul întregii vieți; stimularea integrării abilităților cheie; motivație mai puternică.

De aici putem deduce că orientarea învățării centrate pe elev determină nevoia de descentralizare și autonomie în învățământ, respectiv necesitatea unui sistem educațional organizat după modelul rețelei, care oferă oportunitatea unei adaptări reale la necesitățile și posibilitățile elevului. Acest model promovează o școală incluzivă, flexibilă la schimbările sociale, datorită nivelului ridicat de adaptabilitate al absolvenților și prin focalizarea pe competențe, precum și la cerințele sociale, prin gama variată de „intrări” și „ieșiri” din sistem.

Astăzi *centrarea pe elev* reprezintă o *condiție de calitate și o cerință didactică* a procesului educațional, dar și una dintre modalitățile de soluționare a unor dificultăți pe care le cunoaște și le amplifică învățământul contemporan, după cum opinează L. Șoitu:

- diminuarea motivației elevilor pentru învățatură;
- lipsa de atractivitate a programului școlar;
- scăderea gradului de implicare în activitățile de învățare;
- diminuarea importanței acordate imaginației, creativității și afectivității elevilor în favoarea prețuirii exagerate a gândirii și memoriei acestora;
- favorizarea abordărilor mecanice și reproductivă ale învățării în defavoarea celor euristice (bazate pe descoperire);
- accentuarea abordării pasive de către profesor/ elev a activității didactice, rutina și monotonie, scăderea performanței școlare [127, p. 46-47].

Cercetătorii din Republica Moldova Vl. Guțu, V. Chicu, O. Dandara, A. Solcan, R. Solovei evidențiază faptul că abordarea *centrată pe copil* este o metodologie de orientare a activității didactice, care permite, printr-un sistem de concepte, idei și moduri de acțiune, asigurarea și susținerea proceselor de *autocunoaștere, autoedificare și autorealizare a personalității copilului*, dezvoltând individualitatea lui irepetabilă [51, p. 27].

În sens larg, prin sintetizarea opiniilor cercetătorilor nominalizați, la care aderăm totalmente, ideile de bază ale învățării centrate pe subiect accentuează următoarele:

- învățarea reprezintă *proces individual*;
- învățarea este o *activitate independentă*;
- învățarea valorifică procesele de *autocunoaștere, autoedificare și autorealizare*;
- valorifică *principiul individualizării* elevului;
- elevul *devine responsabil* pentru propriul proces de învățare.

Mediile de învățare centrate pe elev se concentrează, în principiu, pe satisfacerea nevoilor acestora, în timp ce mediile de învățare centrate pe subiect se concentrează pe sursele de cunoștințe.

În acest sens, cadrul didactic își asumă sarcini suplimentare în generarea unui climat de încredere în posibilitățile elevilor, în diminuarea complexului de inferioritate al multora dintre ei, în combaterea algoritmilor de uniformizare a condițiilor de învățare și dezvoltare pentru elevii capabili de performanțe superioare. Stimularea creativității acestora, încurajarea lor permanentă, teme variate la nivelul conținutului și metodologiei, crearea unui mediu propice gândirii

independente și asocierea liberă a ideilor, dezvoltarea capacității de argumentare și motivarea pentru alegerile făcute sunt câteva *direcții importante de acțiune*.

Aceste aspecte nu doar încurajează elevii să-și exprime creativitatea și să-și dezvolte gândirea critică, dar și îi pregătesc pentru a deveni autonomi și responsabili, capabili să facă alegeri corecte în viață.

Deoarece operăm cu noțiunea *educație centrată pe subiect*, apare necesitatea clarificării noțiunii de *subiect* în raport cu cea de elev. Aici putem implica viziunea H. E. Щуркова, care descrie comportamentele indispensabile calității de subiect al elevului în felul următor [174]:

- a se cunoaște pe sine, a se percepe ca individualitate și a-și manifesta Eu-l adecvat în diferite contexte;
- a dialoga cu un alt „Eu”, a respecta personalitatea și demnitatea umană a fiecărui interlocutor, a accepta diferențele;
- a proiecta propria activitate în baza intereselor și dorințelor formulate care nu lezează drepturile și interesele celor din jur;
- a identifica variante de acțiune posibile, a analiza consecințele/efectele viitoarelor acțiuni asupra sa și a celor din jur, a alege varianta optimă în baza analizei beneficiilor și riscurilor, a lua decizii, a acționa, a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni;
- a evalua acțiunile proprii, rezultatele obținute, a identifica cauzele succesului/ eșecului și a formula noi scopuri pentru valorificarea și dezvoltarea potențialului propriu.

Așadar, *centrarea pe subiect* este o abordare a educației la baza căreia stă recunoașterea *individualității, irepetabilității, valorii în sine a fiecărui elev*, dezvoltarea lui nu ca *subiect colectiv*, dar, în primul rând, ca *individualitate* care posedă experiența sa subiectivă și irepetabilă. Subiectul este inițiat în procesul cunoașterii organizându-și propria activitate în baza *nevoilor, intereselor, obiectivelor personale*.

Principiile învățării centrate pe subiect stimulează calitatea învățării în contextul unui proces de instruire diferențiată, dintre care:

Principiul învățării eficiente poate fi sintetizat în următoarele aspecte:

- învățarea trebuie să fie centrată pe elevul care învață, adaptându-se nevoilor și ritmurilor individuale ale acestuia;
- rolul profesorului este de a gestiona și ghida procesul de învățare al elevilor, contribuind la formarea lor educațională;
- este important să recunoaștem că procesul de învățare are loc în diverse contexte, nu doar în sala de clasă și în prezența profesorului;

- înțelegerea procesului de învățare ar trebui să fie o responsabilitate împărtășită între profesori și elevi;
- profesorii ar trebui să încurajeze și să faciliteze implicarea activă a elevilor în planificarea și administrarea propriului lor proces de învățare, prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în clasă, cât și în afara ei;
- în timp ce lucrează individual, elevii pot învăța eficient în moduri foarte diferite, iar diversitatea acestor metode ar trebui să fie recunoscută și susținută în mediul educațional.

Principiul individualității. Conform Dicționarului de filosofie, *individualitatea* umană este o totalitate a însușirilor care caracterizează un individ, originalitatea lui; conceptul sintetic pentru desemnarea ansamblului de proprietăți ce caracterizează unicitatea, singularitatea individului [39, p. 352].

Principiul vizează, înainte de toate, crearea la lecții a condițiilor de dezvoltare a individualității elevului; or, este esențial nu numai a cunoaște posibilitățile, particularitățile copilului, dar și a contribui la dezvoltarea lor.

Pentru a organiza munca independentă a elevului, este necesar să respectăm cel puțin 4 legi:

1. *Legea motivației* reprezintă acțiunea care generează energie, menține ritmul învățării prin resurse sau impulsuri interne și externe, ajută la stabilirea priorităților, optimizează efortul și timpul investit, depășește obstacolele și frustrările și facilitează internalizarea valorilor învățării,
2. *Legea conexiunii inverse* garantează regularitatea și activarea feedbackului, asigură coerența reprezentărilor corecte și a imaginilor de referință și menține calitatea progreselor și reușitelor, în comparație cu nereușitele, prin configurarea soluțiilor, intervențiilor, corectărilor și îmbunătățirilor.
3. *Legea repetiției* se explică prin logica, frecvența, tipul și natura exercițiilor de reluare a învățării.
4. *Legea transferului* este aplicabilă și explică crearea mobilității pozitive (specifice/ nespecifice, orizontale/ verticale) a calității învățării [81].

Aplicarea principiului în cauză oferă fiecărui elev condițiile necesare valorificării capacităților și dezvoltării potențialului propriu. Una din modalitățile de promovare a acestui principiu rezidă în valorificarea, în cadrul procesului educațional, a teoriei inteligențelor multiple a lui H. Gardner, conform căreia persoanele posedă numeroase reprezentări mentale și limbaje ale intelectului și se deosebesc prin formele și mărimea acestor reprezentări, prin ușurința cu care se folosesc de ele și modul în care pot fi schimbate. Persoane diferite au inteligențe diferite sau diverse combinații ale acestora, care influențează modul lor de a învăța.

Potrivit teoriei lui H. Gardner, școala ar trebui să identifice profilul de inteligență al elevilor și să creeze condiții pentru ca fiecare dintre ei să-l valorifice și dezvolte. H Gardner evidențiază nouă tipuri de inteligență: *verbal-lingvistică, logico-matematică, vizual-spațială, muzical-ritmică, corporal-chinestezică, naturalistă, interpersonală, intrapersonală, existențială* [H. Gardner [36]; L. Ciolan [17], p. 210-215].

Conform cercetătoarei A Nour individualizarea și diferențierea instruirii presupune ca fiecare educabil să învețe singur, folosind materiale conform nevoilor sale, iar rolul învățătorului este a supraveghea și stimula activitatea discipolilor [86, p. 38].

Principiul creativității și succesului. Potrivit acestuia, misiunea profesorului este de a asigura în clasă un climat psihologic benefic stimulării și dezvoltării unei învățări creative, astfel încât elevul să aibă posibilitatea de a-și prezenta ideile și opiniile într-o atmosferă neautoritară, de înțelegere și respect reciproc. Datorită creativității, elevul își descoperă și își dezvoltă capacitățile, iar obținerea succesului contribuie la formarea imaginii de sine pozitive, la autoedificarea și autoactualizarea personalității.

Aducând argumente în favoarea creativității, V. Flueraș dezvoltă necesitatea de a dezvolta elevilor, alături de gândirea verticală (logică) și gândirea laterală, care contribuie substanțial la cultivarea creativității. Gândirea laterală și gândirea verticală se completează. Gândirea laterală își demonstrează utilitatea atunci când avem nevoie de idei noi, de reevaluarea periodică a unor certitudini aparente, materializate în modelele create în minte [34, p. 113].

Principiul alegerii. Conform acestui principiu, elevilor trebuie să li se acorde posibilitatea de a alege, în caz contrar, este mai dificil a le dezvolta rolul de subiect al învățării. De asemenea, urmează să li se ofere oportunitatea de a decide asupra conținuturilor în învățare, a metodelor și mijloacelor de realizare a sarcinilor. Promovarea principiului dat contribuie la dezvoltarea competenței *de a învăța să înveți*, care semnifică abilitatea elevului de a persevera în învățare, de a-și organiza singur acest proces, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor [114, p. 16-17].

Aplicarea principiului alegerii poate conduce la sporirea motivației pentru învățare – forța care declanșează întregul proces și care menține efortul și persistența de a învăța.

Potrivit lui G. Pănișoară și I. Pănișoară [102, p. 133], un număr considerabil de cercetări au arătat că perceperea libertății de alegere reprezintă un element motivațional important pentru fiecare dintre noi; astfel, elevii sunt mai motivați să realizeze anumite lucruri atunci când consideră că decizia de a o face le-a aparținut, decât dacă le-a fost impusă.

Principiul încrederii și susținerii. Promovarea acestui principiu înseamnă încrederea în elev, susținerea intențiilor și a acțiunilor lui de autocunoaștere și autodezvoltare.

În exercițiul didactic pe care profesorul îl realizează zi de zi, comunicarea personalizată, „însuflețită”, este de o importanță majoră, căci printr-o astfel de comunicare profesorul își exprimă deschis susținerea și încrederea în capacitatea elevului de a se schimba spre mai bine. Or, schimbarea, potrivit lui Vl. Pâslaru [104, p. 160], este iminentă ființei umane: un individ care ar înceta să se mai schimbe ar fi o ființă care ar înceta să mai existe ca atare.

Tot aici este cazul să ne referim la cercetările din Didactica modernă, în care V. Preda menționează următoarele principii referitoare la *subiectul învățării*, vizând un sistem de reflecție pentru formarea *competențelor cognitive* [7].

a) Principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței.

Acesta este un principiu de maximă generalitate, deoarece întregul proces educațional, conform constructivismului, se desfășoară după un plan general de dezvoltare a inteligenței și a capacității de „a accelera” dezvoltarea progresului acesteia. Cu toate acestea, dezvoltarea inteligenței este stimulată de procese educaționale care ajută la „accelerarea” dezvoltării acesteia, grație activării unor procese educaționale cu caracter clar formativ.

V. Preda [7, p. 66] consideră că un rol important în dezvoltarea educațională a elevilor îl reprezintă cerința ca orice temă să poată fi predată la orice vârstă; dacă este prezentată într-un mod adecvat, această idee, dezvoltată de J. Bruner, devine foarte actuală datorită presiunii informațiilor multimedia asupra informațiilor școlare.

b) Principiul învățării prin acțiune Acest principiu, descris detaliat de V. Preda, analizează relațiile dintre elementele procesului educațional: raportul dintre calitate și timp, motivația, învățarea reflexivă și altele, postulând în mod constructiv ideea că învățarea prin acțiune reprezintă o sursă semnificativă de creștere a eficienței procesului de instruire [7, p. 70].

c) Principiul construcției componentiale și ierarhice a structurilor intelectuale

Structurile intelectuale se formează într-un mod generativ și succesiv, urmând următoarele etape (de la cele elementare, la cele mai complexe):

- dimensiunea sa senzoriomotorie (care reprezintă punctul de plecare al oricărei învățări);
- învățarea observațională;
- învățarea de concepte (și terminologia specifică corespunzătoare);
- învățarea unor reguli, principii;
- învățarea unor strategii;
- învățarea prin cercetare (învățarea creativă și procesul de descoperire).

Această structură reproduce atât etapele învățării psihogenetice (conform vectorului de vârstă), cât și al învățării unor sisteme și structuri care există în mod obiectiv și constituie centrul de interes la un moment dat.

d) *Principiul stimulării și dezvoltării motivației cognitive* Pentru dezvoltarea acestui principiu, autorul V. Preda [7, p.77] revine la discuții anterioare referitoare la raportul dintre motivația extrinsecă și motivația intrinsecă, centrarea pe rezultatele învățării, strategia învățării depline și elementele învățământului diferențiat. Ideea principală este aceea a trecerii de la motivația extrinsecă la motivația intrinsecă în învățare. Aceasta este completată însă, spre sfârșitul școlarității, de o învățare cu un pronunțat caracter pragmatic și social, care își are originea în autosusținerea traseului profesional al elevului.

e) *Logic și psihologic în învățare.* Acesta ar putea fi denumit „principiul raportului dintre logic și psihologic în învățare”. Acest posibil principiu pornește de la o construcție teoretică elaborată de G. F. Kneller, care arată că, în prima parte a școlarității, învățarea trebuie să fie adecvată structurilor psihologice ale elevului (învățarea psihologică), iar în a doua parte trebuie să fie adaptată structurilor logice ale științei (învățarea logică). Cu alte cuvinte, învățarea trebuie să pornească de la disponibilitățile psihologice individuale, la o învățare conform logicii științei.

Caracteristici ale activităților de învățare centrate pe elev:

- lecțiile se bazează pe experiențele elevilor și includ întrebări sau activități pentru a-i implica pe elevi;
- elevii trebuie să aleagă singuri cum să învețe despre un anumit subiect și cum să-și prezinte rezultatele învățării;
- elevii pot beneficia de meditație, în timpul căreia își pot discuta preocupările personale și pot cere sfaturi;
- se dezvoltă capacitatea elevilor de a găsi informațiile pe care le caută – nu primesc informații standard;
- învățarea specifică a unităților de conținut este completată cu oportunități de dezvoltare a abilităților transferabile, cum ar fi colaborarea în echipă;
- se utilizează evaluări care permit elevilor să aplice teoria în contexte practice, inclusiv prin studii de caz și simulări;
- lecțiile sunt structurate pentru a include o varietate de activități, adaptate stilurilor preferate de învățare ale elevilor (vizual, auditiv, practic/ kinestezic);
- lecțiile încurajează descoperirea ghidată și participarea activă a elevilor în procesul de învățare;

- fiecare lecție se încheie cu solicitarea elevilor de a reflecta asupra cunoștințelor dobândite, modului în care au învățat și evaluarea succesului metodelor lor de învățare.

Folosirea tehnologiilor interactive orientate spre elev aduce acestuia implicare directă în procesul de învățare și contribuie la dezvoltarea aptitudinilor de învățare, colaborare cu colegii și rezolvare de probleme. Metodele centrate pe elev îi încurajează să evalueze eficiența propriului lor proces de învățare și să stabilească obiective pentru viitor.

Noua orientare, a învățării centrate pe elev, determină și apariția unor noi roluri ale profesorilor [131, p.29].

- pedagog care practică o pedagogie individualizată și diferențiată;
- proiectant, tutore, manager moderator, organizator și gestionar al conținuturilor și experiențelor de formare;
- mediator al învățării;
- facilitator al autoformării;
- partener al elevilor într-o relație educațională interactivă;
- consilier al elevului;
- valorizator al schimburilor intelectuale și verbale;
- persoană resursă pentru organizarea și desfășurarea demersurilor elevilor;
- actor și autor în proiectarea și derularea demersurilor educative;
- co-responsabil, „împreună cu elevul” de învățarea și formarea acestuia.

Cadrul didactic contribuie la facilitarea procesului de învățare a elevilor, axându-se pe descoperirea interesului pentru învățare a elevului și determinând, apoi, cea mai bună modalitate de a furniza informații elevului prin care să-și formeze cunoștințe și să-i dea posibilitatea acestuia să rezolve eficace sarcina. Aceasta se face prin ascultare, formulare de întrebări, asimilare de idei, sugerarea de alternative și identificarea de posibile resurse.

2.2. Strategii educaționale centrate pe subiect în formarea competenței textuale

Proiectarea strategiilor didactice constituie o activitate complexă din partea învățătorului care presupune, în primul rând, selectarea, organizarea/ combinarea metodelor de învățământ în raport cu obiectivele/finalitățile prognozate, avându-se în vedere: modul de abordare a învățării; formele de organizare a procesului de predare-învățare-evaluare; suporturile didactice; timpul necesar aplicării strategiilor didactice alese.

Concepem strategia didactică aderând la opinia lui I. Cerghit, drept „un ansamblu de resurse și metode planificate și organizate de profesor în scopul de a permite elevilor să atingă obiectivele

stabilite” [13]. De asemenea, în același sens concepe strategia didactică și L. Vlăsceanu care afirmă că strategia didactică este „un ansamblu de acțiuni coordonate și armonios integrate, având menirea să dirijeze învățarea în vederea realizării obiectivelor preformulate”. Strategia didactică este deci „un ansamblu complex și circular de metode, tehnici, mijloace de învățământ și forme de organizare a activității complementare, prin care profesorul îi ajută pe elevi să accedă la cunoaștere și să-și dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile” [62].

Cercetătorul C. Cucuș consideră că *strategia didactică* constituie o schemă procedurală astfel dimensionată încât să prefigureze o realitate educațională în condiții ce se pot modifica. Este un dispozitiv acțional ce se poate construi pe mai multe paliere sau componente: mediul de organizare a situațiilor de învățare; forma de organizare a educațiilor; gradul de explicitare a conținuturilor; dimensiunea conținutului transmis; gradul de intervenție sau asistență a cadrului didactic; coeziunea și gradul de legătură dintre diferite secvențe [27, pp.282-283].

Abordând problematica strategiilor didactice, trebuie să menționăm că, în general, configurarea unei strategii didactice presupune focalizarea pe următoarele aspecte:

1. obiectivele de realizat;
2. conținuturile pe care se centrează procesul didactic, de care depind;
3. strategiile didactice (natura, complexitatea și volumul acestora);
4. selectarea, combinarea și dozarea componentelor strategiei în raport cu ansamblul factorilor contextuali determinați.

Ca opțiune strategică, *abordarea centrată pe subiect* presupune o raportare specifică la finalitățile educației, la rolurile profesorului și ale subiectului învățării, la modalitățile de interacțiune și la metodele, mijloacele și procedeele utilizate.

În acest sens, se poate observa că atunci când se vorbește despre strategii centrate pe elev se evidențiază corelații dintre tipurile de inteligențe ale lui H. Gardner și stilurile de învățare, respectiv între stilurile clasice de învățare (vizual, auditiv, kinestezic) și diferite strategii de învățare [36, pp.132-133].

Strategia centrată pe subiectul/ elevul învățării pune în valoare resursa umană și poate avea două sensuri:

- în sensul larg: reprezintă o *orientare experiențială a instruirii*, axată pe valorizarea intereselor și abilităților elevilor;
- în sens restrâns: se referă la *un plan de acțiune educațională* bazat pe înțelegerea nevoilor educaționale ale elevului [128, p. 45].

Abordarea caracterului inter- și transdisciplinar al strategiei centrate pe elev (SCE) facilitează abordarea flexibilă a conținuturilor prin multitudinea de oferite. Uneori SCE generează dificultăți de ordin organizatoric:

- **spațial:** organizarea spațiului altfel decât varianta tradițională;
- **temporal:** integrarea SCE în procesul de învățământ, știind că sunt cronofage;
- **curricular:** dileme asupra modului de parcurgere a curriculumului național, modalitățile de folosire a suporturilor curriculare sau a altor auxiliare;
- **relațional:** dacă și în ce măsură elevii se implică activ în învățare.

VI. Pâslaru scrie despre tehnologiile educației literar-artistice: „sistem de acte educaționale proiectate de gândirea determinativ-reflexivă dintre teleologie, conținuturi, comunicare artistică/culturală/ științifică, receptare și receptor, subiectul comunicat, și sunt orientate către subiectul educat/ elevul cititor conform legilor educației, comunicării și principiilor literare [105].

Structura demersului de formare a competenței textuale conform aceluiași cercetător include: raportarea la obiective/ standardele urmărite și materiile predate; selectarea/ combinarea tehnicilor și metodelor; stabilirea activităților de învățare; stabilirea tehnicilor de evaluare” [105, p. 137].

Profesorul selectează și combină SCE pentru următoarele faze:

- Faza *pre-activă de anticipare*, profesorul pregătește și anticipă secvența de învățare. Se bazează pe identificarea situației de învățare în baza obiectivelor stabilite. Se analizează conceptele și posibilitatea de explorare a cunoștințelor.

- Faza *interactivă de derulare a acțiunii*, profesorul plasează elevii în situații pertinente în raport cu fiecare din conținuturile învățării, el stimulează interacțiunea dintre elevi și dintre elevi și el – însuși. Elevii sunt puși în situații de învățare, de cercetare a conținuturilor, de elaborare de scheme conceptuale. Se clarifică rolul fiecăruia sau organizarea contactului didactic prin: crearea unui spațiu de dialog; luarea în considerație a cutumelor clasei; stabilirea regulilor; încadrarea în interacțiune.

- Faza *post-activă de întoarcere asupra acțiunii*, profesorul analizează efectele secvenței de învățare atât pentru elevi, cât și pentru el însuși. Evaluarea în abordarea socioconstructivistă nu „distruge” cunoștințele elevului, ci i le furnizează în timpul informării utile pentru a-l ajuta în demersul său de adaptare, de construire și de creare a noilor cunoștințe. Cert este că evaluarea nu este în fond post-activă, ci pretutindeni interactivă. Evaluarea post-activă va avea în esență o viziune „meta” asupra ansamblului de procese de învățare, iar obiectul evaluării are fațete multiple: cunoștințele și competențele; demersul propus; activitățile profesorului și ale elevului.

Strategiile de predare centrate pe elev se concentrează pe facilitarea învățării și pe sprijinirea elevilor în vederea dezvoltării și progresării acestora. Iată de ce strategiile didactice sunt alese în funcție de caracteristicile specifice ale elevului, stilul de învățare, caracteristicile diverselor inteligențe, precum și tipul adecvat de învățare.

Strategia didactică centrată pe subiect presupune mai multe *dimensiuni*:

- *dimensiunea epistemologică*, în sensul că aceasta este un construct teoretic, congruent intern și coextensiv anumitor reguli științifice;
- *dimensiunea pragmatică*, în sensul că suita de intervenții și operații didactice trebuie să fie rezonantă cu situațiile didactice concrete și trebuie să le modeleze eficient;
- *dimensiunea operațională*, în sensul că strategia trebuie să „adune mai multe operații să le coreleze și să le exploateze maximal în vederea generării efectelor scontate”;
- *dimensiunea metodologică*, întrucât strategia se va compune prin asamblări de metode și de procedee didactice consonante și compatibile reciproc [13, p. 34].

La rândul ei, *metodologia centrată pe elev* pune accentul pe implicarea activă a elevului în procesul de învățare, promovând dezvoltarea aptitudinilor intelectuale, inclusiv abilitatea de a rezolva probleme în colaborare cu colegii. Această abordare aduce mai multe avantaje, printre care:

- *implicarea elevilor în evaluarea eficacității procesului de învățare*: Elevii devin implicați în evaluarea modului în care învață și în stabilirea obiectivelor pentru dezvoltarea personală ulterioară;
- *pregătirea pentru inserția mai eficientă pe piața muncii*: Metodologia îi ajută pe elevi să fie pregătiți pentru viață, dezvoltând competențe necesare pentru colaborarea în echipă și rezolvarea problemelor practice;
- *cultivarea abilităților de autoformare continuă*: Elevii învață să fie autonomi în procesul lor de învățare pe tot parcursul vieții, dobândind abilități de autoeducație și adaptabilitate în fața schimbărilor și provocărilor.

Prin urmare, *metodologia centrată pe elev* nu doar că îmbunătățește procesul de învățare în sine, ci contribuie și la formarea unei persoane capabile să se adapteze și să învețe pe termen lung în diverse contexte și situații de viață și solicită implicarea subiectului în învățare, dezvoltându-i aptitudinile intelectuale, inclusiv capacitatea de a rezolva probleme în comun cu ceilalți colegi. Avantajele metodologiei constau în posibilitatea de implicare a formabililor în evaluarea eficacității procesului de învățare și în stabilirea obiectivelor de dezvoltare personală ulterioară,

favorizând pregătirea pentru o inserție mai eficientă în câmpul muncii, precum și cultivarea abilităților de autoformare continuă, pe parcursul întregii vieți.

Cercetătoarea M. Bocoș apreciază ca instruirea interactivă este un mod de a realiza *învățarea centrată pe elev*. Astfel, se vor alege metode interactive, care să îl conducă pe elev în atingerea obiectivelor educaționale propuse. Metodele interactive sunt instrumente pe care cadrul didactic le va folosi în realizarea instruirii centrate pe subiect [5].

Metodele de instruire sunt acte intenționate folosite de profesor pentru a susține strategiile de înțelegere a conținutului textului [33, p.14]. Dacă ne referim nemijlocit la sistemul de metode - procedee/ tehnici – formare - mijloace de educație literar-artistică a elevilor, atunci trebuie să menționăm că acesta include:

- *metode hermeneutice*: lectura expresivă/ comentată/ creatoare; interpretarea tematică; interpretarea biografică;
- *metode și procedee activ-participative*: brainstormingul, studiul de caz, simularea întâlnirii cu personajele literare, jocul de rol;
- *metode și procedee de dezvoltare a capacității creative a elevilor*: pictura verbală, textul calchiat, ideea migratoare, ecranizarea operei literare, interviul, reportajul, exerciții de reconstituire / de restabilire a unor elemente ale textului.
- *metode și procedee de dezvoltare a gândirii critice*: întrebarea-problemă cu variante de răspuns, situația de opțiune morală, PRES-ul, experimentul imaginativ, dezbateră literară, conversația euristică.
- *jocuri*: ideea migratoare, jocul figurilor de stil, jocul sintagmelor, combinări, licitația de idei;
- *metode și procedee/tehnici algoritmice*: algoritmizarea, exercițiul (de identificare, de comparare);
- *procedee /tehnici de evaluare*: lucrările scrise, testul docimologic, observarea și aprecierea, chestionarea [Apud Vl. Pâslaru, p.135-138].

De asemenea, atestăm și o clasificare a metodelor conform genului literar, care aparține lui C. Șchiopu și care este reflectată în Tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Metode clasificate conform genului literar (Apud C. Șchiopu)

Metode de valorificare a operelor lirice	Metode de valorificare a operelor epice	Metode de valorificare a operelor dramatice
<ul style="list-style-type: none"> • Întrebarea-problemă cu variante de răspuns • Reprezentarea grafică • Brainstorming-ul cu mapa de imagini • Jocul figurilor de stil 	<ul style="list-style-type: none"> • Mâna oarbă • Piramida • Lucrul individual • Dezbateră • Jocul instructiv pe roluri • Comentariul literar 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura pe roluri a unui fragment • Presupunerea prin termeni • Studiul de caz • Înscenarea unui act/ episod • Exercițiul de identificare

<ul style="list-style-type: none"> • Pictura verbală • Problematizarea • Metoda PRES • Algoritmizarea, • Jocul didactic 	<ul style="list-style-type: none"> • Simularea întâlnirii cu personajele operei • Reportajul • Interviuul ș.a. <p><i>Procedee:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatarea autorului • Punctul de vedere al personajului • Fișa biografică a personajului • Ecranizarea operei (de către elevi) ș.a. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercițiul de reconstituire a unei replici /a elementelor acțiunii cu caracter de problemă • Experimentul imaginativ • Întrebarea-problemă cu variante de soluții
--	--	---

După cum am remarcat anterior, educația centrată pe subiect reclamă organizarea învățării active, a învățării prin descoperire, învățarea în bază de probleme, în bază de proiecte, învățarea experiențială.

Una din preocupările predilecte ale *învățării active* este folosirea unor metode, tehnici și procedee care să-l implice activ pe elev în procesul de învățare – predare – evaluare în baza textului, urmărindu-se dezvoltarea gândirii critice, stimularea creativității și dezvoltarea interesului pentru învățare. Astfel, elevul este pus în situația să recepteze textul și să rezolve diferite probe. Elevii își asumă responsabilitatea pentru propriul succes, elaborând diferite produse școlare în baza textului literar: *harta textului, poster digital în baza textului lecturat, argumentarea ideilor*.

Învățarea activă este strategia cel mai des folosită de profesori în activitățile centrate pe elev, permițând subiectului să relaționeze direct cu textul. Cercetările arată că implicarea activă a elevului în rezolvarea sarcinilor pe text facilitează o învățare cantitativă și calitativă. Prin implicare activă se înțelege interacțiunea directă a subiectului cu întreg conținutul textului receptat, transformarea acestuia de către elev și conceperea unor răspunsuri personalizate. Învățarea activă presupune renunțarea la metodele expositive de predare și facilitarea de contacte cât mai frecvente și mai diverse cu materialul de învățat.

M. Norel susține că învățătorul trebuie să încurajeze în clasă manifestarea următoarelor comportamente: încrederea reciprocă, implicarea activă, împărtășirea ideilor, ascultarea activă [83, p. 154].

În Figura 2.1. *Traseul ciclic al învățării active pe text* este descrisă ciclic învățarea activă, care are la bază formularea de obiective, răspunzând la întrebarea *Ce trebuie să învețe elevul în baza textului*. Cadrul didactic stabilește înțelegerea conceptelor în baza textului: *părțile textului, alineate, personaje literare, mesajul textului, planul de idei al textului* etc. În baza acestor concepte. se formulează sarcinile de învățare care respectă principiile centrate pe subiect, elevul devenind un participant activ al învățării. Sarcinile realizate de elevi sunt verificate și evaluate în

baza etapei *Reflecție*, fiind confirmată semnificația învățării. Următoare etapă *Revizuirea* confirmă răspunsul la întrebările *Cât de bine a fost efectuată această activitate? Ce s-ar fi putut face altfel?*

Etapă de *Evaluare a progresului* se configurează prin întrebările *Ce fel de învățare a avut loc? S-au atins obiectivele învățării?* Totodată, cadrul didactic evidențiază performanțele și lacunele elevilor, ca mai apoi, în etapa de *Formulare de noi obiective*, să accentueze învățarea și perspectivele de viitor, dar nu activitățile realizate.

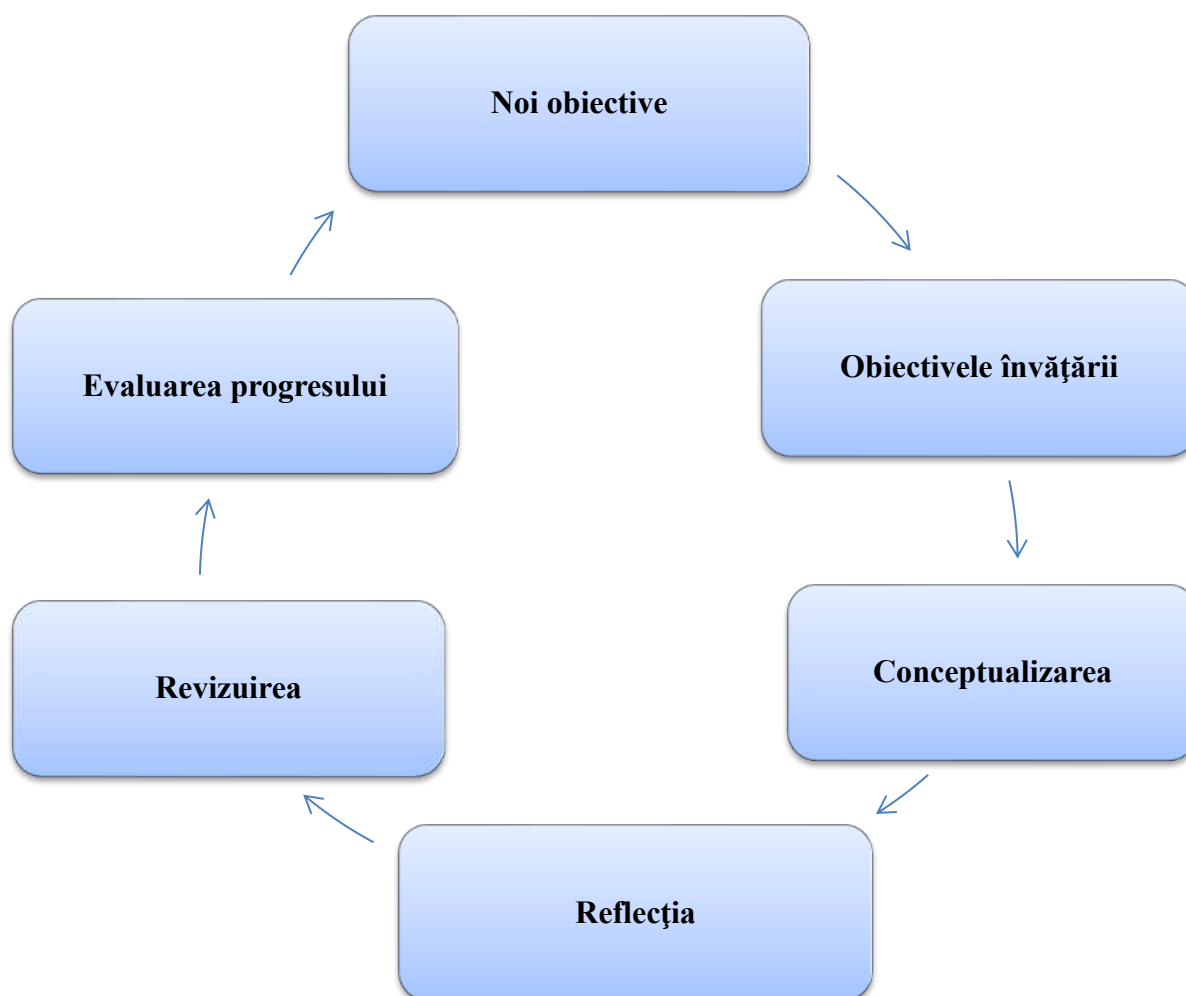


Fig. 2.1. Traseul ciclic al învățării active pe M. Norel [83]

Învățarea prin descoperire plasează elevii în situația de a fi un subiect valorificator de cunoștințe științifice și demonstrează modul în care elevii pot descoperi noi informații prin propria activitate independentă. Acest tip de învățare are loc într-un cadru problematizat, având scopul rezolvării și dezbaterii soluțiilor. Elevul se confruntă cu o situație problematică. Soluțiile pot fi

găsite doar prin descoperire și includ: organizarea și sistematizarea datelor, structurarea și interpretarea acestora, practicarea activităților de gândire și utilizarea principiilor care necesită intuiție, imaginație și creativitate.

Acordându-se un timp de reflecție, în care elevul alcătuiește un răspuns la o situație dată, rezolvarea căreia contribuie la formarea abilităților metacognitive și a gândirii critice, a muncii individuale și de grup. Metodele utilizate variază în funcție de obiectivele de învățare ale elevului, de natura sarcinii de învățare și de stilul de învățare preferat al elevului. În această perspectivă, toate etapele trebuie să fie prezente pentru ca învățarea propriu-zisă să fie eficientă. Acest lucru este valabil atât pentru învățarea în grup, cât și pentru cea individuală.

În învățarea centrată pe elev este foarte importantă și învățarea colaborativă (nu doar cea individuală), unde copilul interacționează cu ceilalți, schimbă păreri, negociază, învață să îi asculte pe ceilalți.

Învățarea colaborativă (ÎC). Învățarea colaborativă sau prin cooperare este o strategie didactică bazată pe lucrul în echipă. C. Crăciun susține că în cadrul grupului trebuie să se manifeste interesul comun al grupurilor de elevi [22, p.131].

Echipele pot fi grupuri de elevi, diade de elevi sau chiar diada profesor-elev. Formarea grupurilor de lucru are drept scop îndeplinirea sarcinii de învățare. Abilitățile sociale se dezvoltă prin respectarea de către elevi a regulilor grupului care pot fi predeterminate (de profesor) sau autodeterminate (de grup). Strategia ÎC promovează performanța elevilor în grupul din care fac parte, gândirea critică, munca în echipă și dezvoltarea abilităților metacognitive. Se recomandă selectarea de texte și realizarea de activități bazate pe text. Dacă activitățile selectate sunt importante/interesante pentru elevi, gradul lor de implicare va crește.

Flexibilitatea strategiei permite profesorului să elaboreze sarcini și activități didactice variate, dezvoltându-se capacitățile creative și gândirea critică.

Învățarea în bază de sarcini este o strategie prin care elevii întâmpină probleme – nu doar legate de conținut și subiect, dar și de organizarea activității lor. Aceștia trebuie să găsească o soluție pe cont propriu și astfel își formează un spectru larg de abilități, de exemplu gestionarea timpului, planificarea activității, cooperarea în echipe, obținerea de materiale și selectarea informațiilor, găsirea și utilizarea instrumentelor etc. Învățarea bazată pe sarcini de lucru este flexibilă, deoarece elevii pot adapta sarcina de lucru la abilitățile lor. Elevii își dezvoltă nu doar competențele lingvistice, dar și pe cele de cunoaștere.

Învățarea în bază de probleme este parte a reorientărilor de la predare la învățare, profesorii având rolul de facilitatori ai învățării. Metoda folosește cazuri (scenarii construite) ce etalează o

problemă pe care elevii o folosesc ca punct de plecare pentru a descoperi informații și a formula opinii și soluții diverse. Problema este prezentată elevilor înainte de procesul de învățare, profesorul intervenind ulterior, atunci când este cazul, cu clarificări, dar bazându-se pe ceea ce elevii au descoperit în lectura textelor propuse. Un element important este autonomia, întrucât elevii își definesc singuri obiectivele, ce anume au nevoie să cerceteze și să învețe, ceea ce aduce cu sine adecvarea surselor de informație. Elevii sunt solicitați să formuleze soluții creative și inovatoare care le pun la încercare toate abilitățile și competențele.

Învățarea în bază de proiecte îi implică pe elevi în activități de investigare a unor probleme obligatorii și are drept rezultat obținerea unor produse autentice. Proiectele se dezvoltă pornind de la întrebări provocatoare, care nu pot primi răspunsuri prin învățarea bazată pe memorare. Prin proiecte, elevii își asumă roluri active – cel care rezolvă problema, cel care ia decizia, cel care efectuează investigații, responsabilul cu documentarea. Pentru mulți elevi, acest stil de învățare este unul foarte atractiv, deoarece derivă din autenticitatea experiențelor. Elevii își asumă rolul și comportamentul celor care lucrează într-un anumit domeniu.

Învățarea experiențială este o strategie didactică care se bazează pe ideea că cel mai mare beneficiu în procesul de învățare se obține prin experiențierea directă a situațiilor noi și transferul cunoștințelor dobândite în contexte de învățare noi. Experiențele de învățare pot avea rezultate pozitive sau negative. Rolul profesorului constă în a asigura și facilita experiențe de învățare pozitive și semnificative pentru elevi.

Din punct de vedere psihologic, omul tinde să învețe și să repete experiențele pozitive, care îi satisfac nevoile. Experiența de învățare este mai importantă decât conținutul acesteia. Experimentarea de situații este o modalitate mai eficientă de învățare decât receptarea de informații sau aplicarea lor în seting-uri artificiale. Învățarea experiențială este un model, denumit ciclul învățării experiențiale.

Acest model cuprinde patru etape, conform lui Kolb (Figura 2.2.) [152]:

- *etapa experiențială* - etapă concretă, activă în care elevul este expus unei experiențe de învățare;
- *etapa reflexiv-recapitulativă*, în care elevul observă consecințele acțiunilor sale și analizează experiența de învățare;
- *etapa concluzivă* este o etapă a conceptualizării experienței, bazată pe observația elementelor comune cu alte experiențe similare;
- *etapa de planificare* este o etapă activă, de planificare și experimentare a unor noi experiențe.

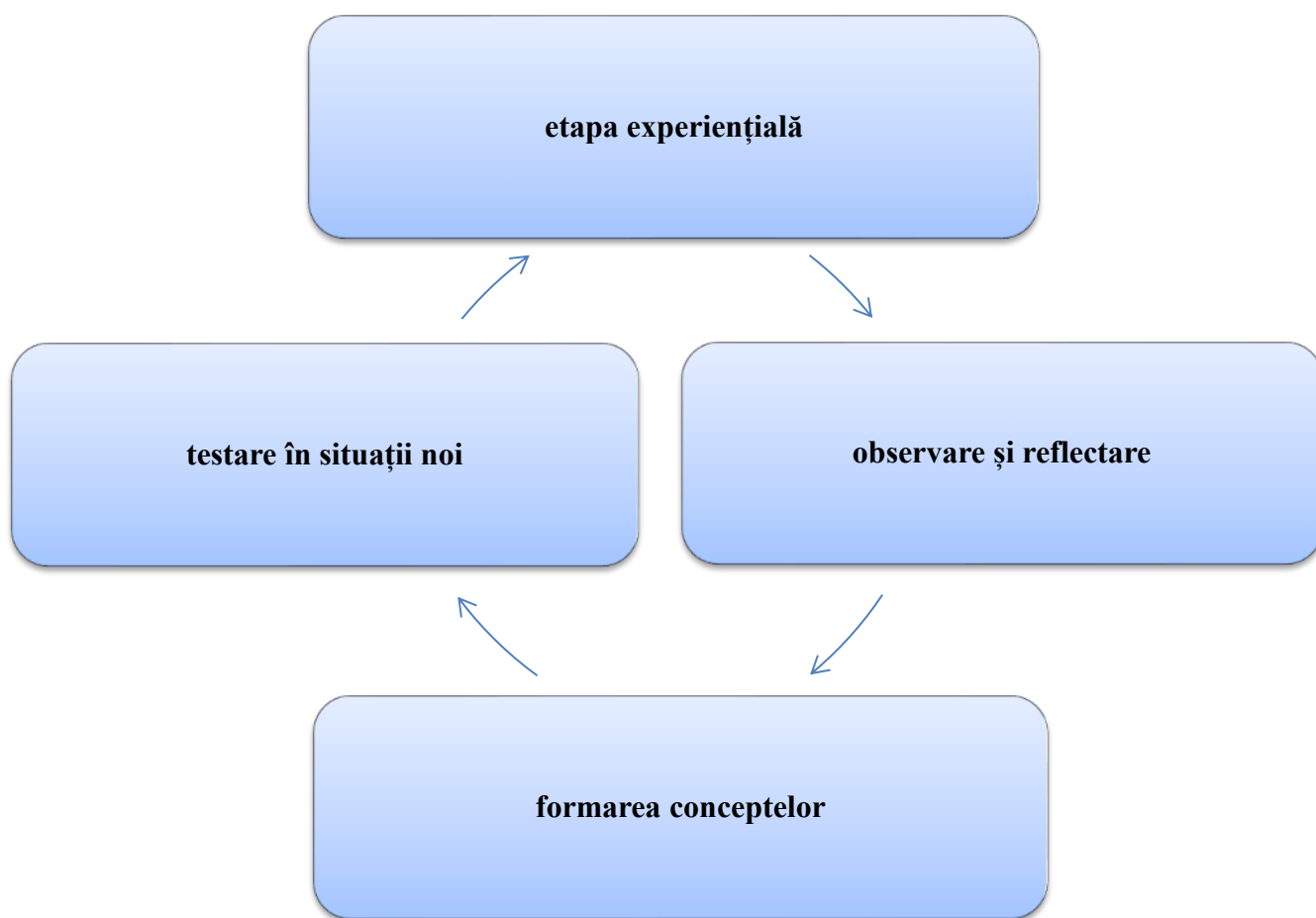


Fig. 2.2. Etapele învățării experiențiale (Apud Kolb, 152)

Concluzionând, învățarea centrată pe elev implică variate activități și contexte de învățare, în care elevul este subiectul principal și se implică în dobândirea de cunoștințe și competențe, interacționând cu ceilalți.

2.3. Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică

Demersul practic al lecțiilor de limba și literatura română se concentrează în învățarea și producerea textelor de diferite tipuri. În baza textelor se realizează scheme lingvistice, scheme formale și scheme de conținut, se ierarhizează informații și se elaborează texte personale.

Textul implică varii conținuturi de analiză, receptare și interpretare. Principalele categorii ale textului evidențiază raportul dintre coeziune și coerență. În literatură, textul literar este o creație a imaginației autorului care are următoarele caracteristici: *transfigurează realitatea, o modelează, transformând-o într-un univers imaginar propriu.*

După cum am menționat anterior, textul este perceput ca un anumit mod de funcționare a limbii și este înțeles ca productivitate, funcționând ca un câmp „transgresiv” în raport cu sistemul după care sunt organizate percepțiile de față: „sistem după care un subiect, aflat în centrul unei lumi care îi apare ca un orizont, învață să-i descifreze sensul presupus prealabil și chiar originar în raport cu experiența pe care o face” [1, p. 20].

Punând problema textului în termeni pedagogici, referirea la funcții și la convențiile funcționale: funcția convențională, îmbinarea elementelor lingvistice, tonalitatea generală a textului; consemnarea tipologiei textelor (descriere, narațiune, argumentare, explicativ, dialogal etc.); specificarea domeniului (lingvistica textului, teoria textului) fac dovada unor activități complexe, bazate pe mai multe aspecte de referință.

Importanța incontestabilă a textului pentru învățare se manifestă în faptul că educația și socializarea elevilor, pentru identificarea personală a unui individ este o condiție prealabilă pentru promovarea activităților cu acesta, care sunt considerate ca un rezultat semnificativ așteptat; textul ocupă locul cheie în curriculumul școlar; se referă la normele/ standardele educaționale și determină necesitatea de a învăța diverse acțiuni cu textul bazate pe activități contextuale și conexiuni intersubiecte.

Neîndoielnic, consemnarea unei *perspective conceptuale specifice* în activitatea în baza textului, cea de ***textocentrism (sau textocentrism)*** se raportează direct la problematica pe care o abordăm. După cum indică propria sa compoziție lexicală, prin *textocentrism* ne referim la o atitudine care pune în prim plan valorificarea textului, integrând toate componentele acționale: receptare, înțelegere, rezumare, interpretare, reproducere, formularea de păreri etc. După cum s-a subliniat anterior, există moduri diferite de a învăța, deoarece fiecare persoană dispune de procese mentale și psihologice diferite. În procesul educațional textul are utilitate prin conferirea acestuia de către învățător. Pentru copii, textele uneori sunt demotivante și chiar plictisitoare. Investigând problema respectivă, Z.Guillermo [146] în studiul său care abordează problema implicațiilor *textocentrismului* în procesele de învățare, operează cu noțiunea de *textocentrism*, conferind înțelegerii textului un rol important. Autoarea afirmă că învățarea prin înțelegere este cea mai bună, deși, în același timp, elevii au adesea posibilități limitate de a înțelege sau a da sens unor subiecte, fapte, texte. Înțelegerea este adesea înlocuită de simpla memorare, o problemă apărută din preponderența textului. De asemenea, există învățarea din cunoștințe preexistente, care constă în monitorizarea de către profesori a cunoștințelor anterioare ale elevilor, aceste cunoștințe sunt folosite ca punct de plecare pentru a valorifica textul.

Conceptul de *textocentrism*, dar cu referire la opera dramatică, se atestă în analizele lui O. Ducrot și J.-M. Schaeffer [29, p.477], care afirmă că opera dramatică are două tipuri de existență:

textul ca obiect literar (textocentrismul) și o realizare scenică (scenocentrismul). Textul dramatic, în opinia autorilor, se poate constitui într-o opera literară autentică, astfel, acest text adresându-se nu actorilor, ci cititorilor. În realitate, raportul dintre textocentrism și scenocentrism se consideră o distincție între două stări, una scenică și una literară, având ca element comun textul.

În această arie discursivă putem vorbi de **strategia textocentralistă (textocentristă)**, prin care elevul consumă, dar și completează, valorifică ideile textului prin receptare, înțelegere, reproducere, rezumare, interpretare, exprimarea opiniei etc., executând acțiuni de concentrare într-un întreg elementele preexistente. Prin *textocentrism* ne referim la o atitudine care susține importanța textului ca obiect prioritar de studiu, în comparație cu alte strategii de lucru la text.

Textul scris, ca atare, reprezintă dificultăți specifice care în discursul oral se rezolvă prin strategiile de conversație pe care le folosim: întrebăm din nou, facem un gest, aruncăm o privire, tăcem etc. Textocentrismul nu limitează aplicarea altor tipuri de tactici pedagogice în dezvoltarea imaginației și creativității, stimulând o problemă pentru dezvoltarea minții, întrucât sistemul educațional trebuie construit astfel încât să stimuleze capacitatea critică și creativitatea elevilor. În felul acesta, o parte importantă a muncii cadrelor didactice constă în contextualizarea cunoștințelor reprezentate în textul școlar, nu doar aplicarea sau actualizarea cunoștințelor în timp și spațiu, dar și oferirea de elemente ale vieții cotidiene a elevului.

Cartea și citirea sunt cea mai bună metaforă pentru *societatea textului*. Întotdeauna la fel, identice cu sine zi de zi, an de an, permanent, dar cu o singură condiție: cartea veșnică necesită citire veșnică. Adică atât textul, cât și lectura, trebuie să fie stabile și fixate pentru totdeauna, astfel încât mintea să ia imaginea cristalului, mereu curată pentru a citi. Astăzi vorbim despre tehnologia educațională, învățarea pentru timpul liber, învățarea organizațională, învățarea virtuală sau e-learning, fapt care înaintea în prim plan mult mai pregnant necesitatea unei strategii rezultative, rol pe care îl poate asuma *strategia textocentralistă (textocentristă)*.

Raportul dintre *textocentrism* și *elevocentrism* determină modul în care elevii procesează informații noi în baza textului și, prin extensie, modul în care învață.

Noile abordări în educație au reactualizat studiile culturale în care textocentrismul corelaționează cu sociocentrismul: textul este important, dar, în același rând, este importantă și practica discursivă și socială în care se inserează informația textului. Noile studii de alfabetizare, de fapt, pun accent din nou pe zonele de putere ale câmpului textual. Arhitectura și „artisticitatea” textelor nu trebuie explicate doar prin formele lui, dar și cu referire la contextul extratextual pe care ni-l oferă studiul socio-cultural și istoric.

Evident, textocentrismul este legat de primatul culturii scrise, în concordanță cu noile utilizări, cum ar fi, de exemplu, *cititul învățat*, atunci când citirea textelor se face pe măsură ce

învățarea este popularizată și se pune preț pe buna judecată a cititorului – „cititor discret”, în expresia lui Cervantes. „Republica literelor” este încă un forum de texte care dialoghează, dar, în perioada culturii digitale, internetul este deja acea sală de clasă fără ziduri în care inteligența colectivă se exprimă în medii multiple, unde intermedialitatea este prezentă și, în special, ceea ce se numește transliterație sau transliteratură. A fi alfabetizat în secolul al XXI-lea înseamnă, așadar, a fi multilingv și a înțelege texte prin abilitățile clasice de citire, scriere sau vorbire, ci și cunoaștere eficientă a mai multor mijloace implicate: platforme, instrumente și canale.

Cât despre *electracy* sau electrura, dacă vrem să o traducem astfel, este vorba despre noua alfabetizare, sau abilitățile de codificare și decodare a mesajelor în era digitală multimedia. Astăzi elevul trebuie să fie fluent în cele trei comunități: orală, scrisă, media-digitală. Ar fi o extindere a conceptului „alfabetizare informațională”, care trebuie să includă competențe tehnologice și competențe critice, iar acestea sunt cele care prezintă cea mai mare dificultate [Apud Z. Guillermo].

Aici este cazul să menționăm și faptul că **strategia textocentristă**, în contextul schimbărilor tehnologice și economice vertiginoase din societate la care sunt martori copiii din generația Alpha, poate contribui la felul lor de a se raporta la valori, prin valorificarea diverselor tipuri de texte. Chiar dacă aceștia se orientează spre activități legate de cybernetică, pilotarea de drone, designer de date, inginer de realitate virtuală, robotică și altele din seria aceasta, ei trebuie să rămână în sfera umanului și a valorilor general-umane, fapt la care contribuie, esențialmente, „disecarea” interpretativă a textului. Valorificarea formativă a textului presupune activități care să-i împlinescă afectiv și cognitiv pe copii, or, strategia textocentristă oferă posibilități de provocare pe măsură a copiilor și „scoaterea” lor dintr-o digitalizare excesivă. Digitalul a devenit o componentă a vieții lor. Copiii acestei generații sunt înzestrați cu o putere de concentrare mult peste medie, ei se implică total în activitățile pe care le aleg benevol, sunt isteți, sunt analitici, coerenți, sunt independenți.

Cultura elevilor de astăzi este fascinantă în ansamblul ei, pentru că ea conține elemente la care mulți dintre noi ne raportăm și aspirăm. Deschiderea la minte, îndrăzneala, nemulțumirea, curiozitatea, inocența sunt valori care s-au regăsit în toate generațiile și este oportun să constatăm cum poate aborda strategia textocentristă toate aceste valori în contextul textului didactic.

Reieșind din ideile analizate anterior cu privire la educația centrată pe subiect (elev), valorificate de L. Jones, M. Pedersen, M. Liu, M. Goldrick, E. Johnson etc., prin care se vehiculează noțiunea de *student-centrism* și se pun în lumină un șir de referențe funcționale, cum ar fi plasarea elevului în centrul procesului educațional, luarea în considerare a nevoilor și intereselor copiilor, responsabilizarea elevilor, valorificarea experienței personale, individualizarea și personalizarea învățării, învățarea activă prin descoperire, autodeterminarea și autoraportarea elevilor etc.,

ajungem să identificăm altă noțiune importantă, cea de *elevocentrism (elevocentrism)*. Noțiunea respectivă se regăsește, de exemplu, în cercetările lui M. Tănase [128] și materialele Conferinței științifice care a vizat educația în contextual provocărilor societale: „Reînnoirea conținutului învățării se bazează pe anumite principii psihopedagogice, și anume: axarea demersului didactic pe *elevocentrism*, pe tehnologii inovative, pe comunicarea educațională, pe caracterul formativ-educativ, pe umanizarea educației, pe relevanța socioculturală, pe dezvoltarea unor aptitudini speciale, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale etc.” [18].

Prin sintetizarea ideilor analizate anterior, deducem că *raportul dintre textocentrism și elevocentrism* este unul determinant în formarea competenței textuale a elevului, deoarece sunt puse în acțiune numeroase entități ce vizează valorificarea textului în activitatea educațională poziționând în centrul acestei activități elevul, ca subiect al învățării.

Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect (Modelul pedagogic FeCeTe) este structurat din cinci niveluri, care corelează între ele în orizontul terminologic al fundamentării procesului de formare a competenței textuale din perspectiva centrării pe elev (**Figura 2.3.**).

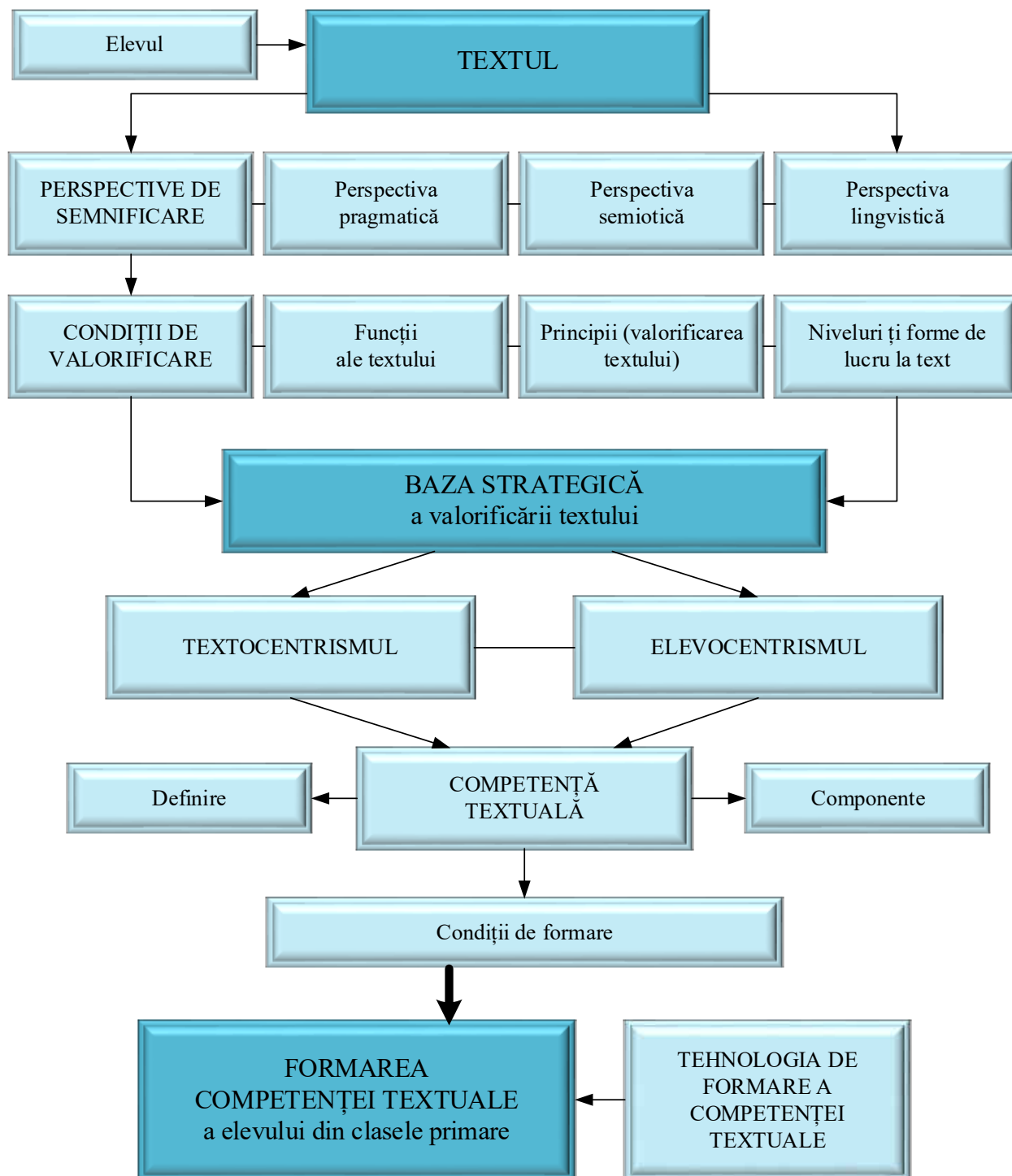


Fig. 2.3. Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect (Modelul pedagogic FeCeTe)

Nivelul 1. *Perspectivile de semnificare a textului.* Definițiile textului au fost abordate din trei perspective: *pragmatică, semiotică, lingvistică*. Din *perspectiva pragmatică* s-a constatat că textul reprezintă atitudinile autorului, atitudini care se manifestă în propriile trăiri față de lume,

față de valorile umane; din aceste considerente, un text poate fi pragmatic eficient dacă în procesul construcției mesajului autorul ia în considerare posibilele efecte ale acestuia asupra receptorului. Din *perspectiva semiotică* s-a dedus că textul este singurul mediu în care actualizarea relațiilor de sens, de orice tip, poate avea loc; actul de semnificare a textului presupune interacțiunea dinamică dintre semn și interpretant și are ca rezultat *înțelesul*. Din *perspectivă gramaticală* textul este o unitate lingvistică superioară propoziției sau frazei. *Perspectiva lingvistică* reflectă faptul că un rol aparte îl are întrebuintarea literală a limbajului.

Nivelul 2. Condiții de valorificare a textului. Un loc important în valorificarea pedagogică a textului îl ocupă funcțiile textului, printre care se înscriu: *funcția pedagogică, funcția psihologică, funcția educativă, funcția estetică, funcția sociologică*. În aria interpretativă a textului se înscriu și *condițiile de formare a competenței textuale*: condiția lecturii ca eveniment de cunoaștere, de plăcere estetică, de motivație a lecturii, de necesitate a explicării și interpretării înțelegerii sensurilor, de descoperire a noi semnificații în raportare la sine ca *eu-cititor*; condiția lectorului ca performanță, care este motivat; condiția textului ca operă, care generează o provocare, solicită o receptare/ angajare, declanșează intuiții/ stări/ sentimente; condiția interpretării ca act de comprehensiune și de recreare: captare de sensuri/ semnificații (motive); explicarea/ comentarea sugestiilor; ierarhizarea valorii textului etc.

Nivelul 3. Baza strategică a valorificării textului este formată din noțiunile de bază ale *textocentrismului* și *elevocentrismului*, ca noțiuni importante, dar și inedite, în valorificarea educațională a textului, ca o consemnare specifică a problematicii abordate. Prin *textocentrism* ne referim la o atitudine care pune în prim plan valorificarea textului, integrând toate componentele acționale: receptare, înțelegere, rezumare, interpretare, reproducere, formulare de păreri etc. În procesul educațional textul are utilitate prin conferirea acesteia de către învățător. De asemenea, este formulată, ca generalizare a specificului de valorificare a textului, *strategia textocentristă* ca o strategie ce se axează pe valorificarea integrală a textului, din diverse perspective, punând în lumină un șir de repere funcționale, cum ar fi plasarea elevului în centrul procesului educațional, luarea în considerare a nevoilor și intereselor copiilor, responsabilizarea elevilor, valorificarea experienței personale, individualizarea și personalizarea învățării, învățarea activă prin descoperire, autodeterminarea și autoraportarea elevilor etc. Altă noțiune importantă este cea de *elevocentrism* ca un corelativ al noțiunii *centrare pe elev*, cu tot specificul acestei orientări în educație.

Nivelul 4. Competența textuală. În cadrul studiului analitic s-a constatat că *competența textuală* este o sinteză a diferitelor competențe lingvistice și comunicative. Competența textuală poate fi caracterizată ca fiind capacitatea de a înțelege, utiliza și produce diferite tipuri de texte.

Prin valorificarea cercetărilor și opiniilor cercetătorilor, s-a precizat că elementele competenței textuale sunt: receptarea textului, interpretarea textului, formarea textului. *A avea formată competența textuală* înseamnă a opera, a aplica un instrumentar cognitiv-aplicativ adecvat și a avea abilitatea de a-i descifra conotațiile, a analiza/ interpreta/ aprecia fondul și forma textului. Competența textuală implică: *competența de comprehensiune/înțelegere a textului*, care înseamnă textul parcurs ca partitură, semnificând procesul înțelegerii; tendința de a înțelege; rezultatul înțelegerii; capacitatea sau pregătirea pentru a înțelege; cunoaștere; *competența de receptare a textului* ce implică procesul de decodificare, înțelegere (comprehensiune) și apropiere a mesajului; *competența de a rezuma un text citit*; *competența de a interpreta un text*, care presupune atribuirea unui sens sau a unei semnificații unor fapte de natură diferită; *competența de a exprima o părere* în legătură cu textul citit.

Nivelul 5. Formarea competenței textuale în baza Tehnologiei de formare a competenței textuale, care este descrisă în Capitolul 3.

După cum am precizat anterior, textul este abordând din perspectiva următoarelor **niveluri**:

Nivelul înțelegerii/comprehensiunii textului: strategiile se axează pe conținutul textului și încearcă să scoată în evidență ceea ce textul exprimă, narează sau descrie.

Nivelul analizei textului: strategiile se concentrează pe forma textului și încearcă să sublinieze modul în care textul vorbește, narează sau descrie.

Nivelul de interpretare a textului: strategiile se focusează pe sensul textului și urmăresc să descopere ce transmite textul dincolo de ceea ce este scris, mai precis, ce înțelege cititorul.

Nivelurile respective presupun această înlănțuire a operațiilor: *Receptarea*: elevul trebuie să ia contact cu opera, prin lectură, să fie incitat să o recepteze ori să fie atent la ea. Privită în afara demersului educațional, această operație se desfășoară ca (a) examinarea unui raft cu cărți sau a unui fișier de bibliotecă, atunci când persoana obișnuită cu lecturile caută ceva „de citit”, se interesează de noutățile literare; (b) vizita la un muzeu, o expoziție de tablouri; (c) urmărirea unor programe radiofonice sau televizate, pentru a afla despre existența unor tablouri, opere de artă, melodii, opere ale autorului. Primul contact al elevului cu textul literar trebuie proiectat pentru receptarea conținutului, perceperea formei, sesizarea mesajului unui text necunoscut.

Răspunsul: elevul manifestă interes față de text, imagine, coloană afectivă etc., remarcându-le, reținându-le din multitudinea de texte, tablouri, melodii percepute; urmează simpla atenție acordată fenomenelor, lectura textelor relevante, care trece ulterior în prezența activă, concretizată în utilizarea ori modificarea fenomenului. Elevul citește, din proprie inițiativă, textul literar, este interesat să afle informații noi.

Valorizarea: elevul își formulează o opinie – atitudine – convingere, pe care o susține consecvent, interiorizează valoarea specifică (ideală). Are loc discernerea valorii fenomenelor și se manifestă un comportament constant în raport cu acestea, dar și o „stratificare” a preferințelor de lectură. Este o apreciere din care derivă acțiunea orientată spre promovarea valorilor. Angajarea individuală în problematica abordată de text, aprecierea comportamentului unui personaj și propriile manifestări comportamentale.

Organizarea: elevul își creează un sistem coerent de valori, stabilește anumite raporturi între acestea, determină dominantele și prioritățile. Convingerile, odată formate, se manifestă nu atât și nu numai în demersul didactic, cât (mai ales) în plan social. Cu acest sistem de valori elevul abordează orice text literar nou, realizează paralele și sinteze, trage concluzii și generalizează.

Caracterizarea: comportamentul elevului este reglat de valorile pe care și le-a însușit, îi ghidează acțiunile, îi modelează conduita și deprinderile, îi determină viziunea asupra lumii. Nu mai este de domeniul evaluării școlare aprecierea acestor rezultate: manifestarea competenței se produce atunci când elevul urmează un cod etic dincolo de pereții instituției absolvite.

Componentele competenței textuale corelează perfect cu această taxonomie: *cunoștințele*, ca o componentă esențială a competenței textuale, presupun aici *receptarea textului*, care sunt purtătoare de valori. Înainte de a accepta sau nu o valoare, respectiv un text, elevul trebuie să-l perceapă ca atare, prin lectură. Or, studiul literaturii în genere, dar mai ales în clasele primare, presupune lecturi variate, inclusiv ale textelor științifice și istorice.

Pe cunoașterea textelor se edifică *aptitudinile și deprinderile* de a-și organiza un demers analitic propriu, de a-și completa aria de cunoștințe despre textul literar odată receptat, despre autorul lui. Aceste abilități, cultivate de disciplina Limba și literatura română, stau la baza formării competenței textuale. La primele texte citite independent elevul încă nu are nici deprinderea, nici pornirea de a se interesa de un context mai larg în care a fost produs textul. Elevul-cititor avizat știe ce să facă atunci când textul îi place, când el detectează în acel text valori, când cuvântul artistic îl provoacă, îl emoționează.

Componentele pentru formarea competenței textuale sunt:

- *competența lingvistică a cititorului* (capacitatea de a înțelege corect și nuanțat sensurile de bază și contextuale ale cuvintelor, familiaritatea cu diverse figuri de stil și strategiile interpretative pe care acestea le solicită, capacitatea de a sesiza elementele de coeziune și coerență textuală etc.);
- *competența literară* (familiaritatea cu diversele genuri literare și cu regulile acestora, capacitatea de a realiza conexiuni intertextuale etc.);

- *competența culturală* (capacitatea de a activa cunoștințe din diverse domenii ale cunoașterii etc.);
- *înzestrare imaginativă* (capacitatea sau înclinația de a extinde sensurile explicit enunțate în text și de a completa golurile semantice ale textului cu ajutorul imaginației);
- *înzestrare asociativă* (capacitatea sau înclinația de a îmbogăți textul cu sensuri suplimentare derivate pe cale asociativă);
- *înzestrare senzorială* (capacitatea sau înclinația de a transpune cuvintele în impresii senzoriale);
- *înzestrare empatică* (capacitatea sau înclinația de identificare empatică cu elemente de conținut ale textului, în special cu personajele);
- *înzestrare emoțională* (capacitatea sau înclinația de implicare afectivă în lumea textului);
- *înzestrare proiectivă* (capacitatea sau înclinația de a proiecta în lumea textului conținuturi psihice personale, cel mai adesea neconștientizate, precum dorințe, spaime etc.);
- *opinii, credințe și atitudini personale* [109, p.87-88].

Un *text literar*, la lecția de limba și literatura română poate fi abordat în mod independent de la caz la caz. Textul depinde de interesul față de temă. Schimbarea acesteia provoacă schimbarea textului. Tema, la rândul său, se constituie dintr-o ierarhie de subteme, de aceea trecerea la o subtemă, în cadrul unui text, nu trebuie văzută ca schimbare de temă. Un text nou este un text care tratează o temă, care nu are nici o legătură semantică cu tema anterioară. În învățarea unui text este necesară cunoașterea raportului dintre autor și realitatea exprimată, pentru că facilitează *înțelegerea, stimulează curiozitatea și dorința de a afla lucruri noi.*

Activitățile de prelectură trezesc interesul și atenția elevilor, ceea ce contribuie la înțelegerea textului și presupune formarea viziunii așteptate de cititor prin predicții ancorate în fragment. Este o etapă înainte de a învăța efectiv textul, prelectura se bazează pe impresii subiective, observații emoționale și creează o atmosferă propice accesării și apoi înțelegerii profunde a informațiilor despre textul dat. Se bazează pe o viziune de ansamblu asupra temei sau problemei, pe o înțelegere a ideii generale, a conținutului și a aspectelor asupra cărora se dezvoltă. Aceste activități ar trebui să ofere răspunsuri de lectură. De fapt, prelectura stabilește scopul lecturii critice și acest lucru se poate realiza prin identificarea cuvintelor, ideilor concentrându-se pe esența textului.

Activitățile de lectură vizează strategii de ritmare și citire dirijată (lectura cu voce tare/ în șoaptă, citire ghidată/nedirijată, citire de roluri, exersare a fluenței în lectură) și strategii de ancorare a textului (chestionare, exerciții cu itemi adevărat/ fals, exerciții cu variante multiple, exerciții de completare, rezumate, povestire, hărți de lectură prin organizarea vizuală a

informațiilor, memorare etc.). Aceste activități facilitează receptarea textului (anticiparea subiectului, reducerea dificultăților de limbaj, de sens etc.). Se bazează pe citirea și analizarea în profunzime a întregului subiect. Orice activitate de lectură, în cadrul procesului didactic, trebuie să se desfășoare prin multiple lecturi de înțelegere/ receptare/ analiză/ decodificare/ interpretare a textului scris.

Prima/ primele lecturi ar trebui să mențină receptarea la nivelul inferențelor primare, ar trebui să mențină receptarea la nivelul inferențelor logice și pragmatice [93, p.192].

Activitățile de post-lectură vizează strategii de interpretare și creare de texte (discuții axate pe sensul textului/ dezbateri, completarea jurnalului de lectură, scriere creativă în baza atelierelor de lectură etc.).

Ierarhia proceselor cognitive în baza textelor se axează pe cele șase operații pe text: *recuperare*: extragerea informației; *explicarea*: clarificarea cu informații din text; *rezumat*: identificarea și organizarea ideilor principale ale textului; *elaborarea*: deducerea unor semnificații și idei implicite; *evaluarea*: evaluarea și criticarea conținutului și a elementelor textuale; *crearea*: sugerarea de noi moduri de gândire. *Recuperarea* și *explicarea* sunt specifice conținutului textului în mod explicit, în timp ce *rezumatul*, *elaborarea*, *evaluarea* și *crearea* înseamnă analiza de profunzime a textului citit.

Reflecția elevului este constituită din următoarele dimensiuni: a cunoștințelor, abilităților caracterului și meta-învățării. *Dimensiunea cunoașterii* se referă la cunoștințele asimilate în baza textului. Această dimensiune ia în considerare alfabetizarea informațională, cultura informațională, gândirea sistemică, cultura de mediu și cultura digitală. *Dimensiunea abilităților* se concentrează pe elevii care își dezvoltă abilitățile prin roluri active în situații din text și care promovează autoreglementarea, comunicarea și reflecția, transferând cu succes cunoștințele și învățarea în situații în continuă schimbare. Se așteaptă să dezvolte creativitatea, gândirea critică, comunicarea și competențele pe text. *Dimensiunea caracterului* se referă la educația caracterului în baza textului, fiind învățarea pe tot parcursul vieții și la dezvoltarea valorilor și virtuților personale pentru o participare durabilă în lumea globalizată. *Dimensiunea meta-învățare* implică procese de gândire, interiorizează informații utile. Această dimensiune prezintă trei verbalizări: verbalizarea cunoștințelor care sunt deja verbale (amintirea a ceea ce s-a întâmplat într-o poveste), verbalizarea cunoștințelor nonverbale (amintirea modului în care au fost rezolvate diverse situații) și verbalizarea explicațiilor cunoștințelor verbale sau nonverbale.

A avea formată competența textuală înseamnă a opera, a aplica un instrumentar cognitiv și aplicativ adecvat și pertinent pe structuri textuale de orice tip. Din perspectiva teoriei lecturii, a receptării, sau mai bine-zis a cititorului-receptor, consumator de sensuri și semnificații, această

competență a elevului înseamnă a avea abilitatea de a penetra structura textului, a-i descifra denotațiile și conotațiile, a-i analiza/ interpreta/ aprecia fondul și forma, textura operei, a-i înțelege mesajul sau intenția.

Competența textuală este un rezultat al elevilor, ce corelează cu cunoștințele și abilitățile de a produce, crea sau percepe propriile lor idei sau opere, cu capacitatea de a alege între modele alternative, de a selecta și compara informațiile generalizate.

Competența textuală este strâns legată de procesele de reflecție și decizionale (implică apelul la cunoștințe strategice), susținute de elaborarea unei intenții sau de o implicare în readaptarea și coordonarea resurselor elevului. Se cultivă metacogniția și formarea unei atitudini metacognitive.

Elevii din clasa a IV-a sunt inițiați, pe baza *metodei lecturii explicative*, în receptarea textului literar pe principiul „pașilor mici”. Această metodă reprezintă o acțiune cu caracter permanent, care trebuie să cuprindă măsuri pentru:

- familiarizarea elevilor cu cartea, ca instrument al muncii intelectuale;
- prezentarea, explicarea și introducerea în practica școlară a unor forme de extragere a ideilor dintr-un text și de comentare a lor;
- obișnuirea elevilor cu unele forme de expunere personală, critică a ideilor din cărți [101, p.196].

Componentele metodei lecturii explicative ilustrează existența unor etape și subetape legate de acțiunea de ansamblu, dintre care: lectura completă a textului; precizarea structurii textului: fragmente (pentru proza) sau tablouri (pentru poezia lirică); analiza fragmentelor; narațiunea orală a fiecărui fragment (pentru texte epice); formularea ideilor principale în baza fragmentelor analizate; elaborarea unor idei simple/planul de idei; povestirea orală a textului pe baza ideilor principale; citirea integrală a textului.

Este o metodă nu numai de receptare a textului, dar și de analiză critică, adaptată posibilităților psihointelectuale de înțelegere ale elevilor [99, p.201].

Componentele *lecturii explicative* oferă resurse multiple de valorificare deplină a conținutului unui text de citire, indiferent de genul sau specia din care face parte și reprezintă analiza textului pe unități, ceea ce presupune cunoașterea creației literare în intimitatea ei, afirmă I. Șerdean [124, p.162].

Metoda respectivă este aplicată în receptarea textelor, care este cel mai des obiectul învățării în învățământul primar. O consecință practică imediată constă în determinarea unui cadru de învățare care să alimenteze practici reflexive.

2.4. Concluzii la capitolul 2

1. Elucidarea specificului învățării centrate pe subiect a condus spre consemnarea unui șir de sensuri ale acestei orientări în educație. Învățarea centrată pe subiect este văzută ca o activitate individuală, care valorifică disponibilitățile elevilor în creșterea calității cunoașterii; ca opțiune de satisfacere a nevoilor, intereselor, aspirațiilor și potențialului elevului/ subiectului învățării; ca o modalitate de alegere a conținuturilor în timpul învățării; ca o opțiune strategică bazată pe capacitarea elevului/ subiectului învățării în procesul educațional; o modalitate de abordare a procesului educațional bazată pe activitatea comună a învățătorului și a elevului. În sens larg, prin sintetizarea opiniilor cercetare, ideile de bază ale învățării centrate pe subiect accentuează următoarele: învățarea reprezintă *processe individuale*; învățarea este o *activitate independentă*; învățarea valorifică procesele de *autocunoaștere, autoedificare și autorealizare*; valorifică *principiul individualizării* elevului; elevul *devine responsabil* pentru propriul proces de învățare. Așadar, **centrarea pe subiect** este o abordare a educației la baza căreia stă recunoașterea individualității, irepetabilității, valorii în sine a fiecărui elev, dezvoltarea lui ca *individualitate* care posedă experiența sa subiectivă și irepetabilă.

2. În viziunea sintetică a centrării pe subiect în procesul educațional, unul dintre cele mai pline de satisfacții aspecte este **personalizarea**, și anume *împărtășirea, destăinuirea, dezvăluirea*. Elevii au șansa să vorbească despre sentimentele personale și experiențe private. Lecțiile acestea le oferă elevilor șansa de *a face un pas înapoi*, de a reflecta, de a afla despre alți oameni, de a împărtăși unele idei, sentimente, opinii, convingeri personale. Destăinuirea, în acest context, este un proces cu două sensuri: a explica altora și a-i asculta pe alții, reacționând la aceste destăinuiri. Astfel, *educația centrată* pe subiectul învățării împărtășește principiile educației diferențiate și personalizate. Deoarece s-a operat cu noțiunea *educație centrată pe subiect*, a fost clarificată noțiunea de *subiect* în raport cu cea de elev: a se cunoaște pe sine, a se percepe ca individualitate și a-și manifesta Eu-l adecvat în diferite contexte; a dialoga cu un alt „Eu”; a proiecta propria activitate în baza intereselor și dorințelor formulate care nu lezează drepturile și interesele celor din jur; a identifica variante de acțiune posibile, a lua decizii, a acționa, a-și asuma responsabilitatea pentru propriile acțiuni; a evalua acțiunile proprii, rezultatele obținute, a identifica cauzele succesului/ eșecului și a formula noi scopuri pentru valorificarea și dezvoltarea potențialului propriu.

3. Ca opțiune strategică, *abordarea centrată pe subiect* presupune o raportare specifică la finalitățile educației, la rolurile profesorului și ale subiectului învățării, la modalitățile de interacțiune și la metodele, mijloacele și procedeele utilizate. În acest sens, s-au adus dovezi concludente pentru faptul că *strategia centrată pe subiectul care învață* pune în lumină resursa

umană și poate avea două sensuri: în sensul larg, ca o *orientare experiențială* a instruirii, bazată pe valorizarea intereselor și abilităților elevilor; în sens restrâns, ca una care desemnează *un plan de acțiune* educațională care are la bază cunoașterea nevoilor educaționale ale elevului. Ca bază strategică a valorificării textului sunt formulate două noțiuni inedite: **textocentrism** și **elevocentrism**, pornind de la unele idei ale cercetătorilor în domeniu. Consemnarea acestei perspective conceptuale speciale se referă, în cazul textocentrismului, la o atitudine care pune în prim plan valorificarea textului, integrând toate componentele acționale: receptare, înțelegere, rezumare, interpretare, reproducere, formularea de păreri etc. De asemenea, este formulată, ca generalizare a specificului de valorificare a textului, **strategia textocentristă**, ca o strategie ce se axează pe valorificarea integrală a textului, din diverse perspective, punând în lumină un șir de repere funcționale, cum ar fi plasarea elevului în centrul procesului educațional, luarea în considerare a nevoilor și intereselor copiilor, responsabilizarea elevilor, valorificarea experienței personale, individualizarea și personalizarea învățării etc. **Strategia textocentristă**, în contextul schimbărilor tehnologice și economice vertiginoase din societate la care sunt martori copiii din generația Alpha poate contribui la felul lor de a se raporta la valori, prin valorificarea diverselor tipuri de texte. În ceea ce privește **elevocentrismul**, această noțiune este un corelativ al noțiunii *centrare pe elev*, cu tot specificul acestei orientări în educație. În cazul elevocentrismului se pun în lumină un șir de repere funcționale, cum ar fi plasarea elevului în centrul procesului educațional, luarea în considerare a nevoilor și intereselor copiilor, responsabilizarea elevilor, valorificarea experienței personale, individualizarea și personalizarea învățării, învățarea activă prin descoperire, autodeterminarea și autoraportarea elevilor etc.

4. Revenind interpretativ la deducțiile de mai sus, a fost elaborat Modelul pedagogic de formare a competenței la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect (**Modelul pedagogic FeCeTe**), care este structurat pe cinci niveluri: *Perspective de semnificare a textului; Condiții de valorificare; Baza strategică a valorificării textului; Competența textuală; Formarea competenței textuale* în baza Tehnologiei de formare a competenței textuale.

Acest model pedagogic propune o ajustare care să permită acordarea unor semnificații aparte entităților componente. De asemenea, nivelul de formare a competenței textuale a elevului din învățământul primar poate fi evaluat prin produsul procesului educațional, calificând elevul în funcție de capacitatea de a aborda multilateral textul. Rolul elevului este unul activ, acesta fiind principalul subiect al formării.

3. DIMENSIUNEA EXPERIMENTALĂ DE FORMARE A COMPETENȚEI TEXTUALE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ DIN PERSPECTIVA CENTRĂRII PE SUBIECT

3.1. Particularitățile formării competenței textuale a elevilor la etapa inițială

În cadrul lecțiilor de limba și literatura română, un accent important se pune pe lectura textelor, aceasta fiind o reală sursă de informare și un model de formare a gustului estetic, abordat în mod independent de la caz la caz.

După cum am remarcat anterior, *textul literar* servește ca suport fundamental pentru dezvoltarea capacităților de lectură, având ca rezultat formarea unui cititor cult, capabil să utilizeze eficient instrumentele lecturale. Aceste instrumente includ transferul cunoștințelor și abilităților dobândite în clasă în activitățile de lectură individuală, precum și utilizarea tehnicilor adecvate pentru lucrul cu cărțile și literatura destinată copiilor. Cititorul cultivă o cunoaștere profundă a celor mai importante opere artistice și științifico-populare, alături de numele autorilor acestora. De asemenea, el își exprimă atitudinea personală față de lectura individuală, integrând valorile acesteia în ansamblul axiologic personal. Procesul contribuie la dezvoltarea conștientă a gustului estetic și a preferințelor literare ale cititorului, stimulând un interes inițial care să evolueze într-o pasiune durabilă pentru lectura individuală.

Comprehensiunea unui astfel de text devine un proces personal, adică personalizat, elevul va percepe textul în funcție de cultura și nivelul său educațional. Profilul cititorului depinde și de structurile cognitive și emoționale pe care le posedă. Accesibilitatea unui text depinde de lizibilitatea la nivel lingvistic, de claritatea macrostructurii textului, de familiaritatea elevului cu limbajul și mesajul textului și de interesul provocat de acest subiect.

Pornind de la dezideratele formulate pe parcurs și de la *Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*, care include componenta metodologică *Tehnologia formării competenței textuale* a elevilor din învățământul primar, a fost proiectat experimentul pedagogic cu cele trei componente ale sale: de constatare, de formare, de control.

Experimentul pedagogic a fost realizat cu 123 elevi din clasele primare, Liceul Teoretic „Ion Creangă”, mun. Chișinău și 52 cadre didactice.

Tabelul 3.1. Structura eșantionului experimental

Eșantionul cercetării	Nr. și categorii de subiecți	Etapile cercetării aplicate			Instrumente aplicate
		constatare	formare	control	
Grup experimental (G.E.)	42 de elevi din clasa a IV-a „A”	septembrie-octombrie 2021	noiembrie-aprilie 2022	mai 2022	- test docimologic - probe de evaluare (4)
Grup de control (G.C.)	- 41 de elevi din clasa a IV-a „B”; - 40 de elevi din clasa a IV-a „C”	septembrie-octombrie 2021		mai 2022	
	52 cadre didactice	octombrie 2021			chestionar pentru cadrele didactice

Învățătorii din clasele primare sunt transmițătorii de informație, având roluri diferite: *moderator, facilitator, expert* etc. Profesionalismul profesorilor moderni este determinat de nivelul de competență al acestora în diverse situații. În ansamblul abilităților profesionale necesare profesorilor care lucrează în învățământul primar, *competența textuală* este fenomenul care este prezent la orice disciplină. Studiul competenței textuale este unul din domeniile de actualitate ale lingvodidacticii și reprezintă centrul educației bazate pe competențe model, deoarece este un mijloc de exprimare a gândurilor, de schimb de informații, de susținere a punctelor de vedere. Este cheia unei comunicări adecvate în diferite situații de comunicare în contexte socioculturale și baza pentru exprimarea verbală a emoțiilor și a ideilor originale. În acest context, este necesar să se învețe atât funcțiile complexe ale unui text și principalele caracteristici ale acestuia, cât și să se înțeleagă scopul comunicativ al unităților sistemului ierarhic lingvistic cuprinse în acest cadru ca elementele sale structurale.

Scopul experimentului pedagogic constă în formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare prin valorificarea *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect* în baza *Tehnologiei de formare a competenței textuale*.

Obiectivele experimentului pedagogic:

- diagnosticarea inițială a nivelului de formare a competenței textuale la elevii din clasele primare în grupul experimental și grupul de control;
- determinarea aspectelor de lucru cu textul literar/ nonliterar în clasele primare;
- realizarea experimentului formativ prin aplicarea *Tehnologiei didactice de formare a competenței textuale* la nivelul elevilor din clasele primare;

- realizarea produselor școlare în baza valorificării textului literar pe parcursul experimentului pedagogic;
- compararea nivelului formării competenței textuale în grupul experimental și grupul de control.

I. Experimentul pedagogic de constatare

Nivelul cadrelor didactice: Chestionarul de valorificare a textului

În cadrul experimentului de constatare la nivelul cadrelor didactice a fost aplicat un *chestionar*, care a avut *scopul* de a determina particularitățile de lucru cu textul literar, ca fundament al competenței textuale.

Obiectivele preconizate:

- elaborarea și implementarea chestionarului cu referire la competența textuală;
- analiza datelor chestionarului, cu concluziile de rigoare.

Cele 52 cadre didactice au avut oportunitatea să răspundă la 9 întrebări, ce vizau și răspunsuri subiective (Anexa 1).

Rezultatele sunt înregistrate în Tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Rezultatele chestionarului de valorificare a textului (cadre didactice)

Întrebările chestionarului	Răspunsurile cadrelor didactice		
		nr.	%
1. Ce înțelegeți prin competența textuală?	capacitatea de a analiza un text	36	69%
	sinteză a diferitelor competențe realizate pe text	46	88%
	capacitatea de a recepta și interpreta textul	50	96%
	exersarea activităților pe text	45	87%
	orientarea în text	5	10%
2. Care sunt elementele competenței textuale?	competența de a recepta textul	50	96%
	competența de a povesti/ rezuma textul	23	44%
	competența de a expune opinii, păreri	40	77%
	competența de comprehensiune a textului	25	48%
	competența de reproducere	8	15%
3. Ce formează textul?	cunoștințe/ cogniție	39	75%
	dezvoltă abilități de receptare a textului	51	98%
	experiență textuală	32	62%
	emoții	8	15%
	valori	52	100%
4. Ce tipuri de exerciții aplicați pe text?	exerciții de cunoaștere/ comprehensiune	40	77%
	exerciții de aplicare	50	96%
	exerciții de analiză	45	87%
	exerciții sinteză	39	75%
	exerciții evaluare	38	73%
5. Ce strategii centrate pe subiect aplicați pe text?	strategii ce vizează comprehensiunea textului	32	62%
	strategii ce vizează etapa de receptare a textului	45	87%
	strategii ce vizează etapa de interpretare a textului	40	76%
	strategii ce vizează exprimarea opiniei proprii	25	48%

	strategii ce vizează povestirea textului	45	87%
6. Care sunt etapele lecturii explicative aplicate pe text	algoritm complet	40	77%
	algoritm parțial complet	12	23%
7. Cât de importantă este cunoașterea etapelor de învățare a textului în cadrul lecțiilor de limbă română ?		52	100%
8. Numiți criteriile de selecție a textelor	accesibilitatea textelor	36	69%
	tematică conform particularităților de vârstă	50	96%
	interesele, preferințele pentru lectură	39	75%
	conținuturilor curriculare	52	100%
9. Cum motivați elevii pentru lectura textelor?	citirea unui fragment captivant	40	77%
	vizita la biblioteca	30	58%
	15 min. pentru lectură	50	96%
	întâlniri cu scriitorii	16	31%

Indicatorii de evaluare ai *Chestionarului pentru cadrele didactice* cu privire la formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare denotă faptul că valorificarea textului literar presupune: *cunoștințe textuale, dezvoltă abilități de receptare, experiență de activitate textuală, receptare a textului, interpretare a textului, exprimarea propriei opinii, formularea mesajului textului.*

La prima întrebare *Ce înțelegeți prin competența textuală?* cadrele didactice au enumerat mai multe noțiuni/ definiții/ conceptualizări ale competenței textuale. Sinteza răspunsurilor s-a concentrat pe unele afirmații ce denotă completitudine. Varietatea răspunsurilor a permis clasificarea acestor noțiuni atât din punct de vedere teoretic, cât și din punct de vedere al corectitudinii. Răspunsurile pentru definirea noțiunii de competență textuală, având la bază *capacitatea de a analiza un text* a fost enunțată de 36 de învățători/69%. *Sinteza a diferitelor competențe realizate pe text* a fost răspunsul a 46 de învățători/ 88%. 50 de învățători/ 96% au definit competența textuală ca o *capacitate de a recepta și interpreta textul*. 45 de învățători/ 87% au definit-o ca *exersarea activităților pe text*. 5 învățători /10% au menționat că poate fi definită și ca *orientarea în text*. Răspunsurile cadrelor didactice vizează componenta *capacități*, ca dimensiune a competenței și *activități pe text/ exerciții pe text*.

La a doua întrebare *Care sunt elementele competenței textuale?* putem preciza că abordările moderne ale componentelor competenței textuale vizează activități în funcție de obiectivele de învățare și de tipurile de operații: *receptare sau producere*. Multitudinea de activități pe text vizează *formarea competenței textuale*, incluzând exerciții de tip *receptiv, reproductiv, reproductiv-productiv, interpretativ, productiv, de tip închis și deschis, exerciții orientate pe conținut și pe formă*. *Competența de a recepta textul* a fost indicată ca una dintre elementele de bază, fiind apreciată de 50 de învățători/ 96%. *Competența de a povesti/ rezuma textul* a fost

menționată de 23 de învățători/ 44%. *Competența de a expune opinii, păreri* a fost numită de 40 de învățători/ 77%. *Competența de comprehensiune a textului* a fost numită de 25 de învățători/48%, *competența de reproducere* - de numai 8 învățători/ 15%. Adică totuși cadrele didactice, în general, au enumerat componentele competenței textuale, *competența de receptare* fiind nominalizată de majoritatea. De asemenea, se subliniază că procesul de lucru cu un text constă din diverse tipuri corespunzătoare de exerciții sau sarcini, de unde rezultă și tipurile de competențe pe text. Principalele tipuri de probe textuale includ: *întrebări în baza textului, exerciții de înțelegere generală a formatului textului, exerciții generale de înțelegere generală a conținutului textului, exerciții detaliate de înțelegere, probe de receptare, substituție, exerciții de povestire, exerciții de reproducere, probe productive, probe de exprimare a opiniei proprii, exerciții de structură*.

La a treia întrebare *Ce formează textul?* ideea pusă în valoare a fost că scopul unui text este, în primul rând, de a-l înțelege, apoi de a-l explora din mai multe puncte de vedere, de a formula o opinie, de a lua o decizie. Orice text este un producător de valori în cazul interrelației dintre text și cititor. Răspunsurile cadrelor didactice accentuează ideea că textul formează *cunoștințele/ cogniție*, fiind marcat de 39 de învățători/ 75%. Totuși majoritatea cadrelor didactice au menționat că textul le *dezvoltă abilități de receptare* – 51 de învățători/ 98%. Unele cadre didactice au menționat că *experiența textuală* se formează în timp și ideea este că elevii mereu sunt ghidați, în acest sens, de lucrul pe text. Elevii trebuie ghidați prin activități ca să-și formeze deprinderi de a lucra în baza textului. De aceea numai 32 de învățători/62% au punctat aspectul experienței textuale. 8 învățători/ 15% au răspuns că *emoțiile* se formează și în baza textului, dar depinde de lectura textului, de conținutul textului. Toate cadrele didactice au menționat că textul formează diferite valori: *literar-artistice, morale, pozitive* etc.

La întrebarea a patra *Ce tipuri de exerciții aplicați pe text?* pentru cadrele didactice varietatea exercițiilor pe text reprezintă un aspect important, deoarece acestea provoacă elevul de a pătrunde în lumea textului. Cele mai simple exerciții sunt *exerciții de cunoaștere/ comprehensiune*, fiind menționate de 40 de învățători, respectiv 77%. 50 de învățători/ 96% au enumerat *exercițiile de aplicare*, pe care, după părerea noastră, le utilizează cadrele didactice și le pot include și pe cele de comprehensiune. 45 de învățători/ 87% au enumerat *exercițiile de analiză* pe text, iar 39 de cadre didactice/ 75% au enumerat *exerciții de sinteză* în baza textului. *Exerciții de evaluare* au fost enumerate de 38 cadre didactice/ 73%. Menționăm că majoritatea cadrelor didactice efectuează varii exerciții în baza textului, respectând taxonomia lui Bloom.

Din punct de vedere practic, efectuarea probelor/ exercițiilor în baza textului indică capacitatea de a selecta conținutul și limbajul adecvat pentru a se potrivi sarcinii de comunicare

pe care cadrul didactic o va iniția. Interesul dezvăluie varietatea textelor și capacitatea de a face alegeri adecvate din text, care necesită atât recunoașterea diferențelor, cât și resursele lingvistice utilizate.

La întrebarea a cincea: *Ce strategii centrate pe subiect aplicați pe text?* cadrele didactice au menționat că acum tot mai mult se pune accent ca elevul singur să dobândească/ să descifreze/ să asimileze informații, iar cadrul didactic îndeplinește rolul de *facilitator și moderator* în învățare. Totuși 32 de cadre didactice/ 62% au menționat că aplică strategii ce vizează *comprehensiunea textului* (metoda SINELG, Știu - Vreau să știu - Învăț, Explozia Stelară, lectura intensivă, lectura ghidată etc). Strategiile ce vizează *etapa de receptare a textului* au fost menționate de 45 de cadre didactice/ 87%. Strategiile ce vizează *etapa de interpretare a textului* au fost numite de 40 de învățători/ 77 %. Strategii ce vizează *exprimarea opiniei proprii* au fost enumerate de 25 de cadre didactice/ 48%, știind că elevii mai puțin își pot exprima părerea în baza celor citite. Ei deseori recurg la reproducerea /povestirea conținutului textului. Strategii ce vizează povestirea au fost menționate de 45 de cadre didactice/ 87%.

La întrebarea a șasea *Care sunt etapele lecturii explicative aplicate pe text?* răspunsurile cadrelor didactice ne-au convins că 40 de învățători/ 77% aplică etapele lecturii explicative, utilizând algoritmul complet. 12 învățători/ 23% ne-au spus că le aplică parțial aceste etape, în dependență de tipul de text, de tematică. Menționăm că lectura explicativă este metoda de bază în învățarea textului, care implică etape de comprehensiune, de analiză, de aplicare, de sinteză de evaluare, de povestire, de reproducere.

La întrebarea a șaptea *Cât de importantă este cunoașterea etapelor de învățare a textului în cadrul lecțiilor de limbă română?* toate cadrele didactice au menționat că etapele de valorificare a textului pot fi aplicate și la alte discipline din învățământul primar. Textul este o sursă care are la bază exprimări, expresii ce pot fi utilizate în reproducerea și producerea textului.

La întrebarea a opta *Numiți criteriile de selecție a textelor*, cadrele didactice, 36 de învățători/ 69% au numit *criteriul accesibilității textelor*, adică limbajul să fie accesibil și să conțină expresii conform actualității. Alt criteriu a fost *respectarea particularităților de vârstă*, fiind nominalizat de 50 de învățători/ 96%. Criteriul *preferințele lor* a fost nominalizat de 39 de învățători/ 75%. De asemenea, toate cadrele didactice au menționat că respectă recomandarea textelor conform Curriculumului Național Învățământul primar.

La întrebarea a noua *Cum motivați elevii pentru lectura textelor? La citirea unui fragment captivant* au fost de acord 40 de cadre didactice, adică 77%; vizita la bibliotecă - 30 cadre didactice/ 58%. 15 minute pentru lectură au răspuns 50 de cadre didactice/ 96%. La întâlniri cu scriitorii - 16 cadre didactice/ 31%.

Rezultatele confirmă importanța explorării textului și subliniază importanța luării în considerare a modului în care este abordat. Aceste considerente sunt concludente pentru inițierea unui proces de consemnare a nivelului competenței textuale la nivelul elevilor.

Experimentul pedagogic de constatare (elevi)

Experimentul de constatare a fost desfășurat cu elevii din Liceul Teoretic „Ion Creangă”, pe un lot experimental constituit din 123 de elevi, dintre care: 42 de elevi din clasa a IV-a „A” - eșantionul experimental (EE), 41 de elevi din clasa a IV-a „B”; 40 de elevi din clasa a IV-a „C” - eșantionul de control (EC).

S-a analizat Curriculumul Național Învățământul primar la disciplina Limba și literatura română în clasa a IV-a, identificându-se conținuturile recomandate la studierea textelor literare, competența specifică 3 și 6, respectiv:

- Receptarea textelor literare și nonliterare prin tehnici de lectură adecvate, dând dovadă de citire corectă, conștientă, cursivă și expresivă:
- Gestionarea experiențelor lectorale în contexte educaționale, sociale, culturale, dând dovadă de interes și preferințe pentru lectură.

Scopul experimentului de constatare a fost stabilirea nivelului de formare a competenței textuale a elevilor din clasa a IV-a.

Elevii incluși în experiment au fost din clase obișnuite, care studiază disciplina Limba și literatura română conform Curriculumului Național: Învățământul primar.

Din *Referențialul de evaluare a competențelor specifice* formate elevilor prin disciplinele de studiu, Aria curriculară *Limbă și comunicare*, disciplina Limba și literatura română (p.10) (<https://mecc.gov.md/sites/default/files/referentialul.pdf>), a fost selectat domeniul *Textul literar și nonliterar* ce se referă la tema de cercetare, selectând standardele specifice și produsele pentru măsurarea competenței.

Tabelul 3.3. Domeniul Textul literar și nonliterar, clasa a IV-a

Standarde	Produse pentru măsurarea competenței	Calificative		
		Foarte bine	Bine	Suficient
		100%-90%	89%-65%	64%-34%
1. Utilizează strategii de lectură adecvate pentru o varietate de texte literare și nonliterare	Textul literar/ nonliterar citit la prima vedere	Citește fluent (curgător, cursiv, limpede) diferite texte la prima vedere	Citește un scurt text, la prima vedere, cu mai multe ezitări, atunci când în câmpul vizual întâlnește cuvinte necunoscute	Citește cu ezitări, pauze, erori în fiecare propoziție

2. Rezumă textele literare și nonliterare	Informația selectată dintr-un text literar	Argumentează relevant selecția de informații găsită rapid în text	Argumentează cu elemente de analiză selecția de informații găsite rapid în text	Răspuns incomplet sau conține erori/ abateri de a selecta informații găsite în text
3. Operează cu termeni din domeniul lingvistic și literar, în limita standardelor de conținut	Situația de comunicare Spontană	Prezintă situația de comunicare, exprimându-se coerent și corect din punct de vedere gramatical. Argumentează relevant punctul său de vedere. Respectă succesiunea logică. Folosește vocabularul adecvat situației de comunicare	Prezintă situația de comunicare, exprimându-se coerent și aproape corect din punct de vedere gramatical (corectându-se în cazul a 1-2 greșeli). Argumentează cu elemente creative punctul său de vedere. Folosește vocabularul adecvat situației de comunicare. Respectă succesiunea logică	Prezintă situația de comunicare, cu multe încercări de a se exprima coerent. Acceptă să se corecteze în cazul unor greșeli din punct de vedere gramatical (corectându-se în cazul a 4-5 greșeli). Încearcă de a argumenta punctul său de vedere. Folosește o parte din vocabularul adecvat situației de comunicare. Respectă succesiunea logică fiind ghidat
4. Produce acte de vorbire orală și scrisă personalizate, care îi reflectă propriile idei, judecăți, opinii, argumente, experiențe senzoriale și lectorale	Textul literar/ nonliterar alcătuit	Se exprimă coerent și corect. Respectă succesiunea logică. Respectă cele trei părți ale compunerii: introducerea, cuprinsul, încheierea. Utilizează corect semnele de punctuație (în limita standardelor de conținut) Se exprimă corect din punct de vedere stilistic. Numărul de propoziții corespunde cerinței itemului, sarcinii de învățare. Alege un titlu potrivit care corespunde întregului mesaj al textului alcătuit	Se abate nesemnificativ (mai mult mecanic) doar la unul din descriptorii de mai jos. Se exprimă coerent și corect. Respectă succesiunea logică. Respectă cele trei părți ale compunerii: introducerea, cuprinsul, încheierea. Utilizează corect semnele de punctuație (în limita standardelor de conținut). Ideile sunt productive. Se exprimă corect din punct de vedere stilistic. Numărul de propoziții corespunde cerinței itemului, sarcinii de învățare. Alege un titlu potrivit care corespunde întregului mesaj al textului alcătuit (în limita standardelor de conținut)	Structurează informațiile cu omisiunea unui eveniment/ succesivitatea evenimentelor/ una din părțile compunerii – introducerea sau încheierea. este vag expusă. Utilizează corect majoritatea semnelor de punctuație (în limita standardelor de conținut) ideile sunt productive, dar de cele mai deseori asemănătoare. Admite 1-2 greșeli în exprimare. Numărul de propoziții corespunde parțial cerinței itemului, sarcinii de învățare. Alege un titlu potrivit care se referă la una din

				ideile textului Admite cel mult 2 greșeli de ortografie
5. Interpretează/ analizează textele literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut	Răspunsuri la întrebările propușe	Mesaj creativ, relevant, corect. Sarcina realizată pe deplin	Mesaj relevant, corect. Sarcina realizată pe deplin	Mesaj corect. Sarcina realizată cu ajutorul unor repere

Pentru realizarea acestui scop s-a aplicat **un test docimologic** în baza textului epic „Cheia”, constituit din 10 itemi (Anexa 2).

Obiective de evaluare:

Elevul va demonstra ca este capabil:

- să utilizeze conceptele de bază ale comprehensiunii și receptării textului literar/ la nivelul învățământului primar;
- să formuleze mesajul textului, respectând corectitudinea științifică și metodologică;
- să elaboreze un text literar, respectând cerințele de redactare.

Rezultatele obținute la etapa cercetării au fost repartizate în trei niveluri, respectându-se calificativele: *foarte bine, bine, suficient* conform Metodologiei criteriale prin descriptori. Cercetătoarea V. Stratan consideră că reforma actuală din Republica Moldova întreprinsă la nivelul școlii primare, Metodologia criterială prin descriptori se pliază cel mai bine modelului evaluării calitative [118, p.13]. Evaluarea calitativă vizează rezultatele elevilor în baza judecăților de valoare realizate în baza produselor școlare.

Produse școlare selectate pentru evaluarea sumativă au fost:

P. Textul (literar/ nonliterar) citit la prima vedere

1. Citesc cursiv, fluid și conștient textul.
2. Articulez corect toate cuvintele.
3. Respect intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație.

P. Textul analizat (în limita standardelor)* (Receptarea mesajului scris (citirea/lectura))

1. Citesc conștient și corect.
2. Identific secvențele narative, descriptive și dialogate.
3. Delimitez timpul și locul acțiunii.
4. Formulez ideile principale.
6. Folosesc cuvintele și expresiile nou-învățate.
7. Expun coerent și clar gândurile.

Etapa 1. Constatare. Toate cele trei grupe au realizat testul propus: *testul docimologic* în baza textului „Cheia”. Rezultatele elevilor au fost analizate din punct de vedere calitativ și cantitativ și înregistrate în tabele (Anexa 3, 4, 5). Sinteza rezultatelor este prezentată în tabelul 3.4., 3.5., 3.6., 3.7.,

Tabelul 3.4. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „A” la testul docimologic

Item	I ₁	I ₂	I ₃	I ₄	I ₅	I ₆	I ₇	I ₈	I ₉	I ₁₀
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	20	20	22	14	9	6	9	8	32	7
Nr. de elevi care au realizat parțial integral	22	22	20	28	33	36	33	34	10	35

Tabelul 3.5. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din clasa a IV-a „A”

	Rezultate/ nr. Elevi		
Calificative	100%-90% FB	89%-65% B	64%-34% S
Elevi	4 elevi	27 elevi	11 elevi
Procentajul	9,5%	64,3%	26,2%

Tabelul 3.6. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „B” la testul docimologic

Item	I ₁	I ₂	I ₃	I ₄	I ₅	I ₆	I ₇	I ₈	I ₉	I ₁₀
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	20	20	22	14	9	6	9	8	31	6
Nr. de elevi care au realizat parțial integral	21	21	19	27	32	35	32	33	10	35

Tabelul 3.7. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, clasa a IV-a „B”

	Rezultate/ nr. Elevi		
Calificative	100%-90% FB	89%-65% B	64%-34% S
Elevi	3 elevi	35 elevi	3 elevi
Procentaj	7,3%	85,4%	7,3%

Tabelul 3.8. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „C” la testul docimologic

Item	I ₁	I ₂	I ₃	I ₄	I ₅	I ₆	I ₇	I ₈	I ₉	I ₁₀
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	25	17	17	17	7	7	4	5	35	0
Nr. de elevi care au realizat parțial integral	15	23	23	23	33	33	36	35	5	40

Tabelul 3.9. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative, clasa a IV-a „C”

	Rezultate/ nr. Elevi		
Calificative	100%-90% FB	89%-65% B	64%-34% S
Elevi	3 elevi	35 elevi	2 elevi
Procentajul	7,5%	87,5%	5%-

Tabelul 3.10. Rezultatele experimentului de constatare la testul docimologic

	Clasa a IV- „A”	Clasa a IV-a „B”	Clasa a IV- a „C”
foarte bine	9,5%	7,3%	7,5%
bine	64,3%	85,4%	87,5%
suficient	26,2%	7,3%	5%

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.1.

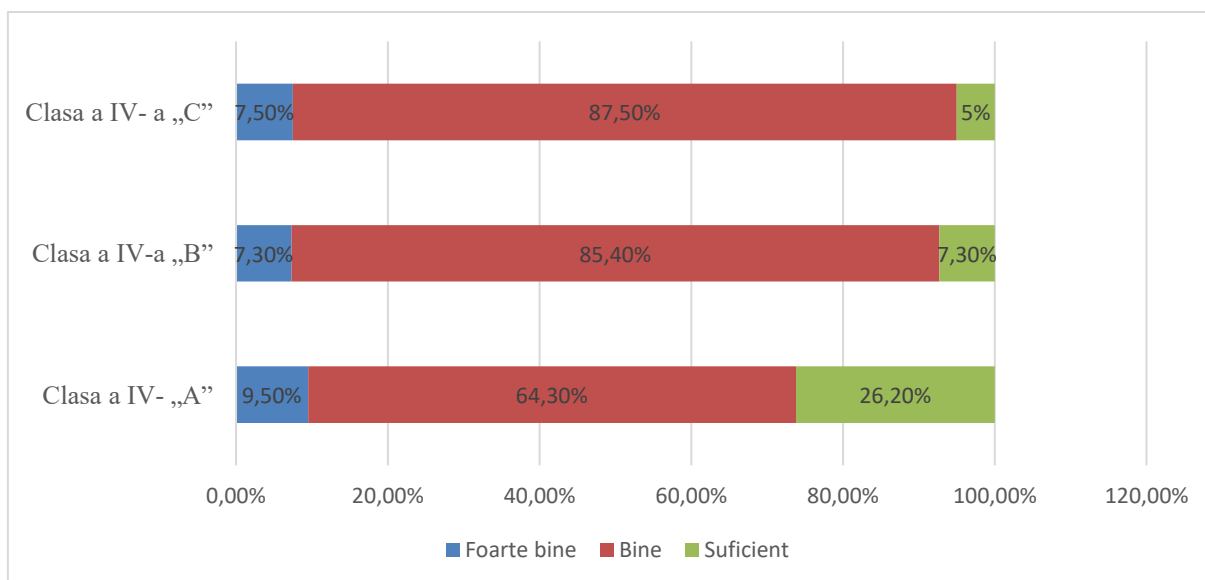


Fig. 3.1. Rezultatele elevilor la etapa de constatare la testul docimologic

Pentru receptarea textului au fost aleși itemi ce vizează aspecte de analiză a textului. De exemplu, *Textul citit conține: descriere și monolog; dialog și descriere; narațiune și monolog, descrierea personajului principal și emoțiile trăite*. Au răspuns corect la acest item 20 de elevi – 47,6% din clasa a IV-a „A”, 22 de elevi – 52,4% au realizat parțial itemul. Din clasa a IV-a „B” au realizat integral itemul – 20 de elevi/ 48,8%, iar 21 elevi – 51,2% au realizat parțial itemul. În clasa a IV-a „C” – 25 de elevi, adică 62,5% au realizat integral itemul, 15 elevi - 37,5% au realizat parțial itemul. Elevii au determinat tipul textului, au descoperit personajele principale, au descris personajul personal și au determinat emoțiile personajului.

Pentru a determina dacă elevii au înțeles când și unde are loc acțiunea din text, li s-a formulat itemul *Scrive două întrebări în baza textului cu început dat*. 20 de elevi – 47,6% din clasa a IV-a „A” au răspuns corect, 22 de elevi – 52,4% au realizat parțial itemul. Din clasa a IV-a „B” 20 de elevi - 48,8 % au răspuns corect, 21 elevi - 51,2% au realizat parțial itemul. Din clasa a IV-a „C” 17 elevi - 42,5% au realizat corect itemul, 23 de elevi - 57,5% au realizat parțial itemul. Procentajul dat ilustrează că elevii au formată la nivel mediu *competența de comprehensiune a textului* prin cele mai simple întrebări. Formularea întrebărilor și răspunsurile dezvoltate și depline denotă capacitatea de comprehensiune.

La realizarea itemului *Selectează din text sinonimele pentru cuvintele propuse*, 22 de elevi – 52,4% din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul, 20 elevi - 47,6% au realizat parțial itemul. Din clasa a IV-a „B” 22 de elevi – 53,7% au realizat integral itemul, 19 elevi – 46,3% au realizat parțial itemul. În clasa a IV-a „C” 17 elevi – 42,5% au realizat integral itemul, 23 de elevi – 57,5% au realizat parțial itemul. Concluzionăm că acest item denotă că elevii se descurcă mai greu cu vocabularul textului și peste 50% din elevi au realizat itemul parțial, au dat dovadă că nu au conștientizat sensul la toate cuvintele din text. Le-a fost un pic mai dificil să realizeze itemul dat.

La realizarea itemului *Numeste patru trăsături de caracter ale profesorului din text*, 14 elevi – 33,3% din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul, 28 de elevi – 66,7% au realizat parțial itemul. Din clasa a IV-a „B” 14 elevi – 34,1% au realizat integral itemul, 27 de elevi – 65,9 % au realizat parțial itemul. În clasa a IV-a „C” 17 elevi – 42,5% au realizat integral itemul, 23 de elevi – 57,5% au realizat parțial itemul. Totuși putem confirma că portretul fizic este mai ușor de realizat, dar dacă ne referim la selectarea/ numirea trăsăturilor de caracter, elevilor le vine greu să le selecteze.

La realizarea itemului *Continuă gândurile, spunându-ți părerea despre text*, lectura textului l-a impresionat prin ... , a admirat ... , a fost încântat ... ”, 9 elevi – 21,4% din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul, 33 de elevi – 78,6% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „B” 9 elevi - 22 % au realizat integral itemul, 32 de elevi – 78% au realizat parțial itemul, din clasa a IV-a „C” 7 elevi – 17,5 % au realizat integral itemul, 33 de elevi - 82,5 % au realizat parțial itemul. Elevii care nu au realizat foarte bine itemul nu au folosit expresii din text la formularea ideilor. Nu au expus coerent și clar fiecare gând. A lipsit argumentarea ideilor.

La realizarea itemului *Comentează în două enunțuri: De ce dragostea față de domnul învățător a rămas neștirbită?* 6 elevi -14,3% din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul, 36 de elevi – 85,7% au realizat parțial itemul; în clasa a IV-a „B” 6 elevi – 14,6 % au realizat integral itemul, 35 elevi – 85,4% au realizat parțial itemul, din clasa a IV-a „C” 7 elevi – 17,5% au realizat integral itemul, 33 de elevi – 82,5% au realizat parțial itemul. Cei ce nu au realizat integral itemul nu au expus o opinie sub forma unui enunț clar, nu au argumentat și nu au adus exemplul clar.

La realizarea itemului *Scierea unui dialog din patru replici, care ar putea avea loc între elev și Domnul Trandafir*, 9 elevi -21,4 % din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul, 33 de elevi – 78,6% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „B” 9 elevi- 22 % au realizat integral itemul, 32 de elevi – 78% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „C” 4 elevi - 10% au realizat integral itemul, 36 de elevi - 90 % au realizat parțial itemul. Din realizarea itemului dat s-a atestat că unii elevi nu au respectat numărul de replici propus, nu au respectat regulile de scriere și de punctuație, iar unii nu au respectat aranjarea în pagină specifică scrierii unui dialog.

La itemul *Formulează trei întrebări în baza enunțului*. 8 elevi – 19% din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul 34 de elevi – 81% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „B” 8 elevi – 19,5 % au realizat integral itemul, 33 de elevi – 80,5% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „C” 5 elevi – 12,5 % au realizat integral itemul, 35 de elevi – 87,5% au realizat parțial itemul dat.

Pentru a determina dacă elevii au înțeles corect sensul cuvintelor din text, li s-a propus itemul *Alcătuiește un enunț în care cuvântul „aur” să fie cu sens propriu*. 32 de elevi – 76,2 % din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul, 10 elevi - 23,8% au realizat parțial; din clasa a IV-a „B” 31 elevi – 75,6 % au realizat integral itemul, 10 elevi – 24,4 % au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „C” 35 de elevi – 87,5 % au realizat integral itemul, 5 elevi – 12,5% au realizat parțial itemul dat. Elevii care nu au luat maximul punctaj la itemul dat, au pierdut punctele pentru nerespectarea semnelor de punctuație și caligrafie, ceea ce denotă că omonimia cuvântului este cunoscută.

La realizarea itemului *Alcătuiește un text cu titlul propus „Școala – casă cu suflet de lumină”*. 7 elevi – 16,7% din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul, 35 de elevi – 83,3% au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „B” 7 elevi – 17% au realizat integral itemul, 34 de elevi – 83% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „C” toți cei 40 elevi – 100% au realizat parțial itemul. Acesta este un item la care elevii sunt depunctați, deoarece au de respectat mai multe criterii de succes. Nu au respectat părțile textului, numărul de enunțuri, au comis greșeli ortografice și caligrafice.

Sintetizând răspunsurile elevilor, afirmăm că ei pot răspunde la întrebări, pot formula întrebări, pot descoperi locul, timpul desfășurării acțiunii, identifică personajele, însă nu la nivelul cel mai înalt posibil. Elevii nu pot determina trăsăturile de caracter ale personajelor. Le vine greu să-și continue textul cu câteva idei și să alcătuiască un dialog/ un text mic, respectând criteriile de succes.

Etapa II. Constatare. A doua etapă a experimentului de constatare a avut la bază realizarea a patru *probe de evaluare*. Probele selectate au vizat criteriile sistematizate în tabelul 3.11.

Tabelul 3.11. Proba 1. Competența de receptare a textului (experimentul de constatare)

<i>Unități de competențe evaluate</i>	<i>Obiective de evaluare: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:</i>	<i>Produsul lecției</i>	<i>Criterii de evaluare</i>
2.1. Utilizarea corectă în exprimarea orală proprie a	O ₁ - să relateze despre text, în baza informațiilor asimilate;	P20. Harta textului	1. Determină timpul și locul acțiunii/strofe, versuri. 2. Explică cuvintele și expresiile nou-învățate.

<p>elementelor de construcție a comunicării.</p> <p>2.7. Argumentarea opiniei/opiniilor în anumite situații de comunicare, cu ajutorul informațiilor cumulate.</p> <p>3.2. Extragerea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit.</p> <p>3.3. Formularea ideilor principale ale unui text narativ.</p>	<p>O₂- să expună clar și coerent fiecare gând, utilizând cuvinte și expresii potrivite;</p> <p>O₃- să argumenteze opinia situația de comunicare, cu ajutorul informațiilor acumulate;</p> <p>O₄- să modeleze vocea, în funcție de conținutul pe care îl exprimă și de intensitatea emoției.</p>	<p>(textul analizat)</p>	<p>3. Explică trăsăturile fizice și morale ale personajelor/imagini vizuale, auditive (cel puțin 3).</p> <p>4. Formulează ideile principale, enumeră lucrurile sfinte.</p> <p>5. Formulează ideea principală a textului (învățătura).</p> <p>6. Explică tema textului.</p> <p>7. Expune opinia lui despre text și valorile lui.</p>
---	--	---------------------------------	---

S-a folosit ca instrument de evaluare cardul.

Cardul 1:

- Citește, în gând, textul din manual „Casa părintească” de S. Vangheli. Amintește-ți conținutul.
- Relatează despre text pe baza sarcinilor de pe cardul selectat:
 - Identifică cuvintele care arată timpul și locul desfășurării acțiunii.
 - Expune opinia despre un personaj.
 - Formulează ideea textului (învățătura).

Proba 2. Competența de a rezuma un text citit (oral)

Relatează, în 5-6 enunțuri, conținutul textului „Marea întrecere” (adaptat după povestea populară).

Tabelul 3.12. Produse și criterii de succes pentru valorificarea textului literar [44]

P7. Expunerea orală a textului audiat	P19. Textul literar povestit
<p>1. Ascult atent textul.</p> <p>2. Redau conținutul textului audiat.</p> <p>3. Respect cele 3 părți ale textului: introducere, cuprins, încheiere.</p> <p>4. Folosesc cuvinte noi, expresii potrivite din textul audiat.</p> <p>5. Expun coerent și clar fiecare gând.</p>	<p>1. Anunț titlul și autorul textului.</p> <p>2. Redau conținutul textului.</p> <p>3. Respect cele 3 părți ale textului: introducere, cuprins, încheiere.</p> <p>4. Utilizez cuvinte-cheie.</p> <p>5. Folosesc cuvinte noi, expresii potrivite din text.</p> <p>6. Expun coerent și clar fiecare gând</p>

Cardul 2

- Citește în gând textul din manual „Baladă” de N. Dabija.
- Identifică în poezie: imaginile auditive, imaginile vizuale.
- Expune părerea despre poezie, continuând gândul:
 - Poezia mă face să.../
 - Mă pune pe gânduri...
 - Îmi atrage atenția...

Proba 3 Competența de a interpreta un text

P21. Mijloacele artistice

1. Identific comparația/ personificarea.
3. Explic sensul expresiei identificate.
4. Utilizez expresia în alt context (la solicitare).

Cardul 3

Pastelul „ Oaspeții primăverii” de Vasile Alecsandri

„El vine, se înalță, în cercuri line zboară

Și, repede ca gândul, la cuibu-i se coboară;

Iar copilașii veseli, cu pieptul dezgolit,

Aleargă, sar în cale-i și-i zic: „Bine-ai sosit!”

<i>Selectarea mijloacelor artistice</i>	<i>Impresii</i>	<i>Interpretarea</i>
..repede ca gândul, la cuibu-i se coboară	Când am citit strofa am simțit următoarele emoții.....	

Proba 4. Competența de a exprima o părere în legătură cu textul

PT3. Mesaj argumentativ

1. Alcătuiesc un enunț/ câteva enunțuri care exprimă clar opinia mea.
2. Expun coerent și clar fiecare gând.
3. Respect ordinea ideilor.
4. Utilizez un vocabular adecvat subiectului de discuție.

Cardul 4

Textul „Muma lui Ștefan cel Mare” de D. Bolintineanu

- Ce s-ar fi întâmplat dacă muma lui Ștefan cel Mare i-ar fi permis să intre în castel?
- Cum a procedat Ștefan? Cum ai fi procedat tu, dacă ai fost în locul lui Ștefan cel Mare?

Tabelul 3.13. Rezultatele elevilor la probele de evaluare

	<i>Proba 1. Competența de receptare a textului</i>			<i>Proba 2 Competența de a rezuma un text citit</i>			<i>Proba 3 Competența de a exprima o părere în legătură cu textul</i>			<i>Proba 4 Competența de a interpreta un text</i>		
	Clasa a IV-a „A”	Clasa a IV-a „B”	Clasa a IV-a „C”	Clasa a IV-a „A”	Clasa a IV-a „B”	Clasa a IV-a „C”	Clasa a IV-a „A”	Clasa a IV-a „B”	Clasa a IV-a „C”	Clasa a IV-a „A”	Clasa a IV-a „B”	Clasa a IV-a „C”
foarte bine	50%	46%	42,5%	19%	15%	15%	24%	10%	8%	12%	5%	7,5%
bine	38%	37%	42,5%	43%	46%	48%	40%	54%	62%	45%	51%	50%
suficient	12%	17%	15%	38%	39%	37%	36%	36%	30%	43%	44%	42,5%

Analiza rezultatelor la experimentul de constatare la cele patru probe ilustrează că datele obținute în rezultatul experimentului de constatare la probele de evaluare în baza textului dezvăluie că un rol aparte în valorificarea textului îl are competența de comprehensiune a textului. Comprehensiunea presupune antrenarea elevilor în formularea de întrebări și răspunsuri în baza textului literar și contribuie în *formarea unor elemente ale competenței textuale*.

La prima probă, **competența de receptare a textului**, răspunsurile elevilor sunt evaluate cu: calificativul *foarte bine* în clasa a IV-a „A” – 21 de elevi ceea ce constituie 50%, în clasa a IV-a „B” - 19 elevi, ceea ce constituie 46%, în clasa a IV-a „C” – 17 elevi, ceea ce constituie 42,5%. Calificativul *bine* în clasa a IV-a „A” l-au primit 16 elevi, ceea ce constituie 38%, în clasa a IV-a „B” - 15 elevi, ceea ce constituie 37%, în clasa a IV-a „C” – 17 elevi, ceea ce constituie 42,5%. Calificativul *suficient* l-au primit 5 elevi, ceea ce constituie 12% din clasa a IV-a „A”; din clasa a IV-a „B” - 7 elevi, ceea ce constituie 17%, din clasa a IV-a „C” – 6 elevi, ceea ce constituie 15%. Elevii au identificat cuvintele care arată timpul și locul desfășurării acțiunii, imaginile auditive, imaginile vizuale. Mai greu le-a fost să-și expună opinia despre un personaj și să formuleze ideea textului (învățătura) și să-și expună părerea despre ce l-a atras/ l-a captivat în text, ce l-a pus pe gânduri.

La proba, **competența de a rezuma un text citit**, calificativul *foarte bine* au luat: din clasa a IV-a „A” – 8 de elevi, ceea ce constituie 19%, din clasa a IV-a „B” - 6 elevi, ceea ce constituie 15%, din clasa a IV-a „C” – 6 elevi, ceea ce constituie 15%. Calificativul *bine* a fost luat de 18 elevi, ceea ce constituie 43% din clasa a IV-a „A”; din clasa a IV-a „B” – 19 elevi, ceea ce constituie 46%, din clasa a IV-a „C” – 19 elevi, ceea ce constituie 48%. Calificativul *suficient* l-au primit 16 elevi, ceea ce constituie 38% din clasa a IV-a „A”, din clasa a IV-a „B” – 16 elevi, ceea ce constituie 39%, din clasa a IV-a „C” – 15 elevi, ceea ce constituie 37%. Din interpretarea dată, determinăm că elevilor le este greu să rezume un text citit, ei nu pot selecta ideile principale pentru a le expune într-un rezumat al textului.

La proba, **competența de a exprima o părere în legătură cu textul**, calificativul *foarte bine* a fost primit de 10 elevi, ceea ce constituie 24% din clasa a IV-a „A”, din clasa a IV-a „B” – 4 elevi, ceea ce constituie 10%, din clasa a IV-a „C” – 3 elevi, ceea ce constituie 8%. Calificativul *bine* l-au primit 17 elevi, ceea ce constituie 40% din clasa a IV-a „A”, din clasa a IV-a „B” – 22 de elevi, ceea ce constituie 54%; din clasa a IV-a „C” – 25 de elevi, ceea ce constituie 62%. Calificativul *suficient* l-au primit 15 elevi, ceea ce constituie 35% din clasa a IV-a „A”, din clasa a IV-a „B” – 15 elevi, ceea ce constituie 36%, din clasa a IV-a „C” – 12 elevi, ceea ce constituie 30%. Din datele prezentate de mai sus concluzionăm că puțini elevi alcătuiesc un enunț sau câteva

enunțuri, care exprimă părerea lui față de text și își expun clar fiecare gând. Respectă ordinea ideilor și se utilizează un vocabular adecvat subiectului discutat.

La proba *competența de a interpreta un text* calificativul *foarte bine* l-au primit 5 elevi, ceea ce constituie 12% din clasa a IV-a A, din clasa a IV-a „B” – 2 elevi, ceea ce constituie 5%, din clasa a IV-a „C” – 3 elevi, ceea ce constituie 7,5%. Calificativul *bine* l-au primit 19 elevi, ceea ce constituie 45% din clasa a IV-a „A”, din clasa a IV-a „B” – 21 de elevi, ceea ce constituie 51%, din clasa a IV-a „C” – 20 elevi, ceea ce constituie 50%. Calificativul *suficient* l-au primit 18 elevi, ceea ce constituie 43% din clasa a IV-a „A”, din clasa a IV-a „B” – 18 elevi, ceea ce constituie 44%, din clasa a IV-a C – 17 elevi, ceea ce constituie 42,5%. Elevii întâmpină dificultăți în interpretarea unui text, în continuarea textului cu câteva idei, schimbarea uneia din cele trei părți ale textului.

Concluzia importantă care se desprinde din analizele operate ale datelor furnizate în experimentul de constatare la nivel de elevi este că atât competența textuală, cât și componentele acesteia, în măsura în care a fost demonstrată prin testul docimologic și probele de evaluare, este formată, în mediu, în toate clase în felul următor: 21 % la *foarte bine*; 47 % la *bine*; 32 % la *suficient*. Conturarea acestui tablou general ilustrează o perspectivă formativă necesară prin aplicarea *Tehnologiei de formare a competenței textuale* a elevilor din învățământul primar, deoarece calificativul *suficient* întrece în procentaj calificativul *foarte bine*.

3.2. Valorificarea Tehnologiei de formare a competenței textuale a elevilor din clasele primare

Formarea *competenței textuale* trebuie concepută ca obținerea unui *instrument*, formarea abilităților de a manevra acest instrument, pe care fiecare elev urmează să-l utilizeze. Elevii urmează să demonstreze, până spre sfârșitul clasei a IV-a, modalități care le vor permite, în timp, să se adapteze și să progreseze în situații autentice de înțelegere a unui text scris. Secvențele înțelegerii după lectură derulează sub forma unor activități realizate regulat, cu scopul de a le dezvolta elevilor abilități reflexive asupra celor citite, transferul informației receptate în situații noi, formularea unor opinii personale, raportarea celor examinate la viața reală.

Este relevantă diversitatea strategiilor de lucru în baza textului literar, utilizate azi în didactica literaturii. Cel mai important însă e să se lucreze pe text, nu să se discute despre text, detașat de acesta. Inevitabilă apare procedura de descifrare la nivelul cuvintelor textului, al îmbinărilor și enunțurilor. O interpretare holistică și cu referințe la citate din critică nu poate substitui această muncă intelectuală, pe care orice elev trebuie să o poată face singur. Demersul analitic se subordonează obiectivului pentru care s-a lucrat pe un anume text.

Spre deosebire de teoriile în care *comprehensiunea și interpretarea* sunt tratate uneori ca procese simultane, în didactica aplicată a literaturii române cele două procese apar constant ca etape succesive și distincte ale receptării, divizate, la rândul lor, în subetape.

Comprehensiunea implică o cuprindere a textului din interiorul lumii lui cu o privire clară, referindu-se la „orientarea lineară și prospectivă în cazul primei lecturi” realizate de către cititor. Stadiul fundamental în investigația/ receptarea textului literar de către elevi, *comprehensiunea* vizează înțelegerea textului, iar ca etapă distinctă a valorificării unui text literar, începe în clasa a II-a a învățământului primar, odată cu extinderea metodei lecturii explicative.

II. Experimentul de formare

În cadrul *experimentului de formare*, realizat în perioada octombrie 2021 – aprilie 2022, a fost operaționalizat un set de activități bazate pe textul literar, în care au fost incluși 42 de elevi din clasa experimentală, aceștia fiind implicați în diverse activități ce au contribuit la formarea competenței textuale

Scopul experimentului de formare: Implementarea Tehnologiei didactice de formare a competenței textuale în clasele primare.

Strategiile formative centrate pe subiect aplicate în formarea competenței textuale la elevii din clasele primare, reprezentate în Tabelul 3.14, sunt determinate în contextul lecturilor recomandate de Curriculumul național: Învățământul primar în concordanță cu tipul evaluărilor.

În cadrul experimentului de formare au fost preconizate următoarele **obiective**:

- să realizeze activități în baza textelor literare/ nonliterare;
- să elaboreze texte literare și nonliterare;
- să expună idei/ opinii postlectorale;
- să propună diverse soluții de rezolvare a situației-problemă din text.

Fiecare situație de învățare se axează pe următoarele operații pe text:

- *cunoaștem*: identificăm termeni; memorăm termeni noi;
- *înțelegem*: utilizăm limbajul ca un instrument pentru construirea cunoașterii individuale; înțelegem mesaje: cerințe, scopuri, opțiuni etc.;
- *argumentăm* - generăm opinii diverse în legătură cu o situație, cu o metodă utilizată cu o rezolvare propusă etc.;
- *aplicăm* etape sau scheme de argumentare a poziției adoptate față de o problemă cu scopul de a convinge;
- *luăm o decizie*: propunem soluții pentru o problemă;
- *apreciem* avantajele și limitele soluțiilor; luăm decizii rapide, căutăm să fim eficienți;

- *rezolvăm probleme*: utilizăm terminologii specifice; alegem metode și formulăm ipoteze; căutăm și comunicăm soluții atipice, căutăm rezolvări pentru cazuri particulare, pentru generalizări;
- *acționăm*: formulăm comenzi care orientează acțiunea individului; organizăm și coordonăm activitatea unui grup; inițiem o acțiune; finalizarea acțiunii;
- *stabilim* un feedback; realizăm aprecieri; rezolvăm un conflict; împărtășim valori comune;
- *propunem inovări*: producem texte personale; utilizăm limbajul pentru comunicarea unor idei inovative;
- *evaluăm critic*: realizăm aprecieri; argumentăm părerile personale.

Sunt simbolizate principalele tipuri de activități ale elevilor și învățătorului precum și posibilele sarcini didactice. De asemenea, sunt analizate conținutul, metodele, materialele didactice și procedurile de evaluare. În acest fel, s-a creat un sistem care cuprinde elementele menționate (activități ale elevilor, activități ale profesorului, sarcini didactice, conținuturi, metode, materiale didactice, modalități de autoevaluare), cu semne și indicatori corespunzători. Elementele standard includ secvențe de exersare legate de abilități specifice. Folosind aceste componente, a fost operată o *strategie textocentristă*, combinând semnele corespunzătoare. Tipul de abordare și concretizare a procesului de învățământ este rezultatul îmbinării factorilor interni.

În acest fel, *strategia textocentristă* s-a constituit din combinarea multiplă a mai multor secvențe. Secvența strategică precizează forma în care se va desfășura activitatea și, în anumite privințe, tipul dominant de activitate. În plus, proiectarea strategică în acest mod nu se realizează numai pe unitățile de învățare elementare, ci și pe structurile superioare, cum ar fi modulele (unitățile de învățare) sau un an de studii.

Tabelul 3.14. Tehnologia de formare a competenței textuale a elevilor din clasele primare

UNITĂȚI DE COMPETENȚE	UNITĂȚI DE CONȚINUT	ACTIVITĂȚI DE FORMARE / Strategia elevocentristă	PRODUSE / Criterii de succes
Blocul 1. Structurarea -citește cursiv, fluent și conștient textul; -ordonează planul de idei al textului; -respectă intonația impusă reclamată de conținut și de semnele de punctuație;	Înțelegerea și interpretarea celor citite. Text-suport „Prietenie” de Aurora Ionescu	Citirea în lanț Explozia stelară Jurnalul dublu Interogarea multiprocesuală Învățarea dramatizată Harta textului	P19. Textul literar povestit 1. Anunț titlul și autorul textului. 2. Redau conținutul textului. 3. Respect cele 3 părți ale textului: introducere, cuprins, încheiere. 4. Utilizez cuvinte-cheie. 5. Folosesc cuvinte noi, expresii potrivite din text. 6. Expun coerent și clar fiecare gând

-redă textul conform planului de idei.			
Blocul 2. Identificarea			
-redă conținutul textului, enumerând titlul, autorul; -identifică trăsăturile morale și fizice ale personajelor; -caracterizează personajul literar conform algoritmului stabilit.	Cărți din literatura artistică națională. Agenda de lectură. Text-suport „Colț Alb”	Activități ale citirii multiple: -citirea pe insulițe -citirea în lanț -citirea pe roluri Povestirea Conversația Algoritmul Expunerea	P43. Agenda de lectură 1. Scriu titlul textului. 2. Precizez despre ce se vorbește în text. 3. Caut cuvinte care arată când are loc acțiunea? (în ce anotimp? în ce lună? în ce dată? în ce parte a zilei?). 4. Caut cuvinte care arată unde are loc acțiunea? (în ce țară? în ce oraș? este în interior? în exterior?). 5. Scriu 2 enunțuri despre ce se întâmplă în text. 6. Scriu un enunț cum se încheie textul. 7. Exprim impresii proprii despre carte. 8. Scriu ce mă învață textul (să știu..., să pot..., să fiu...). 9. Respect regulile de ortografie și de punctuație
Blocul 3. Analiza			
-identifică personajele literare; -descrie portretul fizic; -caracterizează personajele (faptele, relația cu alte personaje, felul de a vorbi); - analizează faptele lor.	Personajele literare – trăsături fizice, trăsături morale, conform faptelor descrise. „Ștefan cel Mare și Vrâncioaia” după Alexandru Vlahuță	Expunerea Conversația Descrierea Problematizarea Jurnalul dublu Algoritmul Buletinul de identitate al personajului Dezbaterea	P22. Profilul personajului literar 1. Identific personajul literar. 2. Descriu portretul fizic (elemente de vestimentație, cum arată). 3. Caracterizez personajele (faptele, relația cu alte personaje, felul de a vorbi, felul de a se îmbrăca). 4. Exprim acordul/dezacordul despre faptele personajului.
Blocul 4. Aprecierea			
-citește corect, cursiv, conștient textul; -caracterizează personajele (faptele, relația cu alte personaje, felul de a vorbi); -apreciază faptele personajului literar	Înțelegerea și interpretarea celor citite în gând. Text – suport „Păcală în satul lui” după Ioan Slavici	Expunerea Conversația Interogarea multiprocesuală	P15. Textul* citit de mai multe ori (cunoscut) 1. Citesc cursiv, fluent, conștient textul. 2. Pronunț corect fiecare cuvânt. 3. Articulez corect toate cuvintele. 4. Citesc expresiv, cu intonația potrivită. 5. Explic cuvintele noi.
Blocul 5. Descrierea			
- citește corect, cursiv, conștient fragmentul selectat;	Tainele cărții (1). Cartea. Componentele cărții: coperta (titlul și autorul	Lectura multiplă a textului Agenda de lectură Biografia cărții	P23. Obiectul descris 1. Scriu denumirea obiectului. 2. Descriu proprietățile lui: culoarea, forma, însușirea, volumul etc.

-descrie obiectul conform criteriilor stabilite; -prezintă obiectul descris, motivând alegerea.	cărții), filele cu text, imaginile, cuprinsul și rolul lor.	Exercițiul	3. Descriu destinația sau utilitatea. 4. Exprim opinia proprie față de acest obiect.
Blocul 6. Divizarea -citește conștient, corect textul; -împarte textul pe fragmente conform ideilor principale; - elaborează planul de idei al textului; -expune părerea proprie despre text și valoarea lui.	Organizarea logico-semantică a textului. „Culesul porumbului” după Ion Agârbiceanu	Lectura textului pe fragmente Conversația Povestirea Discuțiile și dezbaterele Citirea pe fragmente Algoritmizarea Explicarea	P24. Planul de idei 1. Citesc textul pe fragmente. 2. Formulez idei principale pentru fiecare fragment. 3. Ordonez logic ideile textului într-un plan. 4. Explic printr-un enunț învățatura/ideea textului.
Blocul 7. Explicarea -citește conștient, corect textul; -explică trăsăturile fizice și morale ale personajelor; -expune părerea proprie despre text și valoarea lui; - realizează harta textului în baza criteriilor stabilite.	Atitudinea cititorului față de comportamentul, activitățile, preocupările personajelor. Text- suport „Gândăcelul”, de Emil Gîrleanu	Conversația Interviul Citirea pe roluri Harta textului	P20. Harta textului (textul analizat) 1. Citesc conștient, corect și variat. 2. Determin timpul și locul acțiunii. 3. Explic cuvintele și expresiile nou-învățate. 4. Explic trăsăturile fizice și morale ale personajelor. 5. Formulez ideile principale. 6. Formulez ideea principală a textului (învățătura). 7. Explic tema textului. 8. Expun opinia mea despre text și valorile lui.
Blocul 8. Utilizarea -citește corect, cursiv și expresiv textul; -explică sensul mijloacelor artistice identificate; -utilizează expresii selectat în alte contexte.	Componentele textului: titlul, autorul, conținutul. Tablourile naturii descrise. Poezia „Moldova” de Nicolae Dabija	Lectura imaginii Metoda Bliț Lectura poeziei Conversația Jurnalul dublu	P21. Mijloacele artistice 1. Identific comparația/personificarea. 2. Explic sensul expresiei identificate. 3. Utilizez expresia în alt context (la solicitare).
Blocul 9. Exprimarea -citește expresiv, modelând vocea, tempoul și ritmul; - folosește mimica și gestul în recitarea poeziei; - exprimă idei, stări postlectorale.	Versificația. Pastelul. Text suport: „La gura sobei”, de Vasile Alecsandri	Lectura poeziei Conversația Jurnalul dublu Exercițiul	P17. Poezia recitată 1. Anunț titlul și autorul poeziei. 2. Recit toate versurile. 3. Rostesc corect și clar cuvintele. 4. Recit expresiv: modelează vocea, tempoul și ritmul. 5. Folosesc mimica și gesturile.
Blocul 10. Afectivitatea			

-citește expresiv, modelând vocea, tempoul și ritmul; -răspunde la întrebările propuse; - exprimă idei, stări postlectorale; - citesc poezia pe roluri	Versificația: poezia. Text - suport: „Ce te legeni...” de Mihai Eminescu.	Lectura poeziei Conversația Recitarea poeziei Citirea pe roluri Exercițiul Tehnica Bliț	P5. Răspunsul la întrebări 1.Citesc atent și repetat întrebarea. 2.Formulez răspuns corect, dezvoltat și deplin. 3.Ordonez cuvintele în propoziție. 4.Rostesc corect și clar.
Blocul 11. Alcătuirea -respectă părțile componente ale unei invitații de lectură; -alcătuieste conținutul conform temei propuse; -respectă ordinea ideilor; - respectă aranjarea în pagină.	Textul nonliterar funcțional. Invitația	Conversația Modelul Lectura imaginii Exercițiul	Textul nonliterar funcțional. Invitația P31. Invitația 1.Respect părțile componente ale invitației. 2.Alcătuiesc conținutul conform temei propuse. 3.Respect ordinea ideilor. 4.Respect regulile de scriere și de punctuație. 5. Urmăresc aranjarea în pagină.
Blocul 12. Articularea -citește la viteză, cursiv și fluent subtitrările; -articulează corect toate cuvintele; -respectă intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație	„Numele Icarului românesc este Vlaicu” de Petre Ghelmez. Text informativ.	Lectura textului Conversația Explozia stelară Agenda de lectură	P18. Citirea subtitrărilor din filme/emisiuni 1.Citesc, la viteză, cursiv și fluent subtitrările. 2.Articulez corect toate cuvintele. 3.Respect intonația impusă de conținut și de semnele de punctuație.

În vederea exemplificării activităților de formare a competenței textuale a elevilor, mai jos sunt prezentate, selectiv, unele secvențe ale lecțiilor, axate pe această activitate.

SECVENȚA 1. Subiectul lecției: Înțelegerea și interpretarea celor citite. Text-suport „Prietenie” de Aurora Ionescu (Anexa 6).

Unități de competență:

3.3. Utilizarea eficientă a tehnicilor de lectură corectă, conștientă și fluidă.

3.4. Recunoașterea unor specii literare în baza celor mai simple trăsături de structură specifice.

Sarcini de tipul:

Implică-te:

- Restabiliți proverbul: nu se stinge, adevărată, prietenia, niciodată.

Prietenia adevărată nu se stinge niciodată.

- Ce vezi? – Ce simți? – La ce te gândești?

Informează-te:

Se citește textul în glas și se subliniază cuvintele necunoscute.

Lucrul cu vocabularul:

- *speranță* – încredere în viitor, nădejde;
- *generoasă* – însuflețit de sentimente alese, de idei progresiste, nobil, bună la inimă (pot fi imagini cu copii care oferă ceva, îmbrățișează);
- *prietena mea de suflet* – prietene bune, care au aceleași idei, gânduri, sentimente (pot fi imagini cu doi copii, animăluțe care se îmbrățișează).

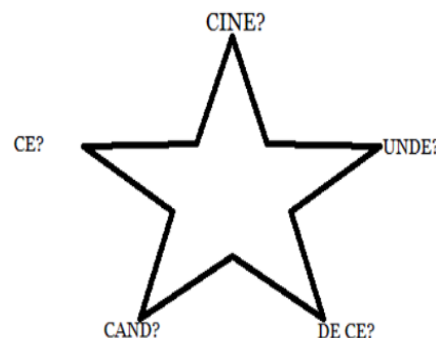
Metoda jurnalul dublu

Expresia	Interpretare
• <i>prietena mea de suflet</i>	•

Procesează informația:

Întrebări în baza textului, utilizând metoda *explozia stelară*.

- De ce este soarele mai somnoros în septembrie?
- De ce era nevoită Mica-Rândunica să plece în țările calde?
- Ce rugăminte îi adresează Ița-Frunzulița Toamnei?
- Cum a reacționat Mica-Rândunica la scrisoarea Iței?
- Care a fost gestul frumos din partea rândunicii?
- Ce dorință a avut Ița la rândunică?



Comunică și decide:

Întrebări în baza textului, utilizând metoda *interogarea multiprocesuală*.

- Ce s-a întâmplat cu timpul la început de septembrie?
- Cum ai fi procedat tu în locul Iței?
- Ce a scris Ița în scrisoare?
- Cum crezi ce i-a fi răspuns Toamna?
- Ce era să se întâmple cu frunzulița, dacă nu zbura cu Ița?
- Cum crezi, ce a urmat?

Apreciază:

- Numerotează enunțurile în ordinea desfășurării evenimentelor din text.

La o adiere a Vântului, Ița-Frunzulița se desprinde de copac.

Ița-Frunzulița îi scrie Toamnei o scrisoare.

Mica-Rândunica își ia la revedere de la prietena ei.

Rândunica zboară spre țările calde împreună cu Ița-Frunzulița.

Frunza o roagă pe Mica-Rândunica să mai rămână.

- Relatează conținutul textului conform evenimentelor din text.
- Acționează:*
- Identifică în text și completează spațiile libere cu însușiri potrivite.

glas	frunzuliță
zile	prietenă
 - Scrie sinonimele cuvintelor:

fericită	blândă
generoasă	hrană
 - Scrie antonimele cuvintelor:

râde	bogată
departe	vitează
 - Transcrie din text, câte două cuvinte care descriu *frunza și pasărea*.
 - Determinați câmpul lexical al cuvântului *prietenie*.
 - Realizați harta textului, în baza criteriilor propuse:

Autorul: _____

Vocabularul de referință: _____

Personajele: _____

Ideea principală: _____

Părerea mea despre text: _____

Mimați textul.

SECVENȚA 2. Subiectul lecției: Cărți din literatura artistică națională. Agenda de lectură. Text-suport „Colț Alb” (Anexa 7)

Prelectura textului

Implică-te:

- Restabiliți imaginea (puzzle). Lupul.
- Ce cunoașteți despre acest animal?
- Ce simțiți când vedeți un lup la zoo? De ce?

Lectura textului

Informează-te:

- *Se citește textul în glas și se subliniază cuvintele necunoscute*
 - *zglobiu* - jucăuș, neastâmpărat, sprinten, vioi (se arată o mică secvență video);
 - *geamătul* – scânceală, vaiet, muget (sunet înregistrat);
 - *țâșni*- sări, năpusti (secvență video);

- *trudind la ham* – lucrând la un local unde se pot opri peste noapte drumeții (poze, video);
- *argatul* - servitor, slugă (poze).

Lectura în lanț

Procesează informația:

- Cine este Colț Alb?
- Cum se încheia întotdeauna joaca lui Colț Alb cu stăpânul său?
- Cum își arătase Colț Alb credința în Nord? Dar în Sud?
- De ce nu dorea Colț Alb să-și părăsească stăpânul rănit?
- Cum a atras Colț Alb atenția soției stăpânului său?
- De ce nu lătra Colț Alb?

Postlectura textului

Comunică și decide:

- Colorează caseta corespunzătoare enunțurilor adevărate. Pe spațiul dat, scrie forma corectă a celorlalte enunțuri.

Colț Alb gonea pe lângă calul stăpânului.

Calul s-a speriat de un iepure.

Colț Alb s-a năpustit furios la gâtul iepurelui vinovat.

Rănit, stăpânul i-a poruncit să se ducă acasă.

A tras cu dinții de mâna soției stăpânului.

Colț Alb s-a făcut înțeleș.

Realizează agenda de lectură:

Titlul _____

Autorul _____

Personajul principal _____

Trăsături morale _____

Fapte _____

Apreciază:

- Apreciază fapta lui Colț Alb.

Aționează:

- Citește fragmentul marcat în text și formulează, într-un singur enunț, ideea principală.
- Scrie enunțuri în care cuvintele date să aibă sensuri diferite decât din text:

colț

mână

dar

- Unește fiecare expresie cu verbul potrivit.

a-și da seama	a pleca
a porni din loc	a realiza
a-i trece prin cap	a fugi
a o lua la fugă	a se gândi

- Alcătuieste câte un enunț cu fiecare expresie de la exercițiul anterior.

SECVENȚA 3. Subiectul lecției: Personajele literare – trăsături fizice, trăsături morale, conform faptelor descrise. Text-suport „Ștefan cel Mare și Vrâncioaia” după Alexandru Vlahuță

Prelectura textului

Implică-te:

Priviți filmulețul.

- Despre cine este?
- Ce cunoașteți voi despre Ștefan cel Mare?
- Ce îl remarcă dintre mulți alți conducători de stat?

Lectura textului

- Citirea textului în lanț
- Citirea textului pe roluri
- Explicarea cuvintelor necunoscute

Informează-te:

Se citește textul și se subliniază cuvintele necunoscute, expresii.

- Cum înțelegeți senul? Se realizează prin metoda jurnalul dublu

Expresii	Interpretarea acestora
Țara e în primejdie!	
Am șapte feciori voinici și îmi sunt dragi ca lumina ochilor	

Procesează informația:

- Cine este călărețul care se oprește în fața femeii?
- Cum explicăm faptul că feciorii îi erau dragi mamei lor „ca lumina ochilor”?
- Există oameni fără lumina ochilor?
- De ce femeia i s-a adresat lui Ștefan: „Ai tăi sunt, doamne! ” Nu exagera spunându-i așa?
- De ce era țara în primejdie?
- Cum ieșea „oastea nouă ca din pământ”?
- Cum explicăm titlul lecției? Cine era Vrâncioaia?
- A făcut bine Vrâncioaia trimițându-și cei șapte fii în luptă? De ce?

Postlectura textului

Comunică și decide:

- Se solicită alcătuirea orală de enunțuri în care să se folosească mai multe sensuri ale cuvântului „corn” (bucium; corn al animalelor; fruct roșu, comestibil).
- Se identifică însușirile lui Ștefan și ale Vrâncioaiei.
- Se solicită elevilor descoperirea însușirilor fiilor Vrâncioaiei.

Apreciază:

- Cine a fost Ștefan cel Mare?
- Cine a fost Vrâncioaia?
- Ce i-a oferit aceasta lui Ștefan? De ce?
- Cum s-au purtat feciorii în luptă?
- În ce mod i-a răsplătit domnitorul? De ce?

Acționează:

- Li se propune elevilor să coloreze fișa primită (Portretul lui Ștefan cel Mare, Vrâncioaiei, fiilor ei).
- Se descriu calitățile moral-spirituale ale personajelor.

Buletinul de identitate al personajului

Personajul literar _____

Vârsta _____

Categoria socială căreia îi aparține _____

Trăsături fizice _____

Trăsături morale _____

Fapte _____

SECVENȚA 4. Subiectul lecției: Înțelegerea și interpretarea celor citite în gând. Text – suport „Păcală în satul lui” după Ioan Slavici (Anexa 8)

Elevii primesc fișa cu textul și următoarele sarcini din tabel:

- Subliniați cuvintele necunoscute, deschide DEX-ul și determină sensul lor.

Tabelul 3.15. Interogarea multiprocesuală

<i>Operații pe text</i>	<i>Întrebări pentru interpretarea textului</i>
Comprehensiune	<ul style="list-style-type: none">- Când s-au desfășurat evenimentele?- Unde s-au întâmplat evenimentele ?- Cu cine s-a întâmplat ?- Cine a mai fost implicat ?

Explicare	<ul style="list-style-type: none"> - Cum explicați cuvintele: „răzleț”, „agonisească”, „moșioară”, „izlazul”, „răzleață” ? Alcătuiți propoziții cu cuvintele date. - Cum înțelegeți expresiile: „să se astâmpere odată”, „plângea de te prindea mila de el”?
Analiză	<ul style="list-style-type: none"> - De ce sătenii au procedat în modul dat? - De ce Păcală a hotărât să se oprească în sat la el? - Ce s-ar fi întâmplat, dacă oamenii nu procedau așa? - Ce ar fi putut face Păcală pentru a salva juninca? - Ce i-a făcut pe oameni să procedeze așa? - Cum au procedat oamenii? - Care sunt etapele acțiunii din text?
Sinteză	<ul style="list-style-type: none"> - Ce indici construiesc momentele acțiunii? - În ce moment se dezlănțuie acțiunea? - Ce cuvinte mărturisesc intriga ? - Care este momentul cel mai tensionat din povestire? - Cum a procedat Păcală într-o altă situație, întâlnită în istorioarele învățate despre Păcală? - Ce putem generaliza? - Cum apreciezi comportamentul lui Păcală? - Păcală a procedat corect? De ce? - Sătenii au procedat corect, pedepsindu-l ? - Cum te-ai simți în locul lui Păcală ? - Cum ai finisa istorioara dată? - Ce calități morale ați fi împrumutat de la Păcală? De ce?
Interpretare	<ul style="list-style-type: none"> - Ce s-ar fi întâmplat, dacă Păcală ar fi cerut permisiunea sătenilor ca vițica să pască pe unde dorea?
Realizarea produsului școlar	<ul style="list-style-type: none"> - Realizăm banda cu desen în baza acestei istorioare. - Înscenarea textului.

Citirea și povestirea textului.

Întrebările formulate în baza textului implică activ elevii în construirea sensurilor, încep să exteriorizeze o anumită comprehensiune, dezvoltă aceste sensuri, folosindu-și propriile cuvinte și expresii bazate pe experiențele lor de învățare, dezvoltându-le cadrul conceptual și capacitatea de a-și verbaliza judecățile și opiniile. Elevii acumulează informații, încep să înțeleagă că ceea ce contează nu sunt informațiile, dar cuvintele/ expresiile purtătoare de sensuri.

SECVENȚA 5. Subiectul lecției: Tainele cărții (1). Cartea. Componentele cărții: coperta (titlul și autorul cărții), filele cu text, imaginile, cuprinsul și rolul lor. Texte-suport: Cărți despre țară, patrie, neam scrise de Dumitru Matcovschi, Vasile Romanciuc, Grigore Vieru, Leonida Lari, Nicolae Dabija

Informează-te:

Sunt prezentate curiozități despre carte:

- Cea mai citită carte din lume (Biblia).
- Cea mai mică carte din lume are 3 mm.
- Cea mai mare carte din lume are dimensiunile 5m/ 8,06 m.

- Prima carte tipărită a fost: „ Aventurile lui Tom Sawyer” scrisă de Mark Twain.

Răspundeți la ghicitoare:

„Are pagini colorate

Și scrie în ea de toate

Și cu cât o îndrăznești

Tot mai mult o folosești”. (cartea)

- Mai țineți minte prima carte citită?
- Cum arăta acea carte? (descrierea cărții)
- Ce ai învățat din acea carte?
- Privesc cărțile de la tablă (trec mai aproape și le examinează).
- Ce observați? (una e mai groasă, alta mai subțire, una mai lată, alta mai îngustă, una e nouă, alta e veche, una e îngrijită alta este deteriorată...)
- Citesc titlurile și încearcă să-și spună părerea, despre ce este cartea dată.
- Analizează coperta și anunță conținutul ei.

Implică-te:

- Selectează din cartea care ți-a atras atenția cel mai mult ceva interesant și citește-ne și nouă.
- Pe foaia din față desenăm acea carte.

Acționează:

- Descrie cartea desenată de tine.
- Crearea cărții clasei, fiecare elev va fi în rol de scriitor, designer, redactor și va aduce a lui 2 file.

Apreciază:

- Analiza cărții obținute, descrierea ei.

SECVENȚA 6. Subiectul lecției: Organizarea logico-semantică a textului. „Culesul porumbului” după Ion Agârbiceanu

Informează-te:

Citim proverbele și punem cuvintele lipsă.

Dacă nuprimăvara, nu vei aveatoamna (semeni, roade).

Lucrul cu vocabularul:

- *a bruma* – a se acoperi cu brumă
- *știulete* – fructul porumbului
- *pănuși* – folie care înfășoară știuletele
- *nutreț* – hrană pentru animale

- *porumbiște* – lan de porumb
- Se alcătuesc propoziții cu cuvintele noi învățate.
- Explicarea expresiilor prin metoda *Jurnalul dublu*

Expresii	Explicarea
„s-a descuiat cerul...”	– a plouat mult
„ce porumb s-a făcut pădure”	– s-a făcut înalt și roditor
„... a întrecut orice așteptare...”	– au obținut roadă bogată
„... le râdea oamenilor inima...”	– se bucurau de recoltă

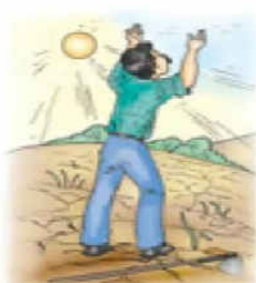
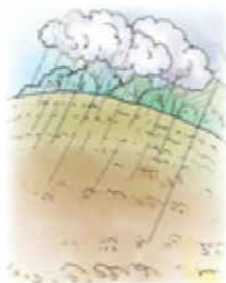
Procesează informația:

Întrebări în baza textului.

- De ce erau îngrijorați plugarii?
- Cum culegeau plugarii recolta?
- Când au cules țărani recolta?
- Ce a însemnat culesul porumbului pentru sat?
- Ce făceau copii?

Comunică și decide:

Priviți imaginile:



Citiți enunțurile ce le corespund:

- Ploaia multășteptată și toamna lungă au salvat recolta.
- Primăvara plugarii erau îngrijorați.
- Fericiți, oamenii au cules porumbul.
- Copiii ajută și se bucură de aroma porumbului.
- Ordonăm aceste propoziții ca să fie în ordinea desfășurării acțiunilor din text, realizăm planul de idei.
 - ✓ Primăvara plugarii erau îngrijorați.
 - ✓ Ploaia multășteptată și toamna lungă au salvat recolta.
 - ✓ Copiii ajută și se bucură de aroma porumbului.

✓ Fericiți, oamenii au cules porumbul.

- Relatați conținutul textului în baza planului de idei.

Acționează:

- Identificați cuvintele cu sens asemănător:

uscată - timp -
agricultori – aer -
îngândurați – imediat -
suficientă – mulțumiți –

- Identificați cuvintele antonime:

secetoasă – târziu –
s-a descuiat – înalt –
senină – începută –

- Descoperiți mesajul textului: rodește, unde, muncește, mâna, Pământul.

Pământul rodește unde mâna muncește.

- Se spun și alte proverbe cunoscute ce pot fi ca mesaj al textului.

SECVENȚA 7. Subiectul lecției: Atitudinea cititorului față de comportamentul, activitățile, preocupările personajelor. Text- suport „Gândăcelul” de Emil Gîrleanu

Audierea textului.

Lucrul cu vocabularul textului:

- *a da buzna* – a năvăli
- *colb* – praf
- *a înjgheba* – a schița
- *lăuntric* – interior
- *lujer* – tulpină
- *tărie* – văzduh
- *țărână* – pământ

Se alcătuiesc enunțuri cu cuvintele date.

- Citirea selectivă.
- Fiecare elev are în față o fișă pe care o completează. Descoperă universul textului.

	A	F
Gândăcelul s-a trezit sub o frunză.		
Gândăcelul este orbit de strălucirea unei ploi de stele.		

Gândăcelul a crezut că este fiul soarelui.		
Pentru a ajunge la soare, gândăcelul s-a urcat pe un fir de trandafir.		
Drumul până la soare i se părea lung de câteva luni.		

- Alegeți varianta corectă:

Textul „Gândăcelul” este un text: ____ literar, ____ nonliterar/informativ.

Textul prezintă fapte/date ____ reale, ____ fantastice.

Personajele au trăsături ____ reale, ____ imagine, ____ unele reale, altele imagine.

- Uniți sensul potrivit al fiecărei expresii.

a veni pe lume	→	a schița, a improviza
a da buzna	→	a se naște, a prinde viață
a înjgheba	→	a năvăli, a apărea brusc
a-și da seama	→	a înțelege, a pricepe

- Se alcătuiască enunțuri cu două dintre ele.

- Completați însușirile gândăcelului, folosind adjective și substantivele corespunzătoare acestor adjective.

-	-
-	-
Gândăcelul	

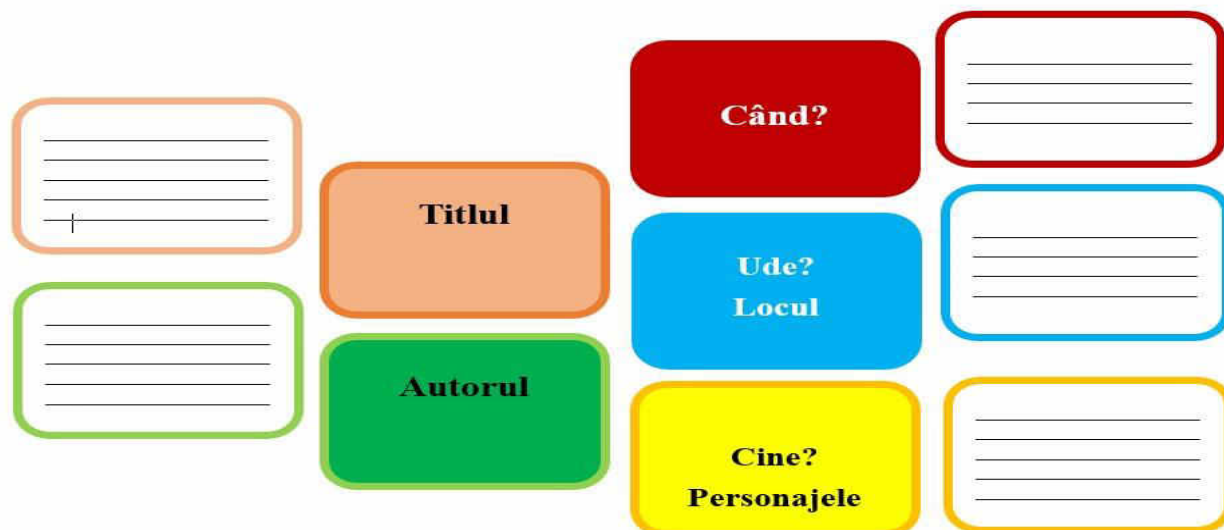
-	-
-	-
Gândăcelul	

- Imaginează-ți o întâlnire fantastică cu un gândăcel. Ce ai vrea să afli despre el?

Planul de interviu:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____

- Completați harta textului/agenda lecturii (Anexa 9):




- Cum crezi ce s-a întâmplat mai departe?
- Continua povestea cu încă 5 enunțuri.

SECVENȚA 8. Subiectul lecției: Componentele textului: titlul, autorul, conținutul.

Tablourile naturii descrise. Poezia „Moldova” de Nicolae Dabija

Tabelul 3.16. Lectura explicativă a poeziei

Prelectura textului							
<p><i>Metoda lectura imaginii</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce este reprezentat în imagine? • Ce anotimp este prezentat? • Ce se prezintă în prim plan? 	<ul style="list-style-type: none"> - Este prezentat un colț de rai al Republicii Moldova. - Este prezentat anotimpul toamna. - Se prezintă bogățiile Moldovei: livezile, viile. 						
Lectura model a textului a textului							
	Analiza textului						
<p><i>Metoda Bliț</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce-am simțit? • Ce-am văzut? • Ce-am auzit? 	<ul style="list-style-type: none"> - Am simțit emoție de bucurie; - Am avut emoție de încântare pentru țara frumoasă; - Eu am trăit sentimentul de admirație tot pentru frumusețea acestei țări; - Sentimentul de „mândrie” pe care îl am față de țărișoara noastră. 						
<ul style="list-style-type: none"> • Ce ne spune titlul poeziei? 	<ul style="list-style-type: none"> - Titlul este exprimat prin substantivul propriu care denumește țara Moldova. 						
<ul style="list-style-type: none"> • Cum este descrisă Moldova în textul poetic? • Citește versurile care descriu imaginea țării. <p><i>Tehnica Jurnalul Dublu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cum interpretați aceste versuri? 	<ul style="list-style-type: none"> - Poetul descrie țara prin imagini specifice plaiului moldav: „văi nistrene” „plai de dealuri și câmpii”. • „Feți-Frumoși/și Ilene Cosânzene,, sunt expresii ce ne amintesc de personajele specifice ale basmelor românești. • „Plai de doine și de hore” - acest vers evocă tradițiile și folclorul poporului nostru. <p>Jurnalul dublu</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>mijloace artistice</th> <th>Interpretarea</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>plai de doine și de hore</td> <td></td> </tr> <tr> <td>văi nistrene</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	mijloace artistice	Interpretarea	plai de doine și de hore		văi nistrene	
mijloace artistice	Interpretarea						
plai de doine și de hore							
văi nistrene							

	țara mea ca o lumină	
• Cu ce compară autorul țara sa?	- Poetul compară țara cu o lumină care se revarsă; - Autorul aseamănă Moldova cu o binecuvântare cerească.	
• Identificați versurile în care sunt prezente aceste comparații.	„Țara mea, a mea de-a pururi,/ca o binecuvântare” „Țara mea ca o lumină” Învățătorul: - Expresivitatea poetică din aceste comparații valorifică atașamentul față de plaiul natal, suntem binecuvântați prin așezarea geografică a țării noastre, Moldova e asemeni unui soare – luminoasă și încântătoare.	
• Câte strofe are acest poem?	Poezia are 6 strofe.	
• Câte versuri are fiecare strofă?	Fiecare strofă are câte 4 versuri.	
Postlectura textului		
• Completez spațiile libere din următorul text	Textul „.....” este o Autorul unei poezii se numește O poezie este scrisă cu rânduri scurte, numite Fiecare vers se scrie cu Mai multe versuri alcătuiesc o („Moldova” poezie, poet, versuri, alineat strofă)	
Harta poeziei. 	<i>Criteria de succes</i> Autorul poemului este Nicolae Dabija. Poezia are 6 strofe. Fiecare strofă are 4 versuri. Fiecare vers începe cu alineat.	

SECVENȚA 9. Subiectul lecției: Versificația. Pastelul. Text suport: „La gura sobei” de Vasile Alecsandri

Prelectura textului.

- Cine dintre voi are buneii la țară?
- Ce atmosferă predomină iarna la țară?
- Cine știe ce înseamnă cuptor?

Implică-te:

Lecturarea poeziei

- Ce sentimente v-a trezit lectura poeziei:
- Ce atmosferă v-a creat?
- Ce v-ați amintit?

Să ne reamintim:

- Ce este versul?
- Ce este strofă?

- Cum se scrie fiecare vers?
- Ce este rimă?

Informează-te:

- Date importante din viața autorului.

Implică-te.

- Determinați numărul de strofe din poezie.
- Aflați numărul de versuri din poezie.
- Identificați cuvintele rimă din strofa a 3-a.
- Încercați să găsiți și alte cuvinte cu rimă asemănătoare, înlocuiți-le în poezie. Ce observați?
Meditați!

- Găsiți versurile care se citesc: domol, vesel, măreț.

„Privesc focul, scump tovarăș, care vesel pâlpâiește...” domol

„Dar pe mine ce m-atrage, dar pe mine ce mă-ncântă...” vesel

„Până-n ziuă stau pe gânduri și la ea privesc uimit...” măreț

- Găsiți cuvinte-rimă pentru cuvintele propuse:

Povestește	lauri
minuni	pai
aur	înfrunzește
mai	goruni
iubit	pâlpâiește
viscolește	uluit

Acționează:

- Determinați sensurile (proprii sau figurate) ale expresiilor date:

<i>Expresii</i>	<i>Interpretarea acestora</i>
lumea albă	palidă
a scoate peri albi	a necăji mereu
zile albe	viață tihnită
negru pe alb	scris, sigur

- Includeți în propoziții expresiile ce conțin cuvântul alb.
 - Maria s-a făcut albă la față, când a auzit locul la concurs.
 - Iliuță i-a scos peri albi mamei.
 - Vor veni și zile albe cândva la noi.
 - Andrei i-a explicat Ioanei negru pe alb ce are de făcut.
- Identificați pe text îmbinări de cuvinte: substantiv+adjectiv, determinați numărul, genul lor.

- scump tovarăș-
- flacăra albastră-
- zbor fantastic-
- zmei înaripați-
- lumina albă -
- feți frumoși-

Apreciază:

- Care este rolul poeziei lui Vasile Alecsandri în literatura română?
- Cum l-a numit Mihai Eminescu pe Vasile Alecsandri? Cum crezi, de ce?

Lección următoare se verifică realizarea produsului P17. Poezia recitată

Elevii realizează următoarele criterii:

1. Anunț titlul și autorul poeziei.
2. Recit toate versurile.
3. Rostesc corect și clar cuvintele.
4. Recit expresiv: modelează vocea, tempoul și ritmul.
5. Folosesc mimica și gesturile.

După recitare se autoevaluează, apoi se evaluează elev-elev, apoi elev- învățator.

SECVENȚA 10. Subiectul lecției: Versificația. Poezia. Text-suport: „Ce te legeni...” de Mihai Eminescu. Mijloace de expresii artistice.

Ascultă poezia înregistrată.

- Lucrul cu vocabularul:
 - *în dungă* – aici: dintr-o parte
 - *zare* – orizont
 - *pustiit* – părăsit, fără viață
 - *amorțit* – înțepenit, fără simț;
- Lectura poeziei independent.
- Lectura poeziei pe roluri.
- Să înțeleagă textul: răspund la întrebări:

- Cine dialoghează în poezie?	- În poezie dialoghează autorul cu vechiul său prieten, codrul.
- Ce întrebare îi adresează poetul codrului?	- Poetul îl întreabă: - Ce te legeni, codrule?
- Când are loc discuția poetului cu codrul?	- Această discuție are loc, toamna târziu.
- Cum rămâne codrul după plecarea păsărilor?	- După plecarea păsărilor codrul rămâne pustiit, veștejit și amorțit.

- Cu ce rămâne codrul la sfârșit de toamnă?	- Codrul rămâne cu dorul, său.
---	--------------------------------

- Stabiliți corespondența:

„Fără ploaie, fără vânt,”	→	simt că îmbătrânesc
„Dacă trece vremea mea!”	→	vântul rece bate lovind frunzele
„Și frunzișul mi-l rărește,”	→	se duc foarte repede
„Și se duc ca clipele,”	→	fără nici un motiv
„Bate vântul frunza-n dungă,”	→	rămâne singur și trist
„Și cu doru- mi singurel,”	→	copacii își pierd haina verde

- Descoperiți imaginile vizuale: „Cu crengile la pământ, frunzișul mi-l rărește, trec în stoluri rândunele, vârf de rămurele,;”

- Ce auziți și simțiți?

- bate vântul,
- păsările trec, scuturând aripile;

- Putem simți durerea codrului care a rămas singur, singurel.

- Citiți următoarele însușiri:

necăjit	îngândurat
veșnic	trist
trist	amorțit
pustiit	desfrunzit
înfrunzit	singuratic

- Determinați cele două perechi de cuvinte cu sens opus.

trist –

înfrunzit –

- Determinați însușirile care nu se potrivesc codrului (vesel, înfrunzit).

- Citiți însușirile rămase, în afară de desfrunzit, ele ce pot atribui și omului.

- Alcătuim enunțuri cu aceste însușiri atribuite obiectelor.

- Atribuim însușiri omenești:

frunză veselă, jucăușă, mândră, haioasă, gânditoare;
toamnă îndurerată, tristă, amorțită, zgârcită, roșcată;
vânt nemilos, furios, zăpăcit, lacom, jucăuș;
pasăre veselă, mândră, harnică, darnică, talentată;

Alcătuți enunțuri cu unele dintre ele.

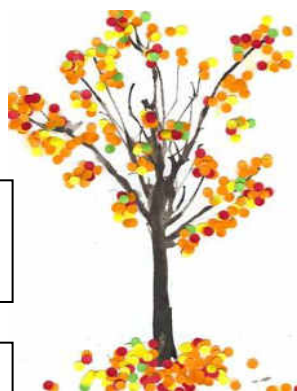
Alcătuim harta poeziei:

Titlul poeziei:

Autorul poeziei:

Poezia are _____ strofe.
Fiecare strofă are ____ versuri.

Scrie două enunțuri cu cuvântul
„codrul”, fiind însoțit de însușiri



Selectează cuvinte care rimează:

SECVENȚA 11. Subiectul lecției: Textul nonliterar funcțional. Invitația.

- Ne reamintim:
- Ce este textul? Dex-ul. Textul nonliterar?

Textul nonliterar are ca scop informarea obiectivă a cititorului în legătură cu anumite aspecte ale realității într-un limbaj clar și precis, conținând adesea termeni tehnici și științifici.

- Urmărim exemplele:



- Enumeră textele nonliterare.
- Ne reamintim elementele unei invitații:

Expeditor: Viorica și Ion Creciun
orașul Orhei
Destinatar: Irina și Oleg Petrache
orașul Chișinău

Stimați membri ai familiei Petrache,

Privim imaginile:



- Ce situații din viață sau din viața școlară sunt reprezentate?
- Intitulați fiecare imagine.
- Imaginați-vă că sunteți organizatorii unui astfel de eveniment. Faceți lista invitațiilor.
- -Alegeți formule pentru următoarea invitație.
 - *avem plăcerea de a vă invita la ...*
 - *avem plăcerea să vă informăm că pe data de ...*
 - *manifestările vor avea loc în ...*
 - *cu acest prilej vom sărbători ...*
 - *vom fi bucuroși să ne onorați cu prezența ...*
- Alegeți o imagine și scrieți o invitație, respectând criteriile de succes.

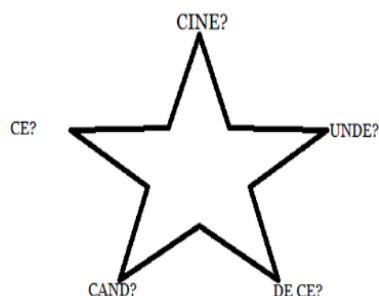
SECVENȚA 12. Subiectul lecției: „Numele Icarului românesc este Vlaicu” de Petre Ghelmez. Text informativ.

- Lectura textului de către învățător.
- Lectura textului în lanț.
- Lectura textului selectivă, subliniindu-se cuvintele necunoscute.
- Lucrul cu vocabularul:
 - *hidroavion* – un aparat de zbor, avion care poate ateriza pe apă.
 - *amerizează* – evoluție a unui hidroavion
 - *turbopropulsorul* – avionul fără elice
 - *ocolul* – mișcare în jurul unui punct fix
 - *suplă* – cu mișcări grațioase
- Includerea cuvintelor în enunțuri.
- Dezlegarea tainelor textului.
- Alegeți varianta corectă:
 - Textul, „Numele Icarului românesc este Vlaicu”, este un text ___ literar ___ informativ.
 - Textul prezintă fapte/date ___ reale ___ imagine.
 - Personajele au trăsături ___ reale ___ imagine ___ unele reale, altele imagine.

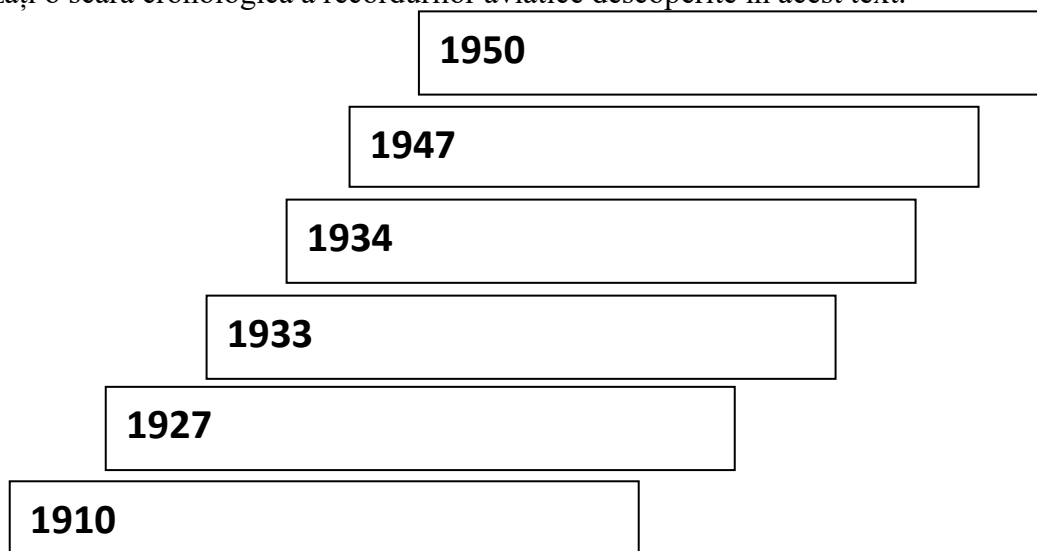
- Completați enunțul.

Prima traversare a Oceanului Atlantic s-a realizat între _____ și _____ în anul _____, de către pilotul _____, cu avionul _____.

- În baza steluței magice, alcătuiți întrebări .



- Realizați o scară cronologică a recordurilor aviatice descoperite în acest text.



- Reflectarea cunoștințelor despre hidroavion. Se scriu câte trei enunțuri în fiecare coloană a tabelului de mai jos.

Știu (_____.)	Vreau să știu (_____.)
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Semnul de punctuație *ghilimelele*

Observă că în textul „Numele Icarului românesc” este Vlaicu, semnele de punctuație folosite pentru scrierea cuvintelor care indică numele unor aparate de zbor. Transcrie aceste nume și adaugă, lângă fiecare, informația aflată despre el.

- Li se cere să scrie ce au aflat despre pasărea albastră sau să povestească.
- Se povestește textul, folosind scara cronologică și respectând criteriile de succes.
- Descrierea unei persoane.
- Vizionare a unui mic film despre prietenie (realizarea produsului P18. Citirea subtitrărilor din filme/ emisiuni).
- Analiza celor vizionate.
- Ce ar trebui să știe colegii despre tine? Completează tabelul cu cele mai importante date personale.

Numele, prenumele	
Vârsta	
Clasa, școala	
Cum arăți? (înălțime, alură, păr, ochi, stil de vestimentație).	
Ce îți place?	
Cum ești?	
Ce îți dorești?	
Ce așteptări ai de la un prieten/ o prietenă?	

- Ghici persoana cu care m-am întâlnit în bibliotecă.
(Învață cu noi în clasă, are ochii albaștri, păr blond, este harnică și înțeleghătoare.)
- Ce calități apreciați la prietenul/ prietena ta?
- Tu posezi așa calități?
- Alegeți o prietenă/un prieten și încercăm să facem descrierea lui folosindu-ne de tabel, dar adaugă trei întrebări ale tale.
- Realizarea portretului.

„Profilul” acestor activități contribuie la exersarea modalităților de lucru cu textul. Activitățile care implică lucrul cu textul sunt esențiale pentru dezvoltarea abilităților de citire, înțelegere și interpretare, și nu în ultimul rând, pentru formarea competenței textuale.

Lucrul cu textul presupune utilizarea abilităților lingvistice pentru a efectua diverse sarcini legate de text, cum ar fi citirea, înțelegerea, scrierea și analiza textelor literare și nonliterare. Aceste abilități sunt fundamentale în educație, muncă și viața personală, contribuind la dezvoltarea competenței textuale. Aceasta implică capacitatea de a extrage informații relevante, de a formula mesaje coerente și de a înțelege învățămintele unui text.

De asemenea, lucrul cu texte variate sprijină gândirea critică și analitică, oferindu-le elevilor ocazia de a înțelege perspective diferite și de a-și forma propriile opinii. În acest fel, activitățile legate de text devin esențiale în procesul de învățare, dezvoltând abilitățile lingvistice și intelectuale ale elevilor.

Textul, fiind un mijloc esențial de comunicare, permite elevilor să exprime clar și coerent idei și informații. În plus, expunerea la texte variate încurajează creativitatea și expresia personală, fie prin scrierea creativă, fie prin analiza textelor literare.

Textele oferă, de asemenea, cunoștințe în domenii diverse, precum știința, istoria sau literatura și ajută la aplicarea acestor informații în contexte variate. Într-o societate democratică, abilitatea de a lucra eficient cu texte juridice, știri sau discursuri politice este importantă pentru participarea activă și informată la viața civică.

Pe scurt, lucrul cu textul joacă un rol vital în formarea competenței textuale, dezvoltând abilități fundamentale care ne ajută să învățăm, să comunicăm, să gândim critic și să ne dezvoltăm atât personal, cât și profesional.

3.3. Validarea experimentală a valorii Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii din învățământul primar

A treia etapă a experimentului o constituie etapa de control, care reprezintă o etapă de evaluare a competenței textuale a elevilor, formată experimental la etapa II a experimentului pedagogic.

Formarea competenței textuale a elevilor în baza *Tehnologiei de formare a competenței textuale* reprezintă un demers aplicativ complex, acțiunile fiind gândite în baza *strategiei textocentriste*, pornind de la delimitarea conceptuală a *elevocentrismului*. Formarea este momentul care dovedește, pe de o parte, competențele textuale ale elevilor, pe de alta, valorificarea adecvată a unităților de competențe, desfășurată pe un eșantion reprezentativ de elevi ai claselor a IV-a. Secvențele de lecții proiectate au fost în corespundere cu ceea ce se realizează efectiv la lecție, activități de care depinde nemijlocit înțelegerea textului și valorificarea lui aplicativă. În felul acesta, comprehensiunea textului a funcționat la nivelul rațiunii, trăirii și expresiei, cunoașterii și experienței. În acest proces semnificarea textului s-a produs pe toate dimensiunile: pragmatic, semiotic, lingvistic, fiind respectate condițiile de valorificare (funcțiile textului; principiile învățării centrate pe elev, principiile formării competenței cognitive; nivelurile și formele de lucru la text).

Etapa a III-a a experimentului pedagogic

La această etapă a fost aplicat un test docimologic ca și în experimentul de constatare (Anexa 10).

Scopul experimentului de control a fost evaluarea unităților componente ale competenței textuale a elevilor clasei a IV-a.

Pentru experimentul de control au fost preconizate următoarele **obiective**:

Elevul va demonstra ca este capabil:

- să utilizeze noțiunile de bază în receptarea textului literar la nivelul învățământului primar;
- să formuleze întrebări și răspunsuri în baza textului literar/ nonliterar;
- să elaboreze un text literar în baza standardelor de conținut la nivelul învățământului primar, respectând corectitudinea științifică și metodologică în domeniile de conținut.

Produse școlare recomandate pentru evaluarea sumativă:

P 25. Propoziția alcătuită și scrisă

1. Respect tema/ cerința propusă.
2. Ordonez corect cuvintele în propoziție.
3. Respect regulile de scriere și de punctuație.

P 27. Compunerea (scris)

1. Respect tematica/ cerința propusă.
2. Potrivesc titlul compunerii.
3. Întocmesc ghidat planul compunerii.
- * 4. Alcătuiesc propoziții dezvoltate, folosind expresii plastice sau după caz, reperele date.
5. Respect părțile textului: introducere, cuprins, încheiere.
6. Expun coerent și clar fiecare gând.
7. Respect ordinea ideilor.
8. Respect numărul propus de enunțuri.
9. Respect regulile de scriere și de punctuație.
10. Urmăresc aranjarea în pagină a unui text scris (titlul, alineate).

Rezultatele elevilor din toate clasele sunt sistematizate în tabele (Anexa 11, 12, 13) și (Tabelele 3.17., 3.18., 3.19., 3.20., 3.21., 3.22., 3.23.).

Tabelul 3.17. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „A”(grup experimental)

Item	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	28	29	22	32	24	22	22	23	39	34
Nr. de elevi care au realizat parțial itemul	14	13	20	10	18	20	20	19	3	8

Tabelul 3.18. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din clasa a IV-a „A”

	Rezultate/ nr. elevi		
Calificative	100%-90% FB	89%-65% B	64%-34% S
Elevi	25 elevi	17 elevi	0 elevi
Procentajul	59,5%	40,5%	0%

Tabelul 3.19. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „B”

Item	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	29	33	27	27	26	24	17	23	33	9
Nr. de elevi care au realizat parțial itemul	12	8	14	14	15	17	24		8	33

Tabelul 3.20. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din clasa a IV-a „B”

	Rezultate/ nr. elevi		
Calificative	100%-90% FB	89%-65% B	65%-34% S
Elevi	16 elevi	23 elevi	2 elevi
Procentaj	39%	56%	5%

Tabelul 3.21. Rezultatele elevilor din clasa a IV-a „C”

Item	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
Nr. de elevi care au realizat integral itemul	31	29	26	17	18	24	10	16	23	2
Nr. de elevi care au realizat parțial itemul	9	11	14	23	22	16	30	24	17	38

Tabelul 3.22. Scara de conversie a punctajului acumulat în calificative din clasa a IV-a „C”

	Rezultate/ nr. elevi		
Calificative	100%-90% FB	89%-65% B	64%-34% S
Elevi	13 elevi	27 elevi	0 elevi
Procentaj	32.5%	67.5%	0%

Tabelul 3.23 Rezultatele experimentului de control

	Clasa a IV-a „A”	Clasa a IV-a „B”	Clasa a IV-a „C”
foarte bine	59,5%	39%	32,5%
Bine	40,5%	56%	67,5%
Suficient	0%	5%	0%

Rezultatele experimentului de control au fost sistematizate în figura 3.2.

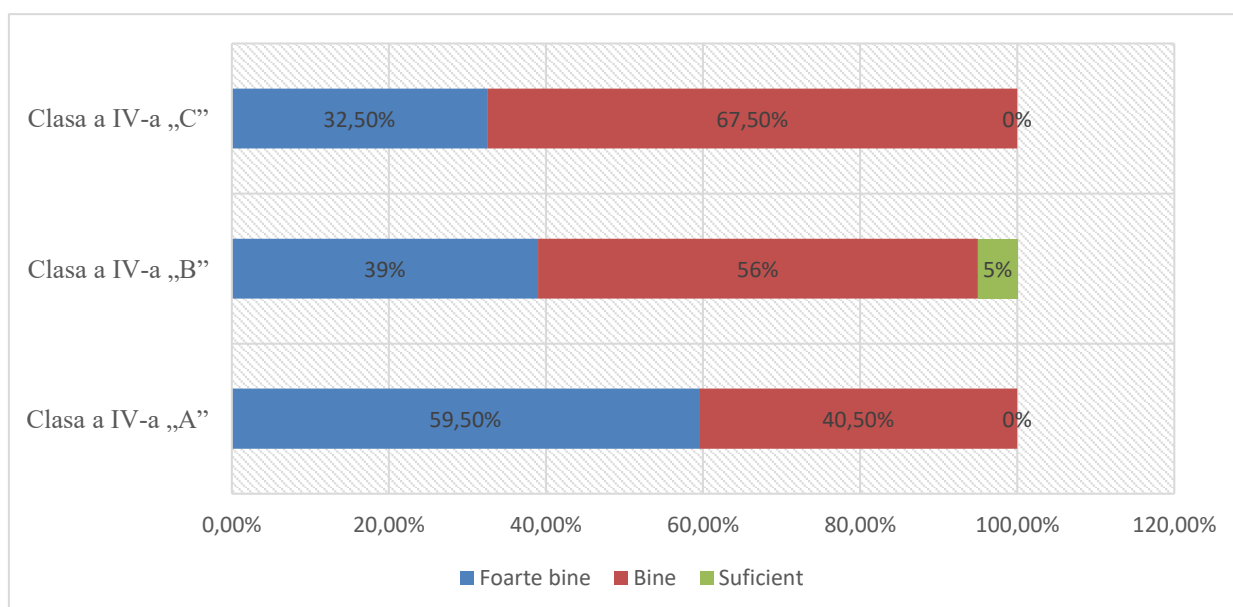


Fig.3.2. Compararea datelor în experimentul de control

Datele au fost analizate pe categorii care conferă coeziune și coerență diferitelor tipuri de texte. Textele narative, descriptive și explicative au fost evaluate în ceea ce privește 1) construirea unui text autonom; 2) ierarhizarea informațiilor și 3) organizarea textuală. În general, rezultatele indică faptul că elevii și-au dezvoltat conceptualizările textului, înțelegerea diferitelor structuri ale textelor și au produs o scriere mai bună. Într-adevăr, produsul lor scris arată un progres.

Din clasa a IV-a „A” 28 de elevi – 67 % au realizat integral itemul, 14 elevi – 33% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „B” 29 de elevi – 70,7% au realizat integral itemul, 12 elevi – 29,3% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „C” 31 de elevi – 77,5% au realizat integral itemul, 9 elevi – 22,5% au realizat parțial itemul dat. Elevii nu au citit conștient textul, astfel au comis greșeli la alegerea corectă a răspunsului, unii nu au știut ce conține textul, alții ce se descrie în text.

Pentru a determina dacă elevii au înțeles textul, *se propun întrebări în baza textului*. Din clasa a IV-a „A” 29 de elevi – 69% au realizat integral itemul, 13 elevi – 31 % au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „B” 33 de elevi – 79,5% au realizat integral itemul dat, 8 elevi – 19,5% au realizat parțial itemul dat. Din clasa a IV-a „C” 29 de elevi – 72,5 % au realizat integral itemul 11 elevi – 27,5% au realizat parțial itemul dat. Analizând datele, conștientizăm că peste 50% din elevi au realizat sarcinile foarte bine, au răspuns corect la întrebările textului, demonstrând că posedă *competența de comprehensiune a textului*.

La realizarea itemului *Selectează din text sinonime pentru cuvintele propuse*, din clasa a IV-a „A” 22 de elevi – 52% au realizat integral itemul, 20 elevi – 48% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „B” 27 de elevi – 66% au realizat integral itemul dat, 14 elevi - 33% au realizat parțial acest item; din clasa a IV-a „C” 17 elevi – 42,5 % au realizat integral itemul, 23 de elevi - 57,5 % au realizat parțial itemul dat. 50 % din elevi cu ușurință identifică sinonimele și antonime în text.

La realizarea itemului *Continuă enunțurile din text*, din clasa a IV-a „A” 32 de elevi – 76 % au realizat itemul integral, 10 elevi – 24% au realizat parțial itemul; din clasa a IV-a „B” 27 de elevi – 65,8% au realizat integral itemul dat, 14 elevi – 34,2% au realizat parțial, din clasa a IV-a „C” 26 de elevi – 65 % au realizat integral itemul, 14 elevi – 35 % au realizat parțial itemul dat. Sunt câțiva elevi din grupul de control, care nu au realizat integral itemul, nu au ordonat corect cuvintele în propoziție și nu au respect regulile de scriere și de punctuație.

La realizarea itemului *Transcrie din text îmbinări de substantiv + adjectiv*, din clasa a IV-a „A” 24 de elevi – 57,0 % au realizat integral itemii, 18 elevi – 43,0 % au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „B” 26 de elevi – 63,4% au realizat integral itemul dat, 15 elevi – 36,6% au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „C”, 18 elevi – 45% au realizat integral itemul, 22 de elevi – 55 % au realizat parțial itemul dat. Unii elevi nu au selectat îmbinările corecte, nu au identificat în text substantiv+ adjectiv.

Pentru a determina valoarea de adevăr a unor enunțuri, 22 elevi – 52,0% din clasa a IV-a „A” au bifat cu A – valoarea de adevăr și F – fals, realizând integral itemul dat, 20 elevi – 48% au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „B” 24 de elevi – 58,5% au realizat integral itemul dat, 17 elevi – 41,5 % au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „C” 24 de elevi – 60 % au realizat integral itemul, 16 elevi – 40 % au realizat parțial itemul dat. Elevii nu au citit conștient enunțurile și au răspuns greșit la unele întrebări.

Pentru a evalua abilitățile de alcătuire a dialogului în baza imaginii propuse, s-a propus itemul, *Completează dialogul cu expresii potrivite situației din imagine*. Din clasa a IV-a „A” 22 elevi – 52 % au realizat integral itemul, 20 de elevi – 48% au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „B” 17 elevi – 41,4 % au realizat integral itemul dat, 24 de elevi – 58,6 % au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „C” 10 elevi – 25 % au realizat integral itemul dat, 30 de elevi – 75% au realizat parțial itemul dat. Elevii care au realizat parțial itemul nu au respectat tema/cerința propusă, unii nu au utilizat formulele învățate pentru a crea un dialog, alții nu au ordonat corect cuvintele în propoziții. Era necesar să respecte numărul propus de replici, ceea ce nu a fost realizat de unii elevi din grupul de control.

Alt item al testului a fost frecvența *promovării cuvintelor de politețe în vocabularul uzual*. Din clasa a IV-a „A” 23 de elevi – 54,7 % au realizat integral itemul dat, 19 elevi – 45,3% au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „B”, 23 de elevi - 56% au realizat integral itemul dat, 18 elevi – 44% au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „C” 16 elevi - 40% au realizat integral itemul dat, 24 de elevi – 60 % au realizat parțial itemul dat. La completarea dialogului cu cuvinte potrivite 55% din elevii grupului experimental au realizat foarte bine itemul, ceilalți nu au completat enunțul cu cuvântul potrivit. Elevii care au realizat parțial itemul nu au reprodus formule de politețe simple în situații de comunicare concrete, nu au utilizat formule de inițiere și menținere a dialogului.

La realizarea itemului *Alcătuiește un enunț în care cuvântul să aibă alt sens decât în text*, din clasa a IV-a „A” 39 de elevi – 92,8 % au realizat integral itemul dat, 3 elevi – 7,2 % au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „B” 33 de elevi – 80,5 % au realizat integral itemul dat, 8 elevi – 19,5 % au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „C” 23 de elevi – 57,5% au realizat integral itemul dat, 17 elevi – 42,5 % au realizat parțial itemul dat. Urmărind procentajul acumulat la itemul dat determinăm că 40% din elevi au înțeles omonimia cuvântului și au alcătuit propoziții corecte, clare și originale.

Aplicarea cunoștințelor dobândite în crearea propriului text cu titlul: *Am un plai ca din poveste*, 24 de elevi – 81 % din clasa a IV-a „A” au realizat integral itemul, 8 elevi – 19 % au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „B” 9 elevi – 22 % au realizat integral itemul dat, 32 de elevi – 78 % au realizat parțial itemul dat; din clasa a IV-a „C” 2 elevi – 5% au realizat integral itemul dat, 38 de elevi – 95%, au realizat parțial itemul. Unii elevi nu respectă părțile textului: introducere, cuprins, încheiere, alții nu expun coerent și clar fiecare gând, unii nu au respectat ordinea ideilor, alții nu au respect regulile de scriere și de punctuație și de aceea au luat un punctaj mai slab la realizarea itemului dat.

În tabelul 3.24 sunt sistematizate datele experimentului de constatare și de control.

Tabelul 3.24. Compararea datelor în experimentul pedagogic

	Clasa a IV-a „A”		Clasa a IV-a „B”		Clasa a IV-a „C”	
	Ex. de constatare	Ex. de control	Ex. de constatare	Ex. de control	Ex. de constatare	Ex. de control
foarte bine	9,5%	59,5%	7,3%	39%	7,5%	32,5%
bine	64,3%	40,5%	85,4%	56%	87,5%	67,5%
suficient	26,2%	0%	7,3%	5%	5%	0%

Rezultatele elevilor au fost sistematizate în Figura 3.3.

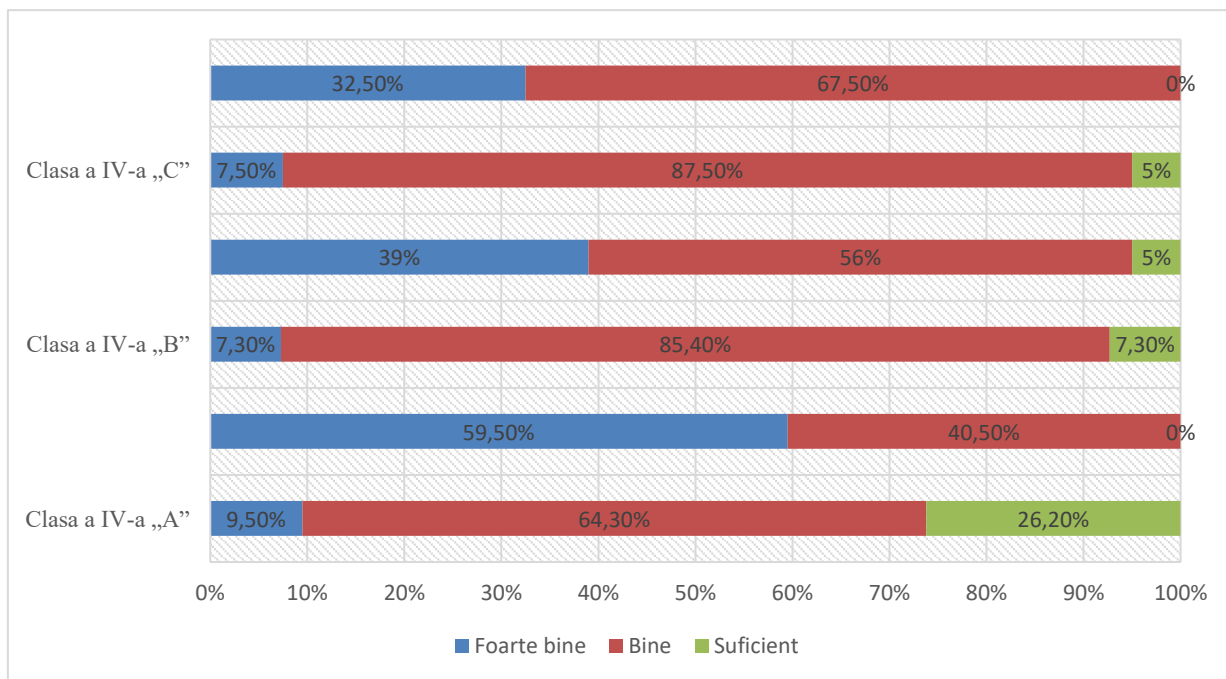


Fig. 3.3 Rezultatele comparative ale experimentului pedagogic

Prin compararea acestor date din tabelul 3.24 și figura 3.3 se evidențiază îmbunătățirea progresivă în ambele clase, deoarece învață disciplina Limba și literatura română, dar mai bune sunt rezultatele din grupul experimental, neidentificându-se calificativul „suficient”.

În ultima instanță, am argumentat care este rolul și importanța analizei textului literar și formulării mesajului textului de către elevi în cadrul lecțiilor de limba și literatura română prin comprehensiunea și receptarea textului literar.

Sarcina primordială a învățătorului este să formeze și să consolideze deprinderea de comunicare la elevi. Pentru a stimula interesul elevului față de lecția de limba și literatura română și de a-l conduce pe elev spre succes, este nevoie de selectarea textelor conform particularităților de vârstă și interesului personal.

Rezultatele privind învățarea textului artistic (experimentul de constatare) și a textului științific (experimentul de control) sunt sistematizate în tabelul 3.25.

În vederea confirmării rezultatelor obținute a fost aplicat Testul t, pentru eșantioane independente cu scopul de a analiza rezultatele obținute de elevi la evaluarea finală. În acest sens, datele au fost prelucrate cu ajutorul aplicației SPSS, rezultate ce sunt prezentate în tabelele de mai jos:

Tabelul 3.25. Rezultatele statistice ale grupurilor

	Eșantion	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Test inițial „Meleagurile Moldovei”	EC	81	2,0000	0,38490	0,04251
	EE	42	1,8333	0,58086	0,08963
Test final „Cheia”	EC	81	2,2805	0,55052	0,06079
	EE	42	2,6429	0,48497	0,07483

Tabelul de mai sus (Tabelul 3.25. Rezultatele statistice ale grupurilor) scoate în evidență numărul elevilor (N), media obținută de aceștia la fiecare din testele de evaluare, deviația standard, eroarea standard a mediilor atât pentru grupul experimental, cât și pentru grupul de control. Astfel, din tabel putem observa că media grupului experimental a crescut de la evaluarea inițială la evaluarea finală (de la 1,83 la 2,64), lucru specific și pentru grupul de control (de la 2,0 la 2,28), dar această creștere este nesemnificativă. De asemenea observăm că în cadrul evaluării finale grupul experimental înregistrează o medie semnificativ mai mare (2,64 față de 2,28) comparativ cu grupul de control.

Tabelul 3.26. Rezultatele testului T pentru eșantioane independente

		Testul Levene de omogenitate a varianțelor		Testul t de omogenitate a mediilor						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferența dintre medii	Eroarea standard a diferenței	95% intervalul de încredere pentru diferență	
									De jos	De sus
Test inițial „Meleagurile Moldovei”	Se presupun variante egale	0,177	0,704	1,909	122	0,059	0,16667	0,08732	0,0061	0,339
	Nu se presupun variante egale			1,680	59,98	0,098	0,16667	0,09920	0,0317	0,365
Test final „Cheia”	Se presupun variante egale	0,105	0,747	-3,607	122	0,000	0,36237	0,10045	-0,5612	0,163
	Nu se presupun variante egale			-3,758	92,570	0,000	0,36237	0,09641	-0,5534	0,1700

Rezultatele din tabelul 3,26 pentru eșantioane independente scoate în evidență faptul că pentru evaluarea finală $F(122)=0,105$, iar pragul de semnificație $0,747 \geq 0,05$, ceea ce denotă că condiția omogenității varianțelor este satisfăcută și pentru evaluarea finală, ca și în cazul evaluării inițiale. În acest sens vom examina rezultatele la Testul t afișate pe rândul de sus, ceea ce ne

permite să constatăm că pentru evaluarea inițială nu au existat diferențe semnificative statistic între elevii grupului experimental și elevii grupului de control la evaluarea inițială.

Pentru evaluarea finală se observă că $t(122) = 3,607$, iar $p = 0,000 \leq 0,05$ ceea ce ne indică că există diferențe semnificative statistic între elevii grupului experimental și elevii grupului de control, primii având rezultate semnificativ mai mari. De asemenea, în acest tabel găsim că diferența dintre medii este 0,36237, iar intervalul de încredere cu o probabilitate de 95% cuprinde această diferență. Deoarece în acest interval nu se conține și valoarea 0, atunci se demonstrează încă o dată că diferența dintre medii este una semnificativă.

La a doua etapă a experimentului de control am propus patru probe, vizând competențele formate în baza textului literar. Proba 1 *Competența de receptare a textului* se referă la evaluarea sumativă orală, cuprinzând cardul ca instrument de evaluare sumativă orală.

Tabelul 3.27. Proba 1. Competența de receptare a textului (experimentul de control)

<i>Unități de competențe evaluate</i>	<i>Obiective de evaluare: La sfârșitul lecției, elevul va fi capabil:</i>	<i>Produsul lecției</i>	<i>Criterii de succes</i>
<p>2.1. Utilizarea corectă în exprimarea orală proprie a elementelor de construcție a comunicării.</p> <p>2.7. Argumentarea opiniei/opiniilor în anumite situații de comunicare, cu ajutorul informațiilor cumulate.</p> <p>3.2. Extragerea informațiilor esențiale și de detaliu dintr-un text citit.</p> <p>3.3. Formularea ideilor principale ale unui text narativ.</p>	<p>O₁- să relateze despre text, în baza informațiilor asimilate;</p> <p>O₂- să expună clar și coerent fiecare gând, utilizând cuvinte și expresii potrivite;</p> <p>O₃- să argumenteze mesajul textului;</p> <p>O₄- să prezinte componentele agendei de lectură.</p>	P43. Agenda de lectură	<p>1. Scriu titlul textului.</p> <p>2. Precizez despre ce se vorbește în text.</p> <p>3. Caut cuvinte care arată când are loc acțiunea? (în ce anotimp? în ce lună? în ce dată? în ce parte a zilei?).</p> <p>4. Caut cuvinte care arată unde are loc acțiunea? (în ce țară? în ce oraș? este în interior? în exterior?).</p> <p>5. Scriu 2 enunțuri despre ce se întâmplă în text.</p> <p>6. Scriu un enunț cum se încheie textul.</p> <p>7. Exprim impresii proprii despre carte.</p> <p>8. Scriu ce mă învață textul (să știu..., să pot..., să fiu...).</p> <p>9. Respect regulile de ortografie și de punctuație.</p>

Card 1:

- Citește în gând textul din manual „La gura sobei”, de Vasile Alecsandri . Citește o dată textul.
- Relatează despre text pe baza sarcinilor de pe cardul selectat:
 - Când și unde are loc acțiunile desfășurate în text?

- Exprimă părerea despre un personaj.
- Determină ideea textului (învățătura).

Card 2:

- Citește tare poezia de pe fișă „Dimineața” de Vasile Alecsandri.
- Găsește în poezie: imaginile auditive, imaginile vizuale.
- Exprimă părerea despre poezie, continuând enunțul:
 - Poezia mă duce cu gândul.../
 - Mă face să simt...
 - M-a impresionat momentul...

Proba 2. Competența de a rezuma un text citit (oral)

Povestește, în 5-6 enunțuri, conținutul textului „Luceferii” de Vitalie Buzuleanu.

P42. Prezentarea unei cărți citite
<ol style="list-style-type: none"> 1. Numesc titlul, autorul, editura, anul ediției. 2. Relatez succint despre autor. 3. Redau succint conținutul. 4. Exprim gânduri și sentimente proprii față de carte. 5. Susțin unele afirmații prin citate din carte. * 6. Formulez concluzii. *7. Expun coerent și clar gândurile.

Proba 3 Competența de a interpreta un text

P21. Mijloacele artistice

1. Identific comparația/ personificarea.
3. Explic sensul expresiei identificate.
4. Utilizez expresia în alt context (la solicitare).

Tabelul 3.28. Poezia „Toamna mândră, harnică”

Textul propus	Impresii	Selectarea și interpretarea mijloacelor artistice
<p>Și de bunuri darnică A-mpărțit a ei comori: Frunza-i dat-au vântului, Iar roada pământului Dat-o-au la muncitori.</p> <p>Dat-au in pentru ștergare Și porumb pentru coșare Plin de ținte aurii, Și toți strugurii de vie Pentru dalba veselie De la nunți și cumătrii.</p>	<p>1.Când am citit strofa am simțit următoarele emoții:</p> <hr/> <hr/> <p>2 Ce ai auzit, văzut, simțit?</p>	

Proba 4. Competența de a exprima o părere în legătură cu textul

PT3. Mesaj argumentativ

1. Alcătuiesc un enunț/ câteva enunțuri care exprimă clar opinia mea.
2. Expun coerent și clar fiecare gând.
3. Respect ordinea ideilor.
4. Utilizez un vocabular adecvat subiectului de discuție.

Text-suport „Pădurile Moldovei” de Dimitrie Cantemir

- De ce Ștefan cel Mare a refuzat suma de bani propusă de regele polonilor?
- Cum ai fi procedat tu?

Tabelul 3.29. Rezultatele experimentului de control la cele patru probe

	<i>Proba 1. Competența de receptare a textului</i>			<i>Proba 2. Competența de a rezuma un text citit</i>			<i>Proba 3. Competența de a interpreta un text</i>			<i>Proba 4. Competența de a exprima o părere în legătură cu textul</i>		
	Clasa a IV- „A”	Clasa „B”	Clasa „C”	Clasa a IV- „A”	Clasa „B”	Clasa „C”	Clasa a IV- „A”	Clasa „B”	Clasa „C”	Clasa a IV- „A”	Clasa „B”	Clasa „C”
FB	62%	51%	50%	38%	20%	18%	33%	15%	13%	21%	19%	13%
B	33%	34%	40%	43%	51%	50%	38%	54%	65%	41%	49%	50%
S	5%	15%	10%	19%	29%	32%	29%	31%	22%	38%	32%	37%

În experimentul de control rezultatele elevilor sunt mai bune comparativ cu experimentul de constatare. La **competența de receptare a textului** în clasa a IV-a „A” la calificativul *foarte bine* s-au plasat 62% din elevi, *bine* – 33%, *suficient* – 5%. În clasa a IV-a „B” la calificativul *foarte bine* sunt 51%, *bine* – 34%, *suficient* – 15%. În clasa a IV-a „C” la calificativul *foarte bine* – 50%, *bine* – 40%, *suficient* – 10%. Elevii au răspuns corect la întrebările din text și și-au exprimat părerea despre un personaj. Cei care au pierdut puncte fie au folosit un limbaj artistic slab, fie au avut o poziție neargumentată față de itemul dat.

La **competența de a rezuma un text citit**, în clasa a IV-a „A”, au expus pentru calificativul *foarte bine* – 38%, *bine* – 43%, *suficient* – 19%; în clasa a IV-a „B” la calificativul *foarte bine* s-au înregistrat – 20%, *bine* - 51%, *suficient* - 29%, în clasa a IV-a „C” la calificativul *foarte bine* – 18%, *bine*– 50%, *suficient* - 32%. Extragerea și redarea ideilor principale din text este dificilă pentru unii elevi. Unii nu au respectat structura în trei părți a textului, alții nu au redat ideile

principale sau au folosit un limbaj artistic slab. De asemenea, unii elevi au utilizat corect sau incorect semnele de punctuație.

La **competența de a interpreta un text** în clasa a IV-a „A” la calificativul *foarte bine* s-au înregistrat – 33%, *bine* – 38%, *suficient* – 29%; în clasa a IV-a „B” la calificativul *foarte bine* – 15%, *bine* – 54%, *suficient* – 31%; în clasa a IV-a „C” la calificativul *foarte bine* – 13%, *bine* – 65%, *suficient* – 22%. Elevii care au obținut calificativul „foarte bine” au identificat mijloacele artistice și au interpretat sensul acestora. Au utilizat expresii potrivite și și-au expus coerent și clar gândurile, referindu-se la impresiile percepute în text. Cei care au primit calificativul „bine” nu au explicat întotdeauna sensul mijloacelor artistice și, în unele cazuri, nu le-au identificat deloc în text.

La **competența de a exprima o părere în legătură cu textul** în clasa a IV-a „A” la calificativul *foarte bine* – 21%, *bine* – 41%, *suficient* – 38%; în clasa a IV-a „B” la calificativul *foarte bine* – 19%, *bine* – 49%, *suficient* – 32%; în clasa a IV-a „C” la calificativul *foarte bine* – 13%, *bine* – 50%, *suficient* – 37%. Elevii care au realizat probele și au primit calificativul „foarte bine” au alcătuit enunțuri care exprimau clar opinia lor privind întrebarea: „De ce Ștefan cel Mare a refuzat suma de bani propusă de regele polonilor?” Ei au expus coerent și clar fiecare idee, respectând ordinea ideilor și utilizând un vocabular adecvat subiectului în discuție. În schimb, unii elevi nu au expus coerent gândul sau nu au reușit să argumenteze cum ar fi procedat Ștefan cel Mare dacă ar fi fost în locul său.

Tabelul 3.30. Rezultatele experimentului pedagogic

	Clasa a IV- „A”			Clasa a IV- „B”		Clasa a IV- „C”	
	C	EE	EC	EE	EC	EE	EC
<i>Proba 1. Competența de receptare a textului</i>	FB	50%	62%	46%	51%	42,5%	50%
	B	38%	33%	37%	34%	42,5%	40%
	S	12%	5%	17%	15%	15%	10%
<i>Proba 2 Competența de a rezuma un text citit</i>	FB	19%	38%	15%	20%	15%	18%
	B	43%	43%	46%	51%	48%	50%
	S	38%	19%	39%	29%	37%	32%
<i>Proba 3 Competența de a interpreta un text</i>	FB	24%	33%	10%	15%	8%	13%
	B	40%	38%	54%	54%	62%	65%
	S	36%	29%	36%	31%	30%	22%
<i>Proba 4 Competența de a exprima o părere în legătură cu textul</i>	FB	12%	21%	5%	19%	7,5%	13%
	B	45%	41%	51%	49%	50%	50%
	S	43%	38%	44%	32%	42,5%	37%

Deci analizând tabelul 3.30., atestăm o creștere a **formării competenței de receptare a textului** în clasa a IV-a „A”, fiind o creștere de 12%; la clasa a IV-a „B” – 5%; la clasa a IV-a „C” de 8%. La calificativul *bine*, în clasa a IV-a „A”, o creștere de 5%, în clasa a IV-a „B”, o creștere de 3 %, iar în clasa a IV-a „C” o creștere de 2,5 %. La calificativul *suficient* în clasa a IV-a „A” se înregistrează o descreștere de 7%, în clasa a IV-a „B” cu 2 %, în clasa a IV-a „C” cu 5 %.

La **competența de a rezuma un text citit**, în clasa a IV-a „A”, calificativul *foarte bine* a crescut cu 19%, în clasa a IV-a „B” cu 5%, în clasa a IV-a „C” cu 3%. La calificativul *bine* în clasa a IV-a „A” este aceeași poziție, în clasa a IV-a „B” cu 5 %, în clasa a IV-a „C” a crescut cu 2 %. La calificativul *suficient* în clasa a IV-a „A” este o descreștere cu 19%, în clasa a IV-a „B” cu 10%, în clasa a IV-a „C” cu 5%.

La **competența de a interpreta un text** în clasa a IV-a „A”, vedem o creștere la elevii a calificativului *foarte bine* de 7%, la clasa a IV-a „B”- 5%, la clasa a IV-a „C” - 5%. La calificativul *bine* în clasa a IV-a „A” este o descreștere de 2%, la clasa a IV-a „B” menținere, iar în clasa a IV-a „C” – o creștere de 3%. La calificativul *suficient* în clasa a IV-a „A” s-a înregistrat o descreștere cu 7 %, în clasa a IV-a „B” cu 5%, în clasa a IV-a „C” cu 8%.

La **competența de a exprima o părere în legătură cu textul** în clasa a IV-a „A” atestăm o creștere la elevii a calificativului *foarte bine* de 9%, la clasa a IV-a „B” - de 14%, la clasa a IV-a „C” - de 5%. La calificativul *bine* în clasa a IV-a „A” se observă o descreștere de 4%, în clasa a IV-a „C” – o descreștere de 2%, iar în clasa a IV-a „C” menținere. La calificativul *suficient* în clasa a IV-a „A” se observă o descreștere cu 5%, în clasa a IV-a „B” cu 12%, în clasa a IV-a „C” cu 5%.

3.4. Concluzii la capitolul 3

În cadrul experimentului pedagogic au fost aplicate instrumente de evaluare inițială și finală atât la nivelul cadrelor didactice, cât și la nivelul elevilor din clasa a IV-a.

1. În cadrul experimentului pedagogic de constatare au fost determinate aspecte privind nivelul de formare a competenței textuale și s-au determinat unele dificultăți în formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare. A fost aplicat un chestionar din 9 întrebări pentru cadrele didactice, determinându-se principalele activități realizate în baza textului: *lucrul cu textul, exerciții pe text, strategii de comprehensiune/ receptare/ interpretare a textului*. Aspectele menționate au permis să conchidem că majoritatea cadrelor didactice valorifică etapele lecturii explicative, ținând cont de specia literară, în baza unor strategii centrate pe subiect. Mai

puțin sunt valorificate activitățile de înțelegere și interpretare a textului. La nivelul elevilor în etapa de constatare a fost aplicat un test docimologic și patru probe, astfel realizându-se evaluarea unităților de competență textuală, având la bază textul literar. În acest context, rezultatele converg spre următoarele cifre procentuale: 20% *foarte bine*; 46% *bine* și 34% *suficient*.

2. Prin *Tehnologia de formare a competenței textuale* a elevilor claselor primare au fost organizate un șir de secvențe în cadrul lecțiilor care au vizat nemijlocit competența textuală. Axate pe diverse acțiuni pe text (citire, reproducere, redare, explicare, vizualizare, dramatizare, analiză, formularea de întrebări-răspunsuri, rezumare, interpretare etc.), implicațiile elevilor au avut ca rezultat produse școlare care se obțin în baza valorificării textelor literar și nonliterare. De asemenea, s-au pus în valoare diverse modalități de comprehensiune/ înțelegere, de explorare, de receptare a textului literar, dezvoltând reflecțiile elevilor. În cadrul experimentului pedagogic au fost implementate diferite intervenții formative atât centrate pe subiect (elevocentriste), cât și centrate pe text (textocentriste): strategii de comprehensiune, strategii de receptare, strategii de interpretare pentru etapele de prelectură, lectură și postlectură, fiind racordate la profilul elevului cititor, astfel încât s-a dezvoltat capacitatea de a descifra și a se orienta într-un text, ghidat de cadrul didactic. Au fost propuse diverse activități în baza textului, fiind racordate la un produs școlar stabilit.

3. Formarea este momentul care dovedește, pe de o parte, competențele textuale ale elevilor, pe de alta, valorificarea adecvată a unităților de competențe, desfășurată pe un eșantion reprezentativ de elevi ai claselor a IV-a. Secvențele de lecții proiectate au fost în corespundere cu ceea ce se realizează efectiv la lecție, activități de care depinde nemijlocit înțelegerea textului și valorificarea lui aplicativă. În felul acesta, comprehensiunea textului a funcționat la nivelul rațiunii, trăirii și expresiei, cunoașterii și experienței. În acest proces semnificarea textului s-a produs pe toate dimensiunile: pragmatic, semiotic, lingvistic, fiind respectate condițiile de valorificare (funcțiile textului; principiile învățării centrate pe elev, principiile formării competenței cognitive; nivelurile și formele de lucru la text). Rezultatele obținute în etapa de control demonstrează rezultativitatea formării prin acumularea abilităților de lucru la textul literar. Progresul înregistrat în urma activităților experimentale realizate se prezintă în baza următoarelor aspecte: *competența de receptare a textului în clasa experimentală este de 61 %, în grupul de control 30%, competența de a rezuma un text citit de 38 %, în grupul de control 18%, competența de a interpreta un text de 33 %, în grupul de control 14%, competența de a exprima o părere în legătură cu textul de 21 %, în grupul de control 16%. La toate aceste componente rezultatele în grupul experimental sunt mai mari decât în grupul de control.*

4. Realizarea experimentului pedagogic a demonstrat funcționalitatea *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*, format teoretic și valorificat aplicativ prin componenta Tehnologiei în baza textelor literare și nonliterare ca producătoare de valori literar-artistice. Conceput pentru a fundamenta formarea competenței textuale a elevilor prin strategia textocentristă, în baza fenomenului de centrare pe subiect (elevocentrism) *Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect* (Modelul pedagogic FeCeTe) s-a dovedit a fi valabil pentru elevii din învățământul primar, realizând un raport inedit între textocentrism și elevocentrism, prin acumularea de funcții distincte de formare a competenței textuale. Astfel, intenționalitatea *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școlară mică din perspectiva centrării pe subiect*, ca un fenomen mental fundamental, a căruia aplicabilitate implică un studiu referențial, a fost confirmată pragmatic.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Implicațiile ideatice ale problematicii formării competenței textuale a elevilor din învățământul primar din perspectiva valorificării educației centrate pe subiect, descrierea și interpretarea fundamentelor teoretico-aplicative ale procesului formativ au generat un șir de perspective de modelare pedagogică contextualizată într-un cadru școlar construit pe diagonala formativă a competențelor.

1. În baza unui discurs analitic pe verticala și orizontala fenomenului numit *text* au fost analizate și reasamblate un șir de idei ce vizează textul ca o formă de comunicare a unui mesaj ce constituie ceea ce dorește autorul să transmită cititorilor săi, reprezentând un complex de gânduri, sentimente, informații, recomandări utile, valoroase, competente. Definițiile textului sunt abordate din trei perspective: *pragmatică, semiotică, lingvistică*. *Perspectiva pragmatică* reprezintă atitudinile autorului; *perspectiva semiotică* reprezintă relațiile de sens, *perspectiva gramaticală* reprezintă o unitate lingvistică superioară frazei. S-a constatat că un text poate fi pragmatic eficient dacă în procesul construcției mesajului autorul ia în considerare posibilele efecte ale acestuia asupra receptorului. Prin interpretare analitică, s-au formulat dovezi pentru faptul că un loc important în valorificarea pedagogică a textului îl ocupă funcțiile textului, printre care se înscriu: *funcția pedagogică, psihologică, estetică, sociologică, educativă*. În cadrul studiului analitic s-a constatat, de asemenea, că o *competență textuală* poate fi caracterizată ca fiind capacitatea de a înțelege, utiliza și produce diferite tipuri de texte.

2. Prin valorificarea cercetărilor și opiniilor cercetătorilor, s-a precizat că elementele competenței textuale sunt: *receptarea textului, interpretarea textului, formarea textului*. A avea *formată competența textuală* înseamnă a opera, a aplica un instrumentar teoretico-științific adecvat și a avea abilitatea de a-i descifra conotațiile, a analiza/ interpreta/ aprecia fondul și forma textului. Competența textuală implică: *competența de comprehensiune/ înțelegere a textului, competența de receptare a textului, competența de a rezuma un text citit; competența de a interpreta un text, competența de a exprima o părere în legătură cu textul citit*. În aria interpretativă a textului se înscriu și *condițiile de formare a competenței textuale: condiția lecturii ca eveniment: de cunoaștere, de plăcere estetică, de motivație a lecturii, de necesitate a explicării și interpretării înțelegerii sensurilor; condiția lectorului ca performanță, care este motivat de trebuința/ dorința lecturii; are abilități de explicare/ comentare a nivelului de înțelegere/ comprehensiune a textului; condiția textului ca operă: stimulează o provocare; solicită o receptare/ angajare; declanșează intuiții/ stări/ sentimente; condiția interpretării ca un act de comprehensiune și de recreare: captare de sensuri/ semnificații; explicarea/ comentarea sugestiilor; ierarhizarea valorii textului; transferul mesajului textului prin dezvoltarea sensului într-un text propriu.*

3. Consemnarea analitico-sintetică și deductivă a specificului învățării centrate pe subiect a condus la consemnarea unui șir de sensuri ale acestei orientări în educație. Învățarea centrată pe subiect este văzută ca o activitate individuală, care valorifică disponibilitățile elevilor în creșterea calității cunoașterii; ca opțiune de satisfacere a nevoilor, intereselor, aspirațiilor și potențialului elevului/ subiectului învățării. În sens larg, prin sintetizarea opiniilor cercetare, ideile de bază ale învățării centrate pe subiect accentuează următoarele: învățarea reprezintă *processe individuale*; învățarea este o *activitate independentă*; valorifică procesele de *autocunoaștere, autoedificare și autorealizare*; valorifică *principiul individualizării* elevului; elevul *devine responsabil* pentru propriul proces de învățare. În viziunea sintetică a centrării pe subiect în procesul educațional, unul dintre cele mai relevante aspecte este *personalizarea*, și anume *împărtășirea, destăinuirea, dezvoltarea*. Destăinuirea, în acest context, este un proces cu două sensuri: a explica altora și a-i asculta pe alții, reacționând la aceste destăinuiri. Deoarece s-a operat cu noțiunea *educație centrată pe subiect*, a fost clarificată noțiunea de *subiect* în raport cu cea de elev: a se cunoaște pe sine, a se percepe ca individualitate și a-și manifesta Eu-l adecvat în diferite contexte; a dialoga cu un alt „Eu”; a proiecta propria activitate în baza intereselor și dorințelor formulate care nu lezează drepturile și interesele celor din jur.

4. Ca bază strategică a valorificării textului sunt formulate două noțiuni inedite: *textocentrism* și *elevocentrism*. Consemnarea acestei perspective conceptuale speciale se referă, în cazul textocentrismului, la o atitudine care pune în prim plan valorificarea textului, integrând toate componentele acționale: receptare, înțelegere, rezumare, interpretare, reproducere, formularea de păreri etc. De asemenea, este formulată, ca generalizare a specificului de valorificare a textului, *strategia textocentristă*, ca o strategie ce se axează pe valorificarea integrală a textului, din diverse perspective, punând în lumină un șir de repere funcționale, cum ar fi plasarea elevului în centrul procesului educațional, luarea în considerare a nevoilor și intereselor copiilor, responsabilizarea elevilor, valorificarea experienței personale, individualizarea și personalizarea învățării etc. În ceea ce privește *elevocentrismul*, această noțiune este un corelativ al noțiunii *centrare pe elev*, cu tot specificul acestei orientări în educație. În cazul elevocentrismului se pun în lumină un șir de repere funcționale, cum ar fi plasarea elevului în centrul procesului educațional, luarea în considerare a nevoilor și intereselor copiilor, responsabilizarea elevilor, valorificarea experienței personale, individualizarea și personalizarea învățării etc.

5. Prin generalizarea concepțiilor, orientărilor, ideilor, opiniilor cu referire la text, competența textuală, centrarea pe elev, centrarea pe text a fost elaborat *Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școală mică din perspectiva centrării pe subiect (Modelul pedagogic FeCeTe)*, care este structurat pe cinci niveluri: *Perspective de semnificare a*

textului; Condiții de valorificare; Baza strategică a valorificării textului; Competența textuală; Formarea competenței textuale în baza Tehnologiei de formare a competenței textuale. Acest model pedagogic propune o ajustare care să permită acordarea unor semnificații aparte entităților componente. De asemenea, nivelul de formare a competenței textuale a elevului din învățământul primar poate fi evaluat prin produsul procesului educațional, calificând elevul în funcție de capacitatea de a aborda multilateral textul. Rolul elevului este unul activ, acesta fiind principalul subiect al formării.

6. Construirea și operaționalizarea experimentului pedagogic s-a axat pe valorificarea *Tehnologiei de formare a competenței textuale* a elevilor din clasele primare. În cadrul experimentului pedagogic de constatare au fost determinate aspecte privind nivelul de formare a competenței textuale și s-au determinat unele dificultăți în formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare. În etapa de constatare la nivelul cadrelor didactice a fost aplicat un chestionar, iar la nivelul elevilor a fost aplicat un test docimologic și patru probe. În acest context, rezultatele ilustrează următoarele cifre procentuale: 21% *foarte bine*; 47% *bine* și 34% *suficient*. În cadrul experimentului pedagogic au fost implementate diferite intervenții formative atât centrate pe subiect (elevocentriste), cât și centrate pe text (textocentriste): strategii de comprehensiune, strategii de receptare, strategii de interpretare pentru etapele de prelectură, lectură și postlectură, fiind racordate la profilul elevului cititor, astfel încât s-a dezvoltat capacitatea de a descifra și a se orienta într-un text. Secvențele de lecții proiectate au fost în corespundere cu ceea ce se realizează efectiv la lecție, activități de care depinde nemijlocit înțelegerea textului și valorificarea lui aplicativă. În felul acesta, comprehensiunea textului a funcționat la nivelul rațiunii, trăirii și expresiei, cunoașterii și experienței. În acest proces semnificarea textului s-a produs pe toate dimensiunile: pragmatic, semiotic, lingvistic. Datele obținute, în etapa de control, demonstrează rezultativitatea formării prin acumularea competențelor de lucru la textul literar. Rezultatele cantitative sunt mai mari în grupul experimental, vizualizându-se calificativul foarte bine 59,50%, calificativul bine 40,50%; în grupul de control calificativul foarte bine este 35%, iar calificativul bine – 65%. Realizarea experimentului pedagogic a demonstrat funcționalitatea *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școală mică din perspectiva centrării pe subiect*, format teoretic și valorificat aplicativ prin componenta *Tehnologiei în baza textelor literare și nonliterare* ca producătoare de valori literar-artistice. Conceput pentru a fundamenta formarea competenței textuale a elevilor prin strategia textocentristă, în baza fenomenului de centrare pe subiect (elevocentrism) *Modelul pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școală mică din perspectiva centrării pe subiect* s-a dovedit a fi valabil

pentru elevii din învățământul primar, realizând un raport inedit între textocentrism și elevocentrism, prin acumularea de funcții distincte de formare a competenței textuale.

RECOMANDĂRI

Pentru conceptorii educaționali:

- Asigurarea valorificării textului literar și nonliterar în clasele primare și a formării competenței textuale a acestora printr-un *studiu teoretico-metodologic* cu titlul „*Textocentrismul: reevaluări actuale și valori educaționale*”, care ar aborda integral problematica textocentrismului, furnizând instrumente utile cadrelor didactice antrenate în acest proces.
- Transferul tehnologic al *Modelului pedagogic de formare a competenței textuale la elevii de vârstă școală mică din perspectiva centrării pe subiect* la nivelul claselor gimnaziale, prin *fundamentarea investigatională a strategiei textocentriste* corespunzător nivelului de vârstă al elevilor.

Pentru cadrele didactice:

- Valorificarea în practică a *Tehnologiei de formare a competenței textuale a elevilor din clasele primare* la nivelul elevilor din clasele II-III prin valorificarea strategiilor centrate pe subiect, pentru a stimula interesul pentru lectura textelor literare și nonliterare a elevilor din generația Alpha.

Pentru Centrele de formare profesională continuă:

- Elaborarea și validarea *suporturilor de curs* în cadrul formării continue a cadrelor didactice care ar aborda problematica formării competenței textuale a elevilor prin valorificarea reperelor teoretice, a conceptelor inedite, a modelelor practice furnizate prin cercetarea de față.

Designul utilizat pentru cercetarea noastră are anumite **limite**, privind cuprinderea tuturor aspectelor legate de dezvoltarea competenței textuale la elevii de vârstă școlară. De asemenea, nu au fost abordate aspecte legate de textul epico-liric, deoarece acesta este unul specific și complex, depășind obiectivele trasate de noi, dar și existând oportunitatea de a continua cercetările la temă.

BIBLIOGRAFIE

1. ARDELEANU S.-M. *Repere în dinamica studiilor pe text: de la o gramatică narativă către un model de investigație textuală*. București: EDP, 1995. 119 p. ISBN 978-973-304-843-5.
2. BATHES, R. *Plăcerea textului*. Cluj: Echinox. 1994. 144 p., ISBN: 973-9114-34-2.
3. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU, D. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Editura Corint 2009. 240 p. ISBN 973-135-513-9.
4. BERCA, I., IONESCU MICIORA, M. E. *Metodica predării limbii române clasele I-IV Manual pentru liceele pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică 1969. 334 p.
5. BOCOȘ M. D. *Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice*. Iași: POLIROM, 2013. 470 p. ISBN 978-973-46-3248-6.
6. BOCOȘ M. D., HORAȚIU, C., AVRAM, I., SOMEȘAN, E. *Pedagogia învățământului primar: instrumente didactice*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2009. 219 p. ISBN 978-973-610-959-1.
7. BOCOȘ, M., CHIȘ, V. FERENCZI, I., PREDĂ, V., RADU I. *Didactica modernă*. Ed. a 2-a, rev. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X.
8. CALLO T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău-București: Litera International, 2003. 148 p.
9. CALLO, T., PANIȘ, A., ANDRIȚCHI, V., AFANAS, A., VRABII, V. *Educație centrată pe elev*, ghid metodologic, Chișinău, 2010. 171 p. ISBN 979-9975-4152-9-3.
10. CARTALEANU, T., COSOVAN, O., GORAȘ-POSTICĂ, V. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, ediția a II-a. 2016. 204 p.
11. CARTALEANU, T., GORAȘ-POSTICĂ, V., HANDRABURA, L. *Depășirea dificultăților de lectură și scriere*. Ghid pentru învățători și părinți. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2007. ISBN 978-9975-901-53-6
12. CĂLINESCU, M. *A citi, a reciti. Către o poetică a relecturii*, ed. a II-a. Iași: Editura Polirom, 2007.
13. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Structuri, stiluri și strategii. București: ARAMIS, 2002. 319 p. ISBN 973-85939-4-8.
14. CHICU, V., SOLOVEI, R., HADÎRCĂ, M., PANIȘ, A., CARA, A. *Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul educație centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM, 2010. 80 p. ISBN 978-71-058-9.

15. CIOBAN, F. *Elemente de metodică a predării limbii și literaturii române*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2015. 74 p. ISBN 978-963-284-635-4.
16. CIOBANU, V. *Didactica limbii și literaturii române 1. Suport de curs: Masterat*. Chișinău: S. n. (Tipogr. UPS "Ion Creangă"). 2020. 156 p. ISBN 978-9975-46-492-5.
17. CIOLAN, L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Polirom: Iași, 2008. 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1.
18. Conferința științifică națională cu participare internațională „Educația în contextual provocărilor societale: paradigme, inovații, transfer tehnologic”, ICITT, Chișinău, 2023. Disponibil: <https://upsc.md/2023/11/25/conferinta-stiintifica-nationala-cu-participare-internationala-educatie-in-contextul-provocarilor-societale-paradigme-inovatii-transfer-tehnologic/>
19. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: POLIROM. Ediția a II-a. 1998. 240 p. ISBN 973-683-035-7.
20. CORNIȚĂ, G. *Metodica predării și învățării limbii și literaturii române*. Baia Mare: Editura Umbria. 1993. 258 p. ISBN 973-96223-0-5.
21. COSTEA, O. *Didactica lecturii: O abordare funcțională*. Iași: Institutul European. 2006. 182 p. ISBN (10)973-611-403-1.
22. CRĂCIUN, C. *Metodica predării limbii române în învățământul primar*. Deva: EMIA. 2002. 208 p. ISBN 973-8163-09-9.
23. CREȚU, C. *Curriculum diferențiat și personalizat (vol. I)*. Iași: Polirom. 1999. 208 p. ISBN: 973-683-202-3.
24. CREȚU, E. *Psihopedagogia școlară pentru învățământul primar*. București: ARAMIS, 1999. 192 p. ISBN 973-9285-77-5.
25. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie – Volumul I*. București: Editura DIDACTICA PUBLISHING HOUSE. 2015. 832 p. ISBN 594-848-935-378-9.
26. CRISTEI, Tamara. Imperativul implementării unor modele postmoderne ale educației literar-artistice în paradigma instructivă din Republica Moldova. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor filologice*, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, Vol. 3, pp. 48-56. ISBN 978-9975-76-270-0.
27. CUCOȘ C. *Pedagogie*. Ediția a III-a. Iași: Polirom. 2014. 536 p. ISBN 978-973-464-041-6.
28. CURRICULUM NAȚIONAL Învățământul primar. Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum. Chișinău, 2018.

29. DUCROT O., DCHAEFFER J.-M. *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. București: Babel, 1996. 532 p.
30. DULAMĂ, Maria – Eliza. *Despre competențe: teorie și practică*, Cluj – Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011. 165 p. ISBN 973-595-281-5.
31. ECO, U. *Lector in fabula Cooperarea interpretativă în textele narative*, București: Univers, 1991. 313 p. ISBN 973-34-0050-5.
32. ENCIU, V. *Teoria literaturii în 100 termeni. Memorator*. Chișinău: Editura ARC, 2010. 120 p. ISBN 978-997-561-594-5.
33. FISHER D., BROZO W.G., etc. *50 de metode de instruire pentru a facilita înțelegerea unui text. Aplicabile în toate ariile curriculare*. Iași: Polirom. 2021. 198p. ISBN 978-973-46-8632-2.
34. FLUERAȘ, V. *Gândirea laterală și scrisul creativ*. Cluj-Napoca: Ed. Casa cărții de știință. 2008., 184 p ISBN 978-973-133-229-1.
35. FRUNZĂ, L. *Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar*. Autoref. teză dr. ped. Chișinău: CEP UPSC, 2008. 30 p.
36. GARDNER, H. *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică*. București: Editura SIGMA, 2007. 320 p. ISBN 978-9736-493-202.
37. GHERASIM A., CARA N. *Teoria textului*. Antologie. Chișinău: CEP USM, 2008. 294 p.
38. GHERASIM A., CORNICIUC S. *Discurs specializat – lexic și gramatică de bază*. Suport de curs. Ch.: F.E.-P „Tipografia centrală” , 2014.
39. CHEȚAN, O; SOMMER, R. (coord.), et.al., *Dicționar de filozofie*. București: Editura politică, 1978. 746 p.
40. GHICOV, Adrian. Aspecte metodologice ale poziționării protextuale a elevilor. În: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*. 2010, nr.9 (39), p. 60-63. ISSN 1857-2103.
41. GHICOV, A. *Cadrul conceptual al retellizării în metodologia protextului* Teză de doctor habilitat în științe pedagogice. Specialitatea 532.02 – Didactica școlară (Limba și literatura română). Chișinău, 2017, CZU: 37.016.046:[811.135.1+821.135.1.09](043.3
42. GHICOV, A. *Lectura atitudinală și creațiile verbale ale elevilor*. Ghid pentru profesori. Chișinău: IȘE. 2019. 66 p. ISBN 978-9975-48-166-3.
43. GHICOV, A. *Textul, vorbirea și activitatea verbală creativă a elevilor*. În: Conferința Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale, 11-12 octombrie 2019. Chișinău: IȘE pp.660-666. ISBN 978-9975-48-156-4.
44. Ghid de implementare a metodologiei privind evaluare criterială prin descriptori în învățământul primar. Clasele I-IV. Chișinău. 2019.

45. GOIA, V., DRĂGOTOIU, I. *Metodica predării limbii și literaturii Române*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995 -182 p. ISBN 978-973-304-231-0.
46. GOLUBIȚCHI, Silvia. *Valori epistemice: limba și literatura română în învățământul primar: ghid metodologic*. Chișinău: [S. n.], 2023 (Print-Caro). 120 p. ISBN 978-9975-175-54-8.
47. GOLUBIȚCHI, Silvia, **MIDRIGAN, T.** Aspecte teoretice ale competenței textuale în clasele primare. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Educație preșcolară și primară*, 1-2 martie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2019, Vol. 4, pp. 272-276. ISBN 978-9975-76-269-4.
48. GOLUBIȚCHI, Silvia, **MIDRIGAN, T.** Aspecte teoretice ale textului literar în clasele primare. În: *Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane*, Ed. 1, 5-6 iunie 2021, Chișinău: INCE, 2021, Ediția 1, Vol.5, pp. 36-47. ISBN 978-9975-76-350-9.
49. GORAȘ-POSTICĂ V. (coord.) *Competența acțional-strategică?!* Centrul Educațional PRO DIDACTICA. – Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2012. 152p. ISBN 978-9975-4125-5-1.
50. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare – învățare – evaluare. În: *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: CE PRO Didactica, 2008. 204 p.
51. GUTU, VI. (coord.), Chicu V., Dandara O., Solcan A. Solovei R. *Psihopedagogia centrată pe copil*, Chișinău: USM, 2008. 197 p.
52. GUȚU VI. (coord.) *Educația centrată pe cel ce învață*. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009
53. HADÎRCĂ, M. *Competența de comunicare: Conceptualizare, formare, evaluare*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 164 p. ISBN 978-997-548-177-9.
54. HADÎRCĂ, M. *Educația literar-artistică: paradigma modernă de formare a cititorului elevat de literatură*. În : *Didactica Pro* Nr. 1 (95) 2016, pp.8-13. ISSN 1810-6455.
55. HOBJILĂ, A. *Limbă și comunicare – perspective didactice. Aplicații pentru învățământul primar*. Iași: Editura Universității “Al. Ioan Cuza”. 2017. 684 p. ISBN 978-606-714-295-2.
56. IANIOGLO, Maria. *Specificitatea competenței de comunicare asertivă*. În: *Știință, educație, cultură*, Ed. 2022, Comrat: Universitatea de Stat din Comrat, 2022, Vol.2, pp. 41-45. ISBN 978-9975-83-176-5; 978-9975-83-178-9.
57. ILIE, Em. *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Polirom. 2014. 336 p. ISBN 978-973-46-4731-6.
58. INGARDEN, R. *Structura fundamentală a operei literare*. In Probleme de stilistică. București: UNIVERS, 1978, 289 p.

59. IONESCU, M., BOCOȘ M. (coord.). *Tratat de didactică modernă*. Ediția a III-a. Pitești: Paralela 45, 2017. 456 p. ISBN 978-973-47-2481-9
60. ISER, W. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Pitești: Paralela 45. 2006, 412 p, ISBN: 973-697-810-9/ 978-973-697-810-4
61. JAUSS, H. R. *Pentru o teorie a receptării*. București: UNIVERS, 1983. 280 p.
62. JINGA, I., VLASCEANU, L: *STRUCTURI, STRATEGII SI PERFORMANTE IN INVATAMANT*. 1989. 276 p. ISBN 973-27-0023-8
63. KRISTEVA, J. *Problemele structurării textului*, in: *Pentru o teorie a textului*. Antologie „Tel Quel”. 1960–1971. București: Univers, 1980., 317 p.
64. LEMENI, G., MICLEA, M. *Consiliere și orientare: ghid de educație pentru carieră*. Cluj Napoca: Ascr. 2010, 260 p. ISBN 973-7973-90-0.
65. MARIN, M. *Didactica lecturii*. Chișinău: CARTIER, 2013.134 p. ISBN 978-9975-79-861-7.
66. MARIN, M. *Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară: teză de doctor în pedagogie*. Chișinău. 2008. 225 p. CZU 37.0 (043.2).
67. MARIN, M., GOLUBIȚCHI, S. *Formarea competenței de scriere în învățământul primar: aspecte de evaluare*. Ghid metodologic Chișinău: [Învățătorul Modern], 2023 (Cavaioli). – 141 p. ISBN 978-9975-59-263-5.
68. MARINO, A. *Hermeneutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca: Dacia, 1987. 552 p.
69. *METODOLOGIA privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV*. Chișinău, 2019, Aprobată prin Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1468 din 13.11.2019.
70. **MIDRIGAN, T.** Aspecte ale interpretării textului literar în clasele primare. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Educație preșcolară și primară*, 28-29 februarie 2020, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 4, pp. 221-225. ISBN 978-9975-76-301-1.
71. **MIDRIGAN, T.** Abordarea textului literar în clasele primare. În: *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă: Conferință științifico-practică cu participare internațională*, 31 ianuarie - 1 februarie 2020, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 103-105. ISBN 978-9975-76-299-1.
72. **MIDRIGAN, T.** Interpretarea – etapă de analiză a textului literar în clasele primare. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar*, 29-30 septembrie 2020, Chișinău:

Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 2, pp. 174-177. ISBN 978-9975-76-311-0, 978-9975-76-313-4.

73. **MIDRIGAN, T.** Activitățile de lectură în clasele primare. În: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii*, 29-30 septembrie 2020, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol. 2, pp. 76-80. ISBN 978-9975-76-312-7.

74. **MIDRIGAN, T.** Modalități de receptare a textului literar. În: *Educația în fața noilor provocări*, 5-6 noiembrie 2021, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol.1, pp. 303-307. ISBN 978-9975-76-372-1.

75. **MIDRIGAN, T.** Strategii educaționale centrate pe subiect pentru formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Învățământul preșcolar. Învățământul primar*, 26-27 februarie 2022, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol. 4, pp. 212-216. ISBN 978-9975-76-382-0.

76. **MIDRIGAN, T.** Competența textuală: definiții și componente. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, 2022, nr. 5(135), pp. 43-46. ISSN 1810-6455. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7271182>

77. **MIDRIGAN, T.** Textul literar – mijloc de formare a competenței textuale. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2022, nr. 3(29), pp. 159-164. ISSN 1857-0623. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v29i3.159-164>.

78. **MIDRIGAN, T.** Evaluarea competenței textuale la elevii din învățământul primar. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2022, nr. 4(30), pp. 191-196. ISSN 1857-0623. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v30i4.191-196>.

79. **MIDRIGAN, T.** Aspecte teoretice ale competenței textuale. În: Conferința științifico-internațională. „Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție. O privire intra- pluri- și transdisciplinară”, decembrie 2019, Bacău, România, volumul I, pp.90-94. ISBN 978-973-0-30978-2.

80. MOESCHLER Jacques, REBOUL Anne. *Dicționar enciclopedic de gramatică*. 1999. 634 p. ISBN 9788492379231

81. NEACȘU, Ioan. *Învățarea academică independentă*. Ghid metodologic, București, 2006.

82. NICULCEA T., MARIN M. *Limba română. Clasa a III-a. Ghidul învățătorului*. Chișinău: Editura Tipografia centrală, 2007. 78 p. ISBN 978-9975-79-416-9.

83. NOREL, M. *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. București: Grupul Editorial Art. 2010. 244 p. ISBN 978-973-124-497-6.

84. NOREL, M., SÂMIHĂIAN F. *Didactica limbii și a literaturii române 2*. Elaborat în cadrul "Proiectului pentru învățământul Rural". 2011. 156 p. ISBN 973-0-04103-2.
85. NOUR A. *Bazele psihopedagogice de formare a atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizarea și diferențierea instruirii*. Specialitatea 531.01. Teoria generală a educației. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019, 180 p.
86. NOUR A. *Formarea atitudinilor de învățare la elevii de vârstă școlară mică prin individualizare și diferențiere*. Chișinău, 2022. 159 p. ISBN 978-9975-76-396-7.
87. NUȚA, S. *Metodica predării limbii române în clasele primare*. vol. I. București: ARAMIS, 2000. ISBN 9738066-18-2.
88. NUȚA, S. *Metodica predării limbii române în clasele primare*. vol. II. București: Aramis. 2000. ISBN 973-806-618-2.
89. OBOROCEANU, V. *Textul literar – factor reper în formarea atitudinilor interpretative*. În: Revista Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației), Nr. 9 (129) / 2019 pp. 178- 182. ISSN 1857-2103 / ISSN 2345-1025.
90. OBOROCEANU, V. *Formarea atitudinilor interpretative ale elevilor din clasele primare prin texte literare. Teză de doctor în științe ale educației. 2021*.
91. OPREA, C.-L. *Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice*. București: Editura Didactică și Pedagogică. 2007.304 p. ISBN 139-789-733-016-95-3.
92. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Editura Grupul Editorial ART,.,2016. 380 p. ISBN 978-606-710-419-6.
93. PAMFIL, A. *Didactica literaturii. Reorientări*. ART, 2016. 320 p. ISBN978-606-710-335-9.
94. PANAITESCU, Val. (coord.) *Terminologie poetică și retorică*. Dicționar. D.E.U. (Dicționarele Editurii Universității, 1994, 238 p. ISBN: 973-91-49-11-1.
95. PANICO, V., NOUR, A. *Particularitățile psihopedagogice de formare a capacităților și a atitudinilor la elevii de vârstă școlară mică*. În: Acta et commentationes. Chișinău: UST, 2016, nr. 1 (8), pp. 131-137.
96. PAPADIMA, L. *Limba și literatura română. Hermeneutică literară*. București: Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural. 2006. 145p. ISBN 10 973-0-04586-0.
97. PARFENE, C. *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*. Iași: POLIROM, 1999. 184 p. pp.87. ISBN: 973-683-225-2.
98. PATRAȘCU D., VINNICENCO E. *Integrarea tehnologiilor educaționale în învățământul primar*. Chișinău: S. n., 2014 (Tipogr. „Garomont-Studio”). 127 p. ISBN 978-9975-115-34-6.

99. PĂNIȘOARĂ, I.-O. *Enciclopedia metodelor de învățământ*. Iași: POLIROM, 2022. 406 p., ISBN 978-973-46-8701-5.
100. PĂNIȘOARĂ, I.-O., MANOLESCU, M. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Iași: POLIROM, Vol. I, 2019. 688p. ISBN 978-973-46-7877-8.
101. PĂNIȘOARĂ, I.-O., MANOLESCU, M. *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*. Iași: Polirom. Vol. II, 2019. 440 p. ISBN 978-973-46-7878-5.
102. PĂNIȘOARĂ, G.; PĂNIȘOARĂ I. *Motivarea eficientă*. Ghid practic. Iași: Ed. POLIROM, 2005. p. 133.
103. PÂNZARU, I. *Practici ale interpretării de text*. Iași: Polirom. 1999. 256 p. ISBN 973-683-306-2.
104. PÂSLARU, VI. *Epistemele educației moderne: reactualizare, redefinire*. Chișinău: PONTOS. 2023. 524 p. ISBN 978-9975-72-708-3.
105. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ediția a II-a, revăzută. București: SIGMA, 2013. 311 p. ISBN 978-973-649-875-6.
106. PETROVICI, M.C. *Niveluri ale înțelegerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010. 133 p. ISBN 978-973-30-2706-5.
107. PEIRCE, Ch. S. (traducere D. Marga). *Semnificație și acțiune*. București: Editura Humanitas. 1990. 348 p. ISBN 973-28-0053-4.
108. PLETT H. *Știința textului și analiza de text*. București: Editura Univers, 1983. 444 p.
109. POPESCU, E., LOGEL, D., STROESCU –LOGEL, E. *Sinteze de metodică a predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. Pitești: Editura Carminis. 2009. 248p. ISBN 978-973-7826-32-42.
110. RADU-ȘCHIOPU, A. *Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limbă și literatură română*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău. 2013. 189 p. CZU: 37.016.046: [811.135.+821.135.1.09](043.2).
111. REBOUL A., MOESCHLER J. *Pragmatica, azi*. Cluj: Echinocțiu, 2001. 214 p. ISBN 9738298-01-6.
112. SÂMIHĂIAN FI. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Editura Art, 2014, 405p. ISBN 978-606-710-005-1.
113. SCLIFOS L., GORAȘ-POSTICĂ V. ș.a., *O competență-cheie: a învăța să înveți*. Ghid metodologic, Chișinău, C. E. Prodidactica, 2010.
114. SEMIONOV-FOCȘA, S. *Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale*. Chișinău: EPIGRAF, 2010.

115. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: IȘE. 2006. 176 p. ISBN 978- 9975-9685-0-8.
116. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. *Abordarea metodologică a textului epic în clasele primare*. În: *Materialele Conferinței științifico-practică națională cu participare internațională. Monitorizarea cunoașterii axată pe obținerea performanțelor*, 22-23 aprilie, 2016. Chișinău: UST, pp.55-60.
117. STOICA, A. (coord.) *Evaluarea în învățământul primar – descriptori de performanță*. București: SNEE, 1998.
118. STRATAN, Victoria. *Evaluarea competențelor în învățământul primar*. Chișinău: Print-Caro, 2022, 192 p. ISBN 978-9975-64-340-5.
119. ȘCHIOPU, C. *Etapele valorificării textului literar în cadrul orelor de literatură: Obiective și procedee de lucru*. In: *Limba Română* . 2006, nr. 7-9 (133), pp. 209-223. ISSN 0235-9111.
120. ȘCHIOPU, C. *Metodologia educației literar-artistice a elevilor*. Teză de dr. hab. în științe pedagogice. Chișinău. 2016. 264 p. CZU: 37.016.046: [811.135.1+821.135.1.09](043.2)
121. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Combinatul Poligrafic.2009. 332 p. ISBN 978-9975-901-91-8.
122. ȘCHIOPU, C. *Opera literară: receptare și interpretare*. Chișinău: S. n., 2022. 224 p. ISBN 978-9975-3207-4-0.
123. SCHLEIERMACHER F.D.E. *Hermeneutica*. Iași: Polirom, 2001. 184 p. ISBN 973-683-617-7.
124. ȘERDEAN, I. *Didactica limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint. 2008. 320 p. ISBN 978-973-135-233-6.
125. ȘEPTELICI, A. *Limba și literatura română în clasele I-IV*. Chișinău: SA Tipografia Reclama, 2009. 236 p. ISBN 978-9975-105-32-3
126. ȘEVCIUC, M. *Fundamentele psihopedagogice de formare a intereselor cognitive la elevii claselor primare*. Teză de doctor. Chișinău 1999. 177p.
127. ȘOITU, L., CHERCIU, R. coord., *Strategii educaționale centrate pe elev*. București: Alpha MDN s.a, 2006.
128. TĂNASE M. Elemente de management educațional. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/309563573/Carte-de-Management>.
129. TODOROV, Tz. *Poetică și stilistică. Orientări moderne*. București: Univers, 1972, 702 p
130. TRIF, L. *Didactica din perspectiva centrării pe elev*. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia, 2012. 72 p.

131. TOMESCU D. *Analiza gramaticală a textului. Metodă și dificultăți*. București: ALL, 2003. 192 p. ISBN 973-684-559-15.
132. TUCAN, D. *Teoria literaturii: perspective istorice și analitice asupra textului*. Timișoara: Editura Universității de Vest. 2018. 321p. ISBN 978-973-125-603-0.
133. UNGUREANU, A. (coord.), *Metodica studierii limbii și literaturii române, învățământ primar*. Iași: AS'S. 2003. 329 p. pp. 213-214 ISBN Lipsă
134. VASILE, M. *Noțiuni de teoria literaturii*. Ed. a 3-a. București: Editura Fundației România de Mâine. 2006. 120 p. ISBN 973-725-473-2. 82.09(075.8)
135. VIANU, T. *Estetica*. București: Orizonturi.2011, 438 p.
136. VLAD, C. *Sensul, dimensiune esențială a textului*. Cluj-Napoca: Editura Dacia,1994. 215 p.
137. VLADUȚESCU, Gh. *Exerciții de hermeneutică*. București: Editura Universității din București. 2019. 223 p. ISBN 978-606-16-1082-2.
138. WELLEK, R., WARREN, A. *Teoria literaturii*. București: Editura pentru literatura universală, (în românește de Rodica Tiniș) 1967. 488 p.
- În limba engleză:**
139. ANGELOVA, T. *Methodology of teaching the Bulgarian language. Contemporary problems*. Sofia: SEMA RS Publishing House. 2004.
140. BALDRY, P. & P.J. THIBAUT. *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox, 2006.
141. CANNON, R. *Guide to support the implementation of the Learning and Teaching Plan Year 2000*. Australia: The University of Adelaide, 2000.
142. GEORGIEVA, S. D. The role of the text in the university training of native language teachers. *SocioPsychological Problems of Mentality*. 16, 49-57. 2020.
143. GIBBS, G. *The American Statistician*, Vol. 46, No. 3. (Aug., 1992), pp. 167-174. <http://www.jstor.org> Thu Mar 22 15:09:46 2007.
144. GOLDRICK M. *The Principles of Student Centrism: The Evolution of Learning Support and Development in Irish Higher Education*. Lambert Academic Publishing, 2011.284 p. ISBN 978-3844-3967-06.
145. GRUMLY C. *Pedagogies for Student-Centred Learning: Online and On-Ground*. Lanham: Fortress Press, 2014. ISBN 978-1451-4895-3-8.
146. GUILERMO Z. Implicaciones del texto-centrismo en los procesos de aprendi. Disponibil: https://prezi.com/4zfocydj_iib/implicaciones-del-texto-centrismo-en-los-procesos-de-aprendi/

147. HALLIDAY, M., , HASAN R. *Cohesion in English*. Londra: Longman, 1976.
148. HARMON, S.W. & HIRUMI, A. Systemic Approach to the Integration of Interactive Distance Learning into Education and Training. In *Journal of Education for Business*. Volume 71, Number 5, 1996 pp 267-271, ISSN 0883-2323.
149. JONES L. *The Student-Centred Classroom*. New-York: Cambridge University Press, 2007. 48 p. ISBN 978-0521-95368-9.
150. JOHNSON E. *The Student Centred Classroom*. Vol. 1. Social Studies and \history. Routledge, 2013. 138 p. ISBN 978-1317-9194-83.
151. KRESS, G. & T. VAN LEEUWEN. *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold. 2001.
152. KOLB, D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development 1st Edition*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall, 1984. 256 p. ISBN: 978-013-295-261-3.
153. **MIDRIGAN T**, GOLUBIȚCHI Silvia. Interpretation of literary text in primary classes. Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students development. Krakow, 2021, pp.181-191.
154. NESMEYANOV, A. V., & SHADEKO, V. P. Experience of Text Competence Aspect Modeling (on the example of text competence in written speech activity). *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 12(2), 107-111. 2019.
155. ROGERS, C. R.. *Freedom to Learn for the 80's*. New York: Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company. 1983.
156. SANDERS, N.-M. *Classroom questions: what kinds?* Exploration series in education, HarperCollins. Canada: Limited. 1990. 176 pages. ISBN 978-006-045-712-9.
157. SCHLEIERMACHER, Fr. *Hermeneutics and criticism: and other writings*. New York : Cambridge University Press. 1998. 328 p. ISBN 978-052-159-848-4.
158. SCHOLLES, Robert. *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. TriLiteral (United States): Yale University Press. 180 p. 1986.
159. VAN DIJK, T. A. *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London and New York: Longman. 1977. 261 p.
160. WEIMER, M. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 2002.

În limba franceză:

161. DUBOIS, J., EDELINE, F., KLINKENBERG, J.-M., MINGUET, Ph., PIRE, F. et TRINON, H. *Rhétorique générale*. Paris: Larousse. 1970, ISBN-13: 978-203-070-320-5.
162. DUMORTIER J. L., PLAZANET FR. *Pour le récit*. Paris, Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot, 1990.
163. SLOT, M. F. Development of textual competence during students' work with multimodal learning material. In B. Éric; A. Bente; K. Susanne, & H. Mike (Eds.). *Caught in the web or lost in the textbook?* STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie, Paris: Jouve, 475-480. 2006.

În limba daneză:

164. HETMAR, Vibeke. *Tekstkompetence: rapport fra Forskningskonference i Nordisk netværk for tekst- og litteratur pædagogik*. 2001.
https://books.google.md/books/about/Tekstkompetence_rapport_fra_Forskningsko.html?id=SNQTEISX3QAC&redir_esc=y

În limba rusă :

165. БОЙКОВА Ф. Прагматические аспекты преподавания болгарского языка при работе с текстом. *Болгарский язык и литература*, 57(2), 120-129. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Москва: Просвещение 2015.
166. БОЛОТНОВА, Н.С. Текстовая компетенция. В: [Эффективное речевое общение \(базовые компетенции\)](#) Словарь-справочник. Сибирский федеральный университет; Красноярск, 2014. 671-672 с.
167. БОНДАРЕВСКАЯ Е.В. Концепция педагогического воспитания, *Журнал: современные научные исследования и инновации*, Номер: [8 \(100\)](#). 2019. с 21-28. ISSN: 2223-4888.
168. ВАЛГИНА, Н.С. Теория текста. Москва: Логос, 2003. 173 с
169. ВАСЮКОВИЧ, Л.С. *Текстовая компетенция в контексте современного лингвистического образования*. УДК 371.32: 811.161.3 ББК 74.268.19=411.3 2015. с. 185-193.
170. ХУТОРСКОЙ А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя*. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383 с ISBN: 5-305-00121-8
171. КУЗНЕЦОВА И.В., ХМЕЛЕВ, С.С. *Текстовое пространство профессиональных компетенций // Высшее образование в России*. 2014. № 2. С. 82–89.

172.САЛОСИНА, И. В. *Формирование профессиональной текстовой компетентности будущих педагогов в вузе* Диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. Томский государственный педагогический университет. 2007.

173.САЙФУТДИНОВА, Наиля Шамильевна. *Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам*. Диссертация кандидата медицинских наук. Сочинский государственный университет. 2000.

174.ЩУРКОВА, Н.Е. *Практикум по педагогической технологии*. Москва: Педагогическое общество России, 1998.

ANEXE

Anexa 1. Chestionar pentru cadrele didactice

Chestionar destinat cadrelor didactice cu privire la formarea competenței textuale ale elevilor din clasele primare

Încercuți litera corespunzătoare, completați sau bifați răspunsul pe care îl considerați opinia dumneavoastră:

1. Ce metode utilizați în lucrul cu textul literar?

2. Cum explicați competența textuală?

3. Ce elemente include competența textuală?

4. Cât de important este lucrul cu textul în cadrul lecțiilor de limbă română :

a) foarte important, deoarece _____

b) important, deoarece _____

c) mai puțin important, deoarece _____

5. Considerați că formarea competenței textuale este necesară, deoarece

6. Numiți 5-6 valori pe care le oferă lectura textului literar

7. Ce activități extrașcolare organizați care contribuie la formarea competenței textuale?

8. Ce tipuri de lectură utilizați în lucrul cu textul literar?

9. Prin ce modalități stimulați interesul pentru lectura textului?

10. Cum procedați cu elevii care nu vor să citească?

În cazul în care chestionarul nu a inclus anumite aspecte pe care le considerați importante și pe care doriți să le comunicați, vă rugăm să le notați în spațiul de mai jos:

Vă mulțumim pentru colaborare!

Anexa 2. TEST DE EVALUARE (experimentul de constatare)

Citește textul și realizează următoarele sarcini.

Cheia

Era o zi cu cer senin și, pe ferestrele deschise ale clasei, năvălea lumina ca o fulguire de **aur**. Domnul Trandafir, învățătorul nostru din clasa întâi, ne privea vesel cu ochii lui negri.

- Băieți, zice deodată învățătorul nostru, să ieșim și noi la soare. Am să vă citesc o poveste scrisă anume pentru voi și care se cheamă **Capra cu trei iezi**.

- În mine pătrunse o înfiorare caldă, ca totdeauna când se pregătea Domnu' Trandafir să ne citească ceva...

- Povestea asta, vorbi într-un târziu Domnu' este scrisă de Ion Creangă, cel care a făcut și Abecedarul pe care trudiți voi ca niște bucheri harnici ce sunteți...

Acest ceas al luminii și-al înțelegerii celei mari a rămas legat în amintirea mea de **Capra cu trei iezi**...

De atunci, dragostea către marele meu învățător a rămas neștirbită.

(după Mihail Sadoveanu)

1. Încercuiește litera care stă în dreptul răspunsului corect.

• *Textul citit conține:*

A. descriere și monolog; B. dialog și descriere; C. narațiune și monolog; L 0 1

• *Domnul Trandafir avea:*

A. ochi negri; B. privire aspră; C. Zâmbet larg. L 0 1

• *Elevul de clasa întâi după ascultarea poveștii a simțit:*

A. o înfiorare caldă; B. o liniște sufletească; C. O dezamăgire. L 0 1

2. Scrie două întrebări în baza textului cu începutul dat.

Cine _____? L 0 1

Unde _____? L 0 1

3. Selectează din text sinonime pentru:

Basm - _____ Geamurile - _____ L 0 1 2 3 4

Nepătată - _____ Dascăl - _____

4. Numește patru trăsăturile de caracter ale învățătorului:

L 0 1 2 3 4 5

5. Comentează în două enunțuri: De ce dragostea față de învățător a rămas neștirbită?

_____ L 0 1 2 3
4 5 6

6. Spuneți părerea despre text, continuând gândurile:

Lectura textului m-a impresionat prin _____ . L 0 1 2

Am admirat _____ . L 0 1 2
 Cred că _____ . L 0 1 2
 Sunt încântat(ă) de _____ . L 0 1 2

7. Alcătuieste un dialog din patru replici, care ar putea avea loc între tine și Domnul Trandafir.

L 012

3456

8. Formulează trei întrebări în baza enunțului

L0123456

9. Alcătuieste un enunț în care cuvântul „aur” să fe cu sens proprii.

L012

10. Alcătuieste un text din cinci enunțuri cu titlul:

Școala – casa cu suflet de lumină

L01

L01

L01

L01

L01

L01

L012

Foarte bine/ FB	Bine/B	Suficient/S
50p.-45p.	44p.-33p.	32p. - 17p.

Anexa 3. Rezultatele experimentului de constatare, Clasa a IV-a „A”

Nr. crt.	Nume, Prenume	I ₁ 3p.	I ₂ 4p.	I ₃ 4p.	I ₄ 4p.	I ₅ 8p.	I ₆ 6p.	I ₇ 6p.	I ₈ 5p.	I ₉ 2p.	I ₁₀ 8p.	Punctaj, procent, calificativ acumulat
1.	1 A	3/3	3/4	4/4	4/4	6/6	5/5	8/8	6/6	2/2	6/8	48 p -96 % FB
2.	2 A	2/3	4/4	4/4	4/4	5/6	4/5	6/8	4/6	2/2	6/8	41 P- 82% B
3.	3 A	2/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	6/8	3/6	2/2	8/8	40 P- 80% B
4.	4 A	1/3	4/4	4/4	2/4	6/6	2/5	8/8	6/6	2/2	7/8	42 P- 84% B
5.	5 A	3/3	4/4	2/4	4/4	3/6	2/5	5/8	2/6	2/2	8/8	35 P -70 % B
6.	6 A	2/3	4/4	4/4	4/4	4/6	4/5	3/8	4/6	1/2	6/8	36 P - 82% B
7.	7 A	3/3	2/4	4/4	2/4	2/6	3/5	5/8	3/6	2/2	8/8	31 P- 62% S
8.	8 A	2/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	6/8	6/6	2/2	8/8	43 P- 86% B
9.	9 A	3/3	4/4	4/4	4/4	6/6	4/5	8/8	6/6	2/2	7/8	48 P- 96% FB
10.	10 A	3/3	3/4	3/4	4/4	5/6	2/5	4/8	2/6	1/2	4/8	31 P- 62% S
11.	11 A	1/3	3/4	2/4	3/4	3/6	5/5	6/8	3/6	2/2	5/8	33 P- 66% S
12.	12 A	2/3	4/4	2/4	2/4	2/6	2/5	6/8	5/6	2/2	6/8	33 P- 66% S
13.	13 A	1/3	2/4	3/4	4/4	5/6	3/5	5/8	5/6	2/2	7/8	37 P- 74% B
14.	14 A	2/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	6/8	3/6	2/2	8/8	40 P- 80% B
15.	15 A	1/3	4/4	4/4	2/4	6/6	2/5	8/8	6/6	2/2	7/8	42 P-84% B
16.	16 A	2/3	3/4	4/4	4/4	2/6	3/5	4/8	5/6	1/2	3/8	31 p -62 % S
17.	17 A	3/3	4/4	4/4	4/4	6/6	5/5	7/8	6/6	2/2	7/8	48 P- 96%F B
18.	18 A	2/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	6/8	3/6	2/2	8/8	39 P- 78% B
19.	19 A	3/3	4/4	4/4	2/4	6/6	2/5	8/8	6/6	2/2	7/8	44 P- 88% B
20.	20 A	3/3	4/4	2/4	4/4	3/6	2/5	5/8	2/6	2/2	8/8	35 P -70 % B
21.	21 A	2/3	4/4	4/4	4/4	4/6	4/5	3/8	4/6	1/2	6/8	36 P - 72% B
22.	22 A	3/3	2/4	4/4	2/4	4/6	3/5	5/8	3/6	2/2	5/8	31 P- 62% S
23.	23 A	2/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	6/8	6/6	2/2	8/8	43 P- 86% B
24.	24 A	1/3	4/4	4/4	2/4	6/6	2/5	8/8	6/6	2/2	7/8	42 P- 84% B
25.	25 A	3/3	3/4	3/4	4/4	5/6	2/5	4/8	2/6	1/2	4/8	31 P- 62% S
26.	26 A	1/3	3/4	2/4	3/4	3/6	5/5	6/8	3/6	2/2	5/8	33 P- 66% S
27.	27 A	2/3	4/4	2/4	2/4	4/6	2/5	6/8	6/6	2/2	6/8	32 P- 70% B
28.	28 A	1/3	2/4	3/4	4/4	5/6	3/5	5/8	5/6	2/2	7/8	38 P- 78% B
29.	29 A	2/3	4/4	4/4	3/4	5/6	4/5	6/8	4/6	2/2	8/8	42 P- 84% B
30.	30 A	1/3	4/4	4/4	2/4	6/6	2/5	8/8	6/6	2/2	7/8	42 P-84% B
31.	31 A	2/3	3/4	4/4	4/4	2/6	3/5	4/8	5/6	1/2	3/8	31 p -62 % S
32.	32 A	2/3	4/4	4/4	4/4	5/6	4/5	6/8	4/6	2/2	6/8	41 P- 82% B
33.	33 A	2/3	4/4	4/4	3/4	5/6	5/5	6/8	3/6	2/2	8/8	44 P- 88% B
34.	34 A	1/3	4/4	4/4	2/4	6/6	2/5	8/8	6/6	2/2	7/8	42 P- 84% B
35.	35 A	3/3	4/4	2/4	4/4	3/6	2/5	5/8	2/6	2/2	8/8	35 P -70 % B
36.	36 A	3/3	4/4	4/4	4/4	6/6	5/5	8/8	6/6	2/2	7/8	47 P - 94%FB
37.	37 A	3/3	4/4	4/4	3/4	3/6	3/5	5/8	4/6	2/2	5/8	36 P- 72% B
38.	38 A	2/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	6/8	6/6	2/2	8/8	43 P- 86% B
39.	39 A	1/3	4/4	4/4	2/4	6/6	2/5	8/8	6/6	2/2	7/8	42 P- 84% B
40.	40 A	3/3	3/4	3/4	4/4	5/6	2/5	4/8	2/6	1/2	4/8	31 P- 62% S
41.	41 A	1/3	3/4	2/4	3/4	3/6	5/5	6/8	4/6	2/2	6/8	35 P- 70% B
42.	42 A	2/3	4/4	2/4	2/4	2/6	2/5	6/8	5/6	2/2	6/8	33 P- 66% S

Anexa 4. Rezultatele experimentului de constatare, Clasa a IV-a „B”

Nr. crt.	Nume, Prenume	I ₁ 3p.	I ₂ 4p.	I ₃ 4p.	I ₄ 4p.	I ₅ 8p.	I ₆ 6p.	I ₇ 6p.	I ₈ 5p.	I ₉ 2p.	I ₁₀ 8p.	Punctaj, procent, calificativ acumulat
1.	1 B	3/3	3/4	4/4	4/4	6/6	5/5	8/8	6/6	2/2	7/8	47 p -94 % FB
2.	2 B	2/3	4/4	4/4	4/4	5/6	4/5	6/8	5/6	2/2	6/8	42 P- 84% B
3.	3 B	2/3	2/4	2/4	2/4	3/6	3/5	6/8	4/6	1/2	4/8	27 P- 54% S
4.	4 B	1/3	4/4	4/4	2/4	4/6	4/5	8/8	6/6	2/2	7/8	42 P- 84% B
5.	5 B	3/3	3/4	3/4	3/4	3/6	4/5	4/8	3/6	2/2	8/8	35 P -70 % B
6.	6 B	2/3	4/4	4/4	4/4	4/6	4/5	6/8	4/6	2/2	6/8	40 P - 80% B
7.	7 B	3/3	2/4	4/4	2/4	2/6	3/5	5/8	5/6	2/2	8/8	33 P- 66% B
8.	8 B	2/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	6/8	5/6	2/2	8/8	42 P- 84% B
9.	9 B	3/3	4/4	4/4	4/4	6/6	4/5	8/8	2/6	2/2	7/8	44 P- 88% B
10.	10 B	3/3	3/4	3/4	4/4	5/6	2/5	5/8	3/6	1/2	5/8	34 P- 68% B
11.	11 B	3/3	3/4	3/4	3/4	4/6	5/5	6/8	3/6	2/2	5/8	39 P- 78% B
12.	12 B	2/3	4/4	2/4	2/4	4/6	2/5	6/8	5/6	1/2	6/8	34 P- 68% B
13.	13 B	1/3	2/4	2/4	3/4	5/6	3/5	5/8	5/6	2/2	7/8	35 P- 70% B
14.	14B	2/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	6/8	3/6	2/2	6/8	38 P- 76% B
15.	15 B	1/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	8/8	6/6	2/2	7/8	43 P-86% B
16.	16 B	2/3	3/4	4/4	3/4	4/6	3/5	4/8	5/6	1/2	5/8	34 p -68 % B
17.	17 B	3/3	4/4	4/4	4/4	6/6	4/5	8/8	6/6	2/2	6/8	47 P- 94%FB
18.	18 B	2/3	4/4	4/4	2/4	4/6	4/5	7/8	4/6	2/2	8/8	40 P- 80% B
19.	19 B	3/3	4/4	4/4	4/4	4/6	4/5	6/8	6/6	2/2	7/8	44 P- 88% B
20.	20 B	3/3	4/4	3/4	3/4	5/6	3/5	5/8	2/6	2/2	8/8	38 P -76 % B
21.	21 B	2/3	4/4	4/4	3/4	5/6	5/5	8/8	4/6	1/2	6/8	41 P - 82% B
22.	22 B	2/3	3/4	3/4	3/4	2/6	4/5	7/8	3/6	2/2	5/8	34 P- 68% B
23.	23 B	2/3	4/4	4/4	3/4	5/6	4/5	6/8	6/6	2/2	8/8	44 P- 88% B
24.	24 B	1/3	4/4	4/4	2/4	6/6	2/5	7/8	5/6	2/2	7/8	40 P- 80% B
25.	25B	3/3	3/4	3/4	4/4	5/6	2/5	4/8	2/6	1/2	4/8	31 P- 62% S
26.	26 B	1/3	3/4	3/4	3/4	5/6	5/5	7/8	4/6	2/2	6/8	39 P- 78% B
27.	27 B	2/3	2/4	2/4	2/4	4/6	4/5	6/8	5/6	1/2	6/8	34 P- 68% B
28.	28 B	1/3	2/4	3/4	2/4	5/6	3/5	5/8	5/6	1/2	7/8	35 P- 70% B
29.	29 B	3/3	3/4	3/4	4/4	6/6	4/5	5/8	4/6	2/2	6/8	40 P- 80% B
30.	30 B	1/3	4/4	4/4	2/4	6/6	4/5	8/8	6/6	2/2	7/8	44 P-88% B
31.	31 B	2/3	3/4	4/4	4/4	2/6	3/5	4/8	5/6	1/2	5/8	33 p -66 % B
32.	32B	2/3	4/4	3/4	4/4	5/6	4/5	6/8	4/6	2/2	6/8	40 P- 80% B
33.	33B	2/3	3/4	4/4	4/4	6/6	4/5	5/8	4/6	2/2	5/8	41 P- 82% B
34.	34B	1/3	3/4	3/4	2/4	6/6	2/5	6/8	5/6	2/2	7/8	39 P- 78% B
35.	35B	3/3	3/4	2/4	2/4	3/6	3/5	6/8	2/6	2/2	5/8	37 P -74 % B
36.	36B	3/3	4/4	4/4	4/4	5/6	5/5	7/8	5/6	2/2	7/8	44 P - 88% B
37.	37B	3/3	4/4	2/4	3/4	3/6	3/5	5/8	2/6	2/2	6/8	41 P- 78% B
38.	38B	3/3	4/4	4/4	2/4	5/6	4/5	8/8	6/6	2/2	5/8	43 P- 86% B
39.	39B	2/3	3/4	4/4	2/4	6/6	5/5	8/8	6/6	2/2	7/8	45 P- 90% FB
40.	40B	3/3	3/4	3/4	4/4	5/6	2/5	4/8	2/6	1/2	4/8	31 P- 62% S
41.	41B	1/3	3/4	2/4	3/4	4/6	3/5	7/8	5/6	2/2	6/8	36 P- 70% B

Anexa 5. Rezultatele experimentului de constatare, Clasa a IV-a „C”

Nr. crt.	Nume, Prenume	I ₁ 3p.	I ₂ 4p.	I ₃ 4p.	I ₄ 4p.	I ₅ 8p.	I ₆ 6p.	I ₇ 6p.	I ₈ 5p.	I ₉ 2p.	I ₁₀ 8p.	Punctaj, procent, calificativ acumulat
1.	1 C	3/3	3/4	3/4	4/4	6/6	5/5	4/8	3/6	2/2	5/8	38 p -76 % B
2.	2 C	2/3	3/4	4/4	4/4	5/6	4/5	6/8	5/6	2/2	6/8	41 P- 82% B
3.	3 C	3/3	2/4	2/4	4/4	3/6	5/5	6/8	5/6	2/2	5/8	37 P- 74% B
4.	4 C	1/3	4/4	4/4	2/4	4/6	4/5	8/8	3/6	2/2	7/8	39 P- 78% B
5.	5 C	3/3	4/4	3/4	4/4	3/6	4/5	5/8	5/6	2/2	6/8	39 P -78 % B
6.	6 C	2/3	4/4	4/4	4/4	5/6	4/5	7/8	5/6	2/2	6/8	43 P - 86% B
7.	7 C	3/3	2/4	3/4	2/4	2/6	3/5	5/8	4/6	1/2	4/8	29 P- 60% S
8.	8 C	2/3	2/4	2/4	2/4	5/6	3/5	6/8	5/6	2/2	3/8	32 P- 64% S
9.	9 C	3/3	4/4	4/4	3/4	6/6	5/5	2/8	3/6	2/2	5/8	41 P- 82% B
10.	10 C	3/3	3/4	3/4	4/4	5/6	2/5	5/8	3/6	1/2	5/8	34 P- 68% B
11.	11 C	2/3	4/4	3/4	3/4	3/6	5/5	6/8	3/6	2/2	6/8	39 P- 78% B
12.	12 C	3/3	2/4	3/4	3/4	5/6	4/5	5/8	6/6	2/2	6/8	35 P- 70% B
13.	13 C	2/3	1/4	2/4	2/4	5/6	4/5	7/8	5/6	2/2	7/8	37 P- 74% B
14.	14 C	3/3	4/4	4/4	3/4	5/6	4/5	6/8	3/6	2/2	6/8	40 P- 80% B
15.	15 C	2/3	4/4	2/4	2/4	5/6	4/5	7/8	6/6	2/2	7/8	41 P-82% B
16.	16 C	2/3	3/4	4/4	3/4	4/6	3/5	4/8	4/6	1/2	5/8	33 p -66 % B
17.	17 C	3/3	4/4	4/4	4/4	6/6	4/5	7/8	4/6	2/2	6/8	44 P- 88% B
18.	18 C	3/3	3/4	3/4	2/4	5/6	3/5	7/8	5/6	2/2	6/8	38 P- 76% B
19.	19 C	3/3	3/4	4/4	4/4	4/6	4/5	6/8	5/6	2/2	7/8	42 P- 84% B
20.	20 C	3/3	3/4	3/4	3/4	5/6	3/5	6/8	2/6	2/2	7/8	39 P -78 % B
21.	21 C	3/3	4/4	4/4	4/4	5/6	5/5	8/8	4/6	2/2	6/8	44 P - 88% B
22.	22 C	2/3	3/4	2/4	3/4	4/6	4/5	7/8	4/6	2/2	6/8	37 P- 74% B
23.	23 C	3/3	3/4	3/4	3/4	4/6	4/5	6/8	6/6	2/2	5/8	41 P- 82% B
24.	24 C	2/3	2/4	4/4	2/4	6/6	2/5	7/8	5/6	2/2	7/8	39 P- 78% B
25.	25 C	3/3	3/4	3/4	4/4	5/6	3/5	7/8	2/6	1/2	5/8	35 P- 70% B
26.	26 C	1/3	3/4	3/4	3/4	5/6	5/5	7/8	4/6	2/2	7/8	40 P- 80% B
27.	27 C	3/3	4/4	2/4	2/4	4/6	4/5	6/8	5/6	2/2	6/8	38 P- 76% B
28.	28 C	3/3	4/4	4/4	4/4	6/6	3/5	7/8	5/6	2/2	7/8	45 P- 90% FB
29.	29 C	3/3	3/4	3/4	4/4	4/6	3/5	5/8	4/6	2/2	6/8	37 P- 74% B
30.	30 C	2/3	2/4	4/4	2/4	6/6	4/5	7/8	6/6	2/2	7/8	42 P-84% B
31.	31 C	3/3	3/4	4/4	4/4	2/6	3/5	4/8	5/6	1/2	6/8	35 p -70 % B
32.	32 C	3/3	4/4	4/4	4/4	5/6	4/5	8/8	5/6	2/2	6/8	45 P- 90% FB
33.	33 C	2/3	4/4	4/4	3/4	5/6	4/5	5/8	6/6	2/2	6/8	43 P- 86% B
34.	34 C	3/3	3/4	3/4	4/4	4/6	3/5	5/8	5/6	2/2	7/8	41 P- 82% B
35.	35 C	2/3	2/4	2/4	2/4	3/6	3/5	4/8	2/6	2/2	5/8	33 P -66 % B
36.	36 C	3/3	4/4	3/4	4/4	5/6	4/5	5/8	5/6	2/2	6/8	39 P - 78% B
37.	37 C	3/3	4/4	2/4	3/4	3/6	3/5	8/8	2/6	2/2	6/8	44 P- 88% B
38.	38 C	3/3	4/4	3/4	2/4	5/6	4/5	7/8	5/6	2/2	5/8	40 P- 80% B
39.	39 C	2/3	3/4	4/4	2/4	4/6	4/5	7/8	4/6	2/2	6/8	37 P- 74% B
40.	40 C	3/3	4/4	4/4	4/4	6/6	5/5	6/8	5/6	2/2	7/8	46 P- 92% FB

Anexa 6. Textul „Prietenie” de Aurora Ionescu

La începutul lunii septembrie, soarele era din ce în ce mai blând și mai somnoros, căci pleca devreme la culcare. În Codrul Auriu, Ița-Frunzulița o aștepta fericită pe Mica-Rândunica, buna ei amică cu glas cristalin.

---- Scumpă prietenă, a venit vremea să ne despărțim, ciripi Mica-Rândunica.

---- Cum? Deja? Nici nu ți-ai pregătit bagajul! Unde pleci așa, pe nepusă masă? se întristă frunzulița arămie.

---- Cum unde plec? În țările calde. Bagajele mele sunt pregătite.

---- Ba nu, nu pleci nicăieri! Vorbesc eu cu Toamna. Îi explic cum stau lucrurile și sigur va fi mai blândă. Așa o să poți rămâne aici. Te rog, nu mă lăsa singură! Nu fugi în țările calde!

---- Eu nu fug, ci zbor, adaugă Mica-Rândunica, râzând în hohote. Hai, zâmbește, nu mai sta posomorâtă!

---- Da, da, ești plină de umor! Mai bine m-ai ajuta să scriu o scrisoare către Toamnă!

---- Nu pot chiar acum, mai am câteva lucruri de făcut, apoi mă întorc.

---- Plină de speranță, frunzulița se puse pe scris. Uf, ce greu i se păru! Nu știa cum să i se adreseze zânei, ca nu cumva să fie nepoliticoasă. Rândunica se întoarse tocmai când Ița-Frunzulița se pregătea să pună scrisoarea în plic.

---- Gata, am terminat. Ce zici, rândunico, am scris bine?

Rândunica se așeză lângă Ița-Frunzulița și începu să citească:

Dragă Toamnă,

Toată lumea spune că ești bogată și generoasă, fapt pentru care îndrăznesc să-ți adresez o rugămintă mare-mare.

Anul acesta, Mica-Rândunica a devenit prietena mea de suflet. Astăzi, ea mi-a spus că se pregătește să plece în țările calde. Eu nu știu unde sunt aceste țări calde, însă bănuiesc că se află foarte departe de copacul în care locuiesc eu.

Nu am reușit s-o îduplec să rămână în niciun chip. Poate mă ajuți tu, zână bună, spunându-mi cum va fi vremea în anotimpul pe care îl stăpânești, că nu voi fi ploi și că Mica-Rândunica va găsi hrană din plin.

Aștept cu nerăbdare răspunsul tău, draga mea zână!

Cu drag, Ița-Frunzulița

- Ai scris extraordinar, dragă Ița! Ești o prietenă adevărată. Îți mulțumesc!
- Acum trebuie doar să așteptăm răspunsul zânei. Mia bine ți-ai desface bagajul, căci sigur vom petrece multe zile frumoase împreună. Dar ... ce se aude?
- A început să sufle Vântul. Ița, nu te speria! Stai la adăpostul aripilor mele!

- Uau, ce iute zbor! Parcă am prins aripi!
- Prietenă bună, te port în zbor pe aripile mele! Te-ai desprins din copac, dar te-am prins la timp. Era cât pe ce să te ia Vântul și să te ducă cine știe unde... Hai, viteazo, deschide ochii! Ce zici, pornim împreună spre țările calde?
- Atâta vreme cât rămânem împreună, merg cu tine până în țările calde! Dar să nu fie nici prea calde, că mă ofilesc de tot!

Anexa 7. Textul „Colț Alb” după Jack London

Colț Alb s-a născut în ținutul sălbatic al Nordului, iar părinții lui erau lupi. Un indian i-a dat acest nume, pentru că el avea colți albi. Colț Alb nu fusese niciodată prea zglobiu. În afară de geamătul care se transforma într-un mârâit de dragoste, el nu își exprima afecțiunea în alt mod (...). În timp însă, învăță să zburde alături de stăpânul său și să se lase trântit la pământ. La rândul lui, se prefăcea că e supărat, mârâind groaznic. La finalul hârjonelii, stăpânul își ș-ncolțea brațul în jurul gâtului lui Colț Alb, care scâncea mârâindu-și cântecul lui de dragoste. Stăpânul lui mergea deseori călare, iar pentru Colț Alb, una dintre principalele îndatoriri era să-l însoțească. În Nord, își arătase credința trudind la ham. În Sud însă, cum nu erau sănii, își arăta credința gonind pe lângă calul stăpânului.

Pentru prima oară în viața lui, Colț Alb a lătrat atunci când stăpânul încerca să învețe un pursânge să deschidă și să închidă poarta fără ca stăpânul să mai coboare. Stăpânul mână calul în dreptul porții, dar, de fiecare dată, acesta se speria și sărea înapoi. Colț Alb urmărea toată întâmplarea cu o nerăbdare crescândă, până ce, nemaiputându-se stăpâni, începu să latre sălbatic și amenințător.

Într-o altă zi, un iepure țâșni printre picioarele calului, care se sperie. Stăpânul căzu și își rupsesse un picior. Colț Alb se năpusti furios asupra calului, dar glasul stăpânului îl opri.

- Du-te acasă! Îi porunci stăpânul, dându-ți seama că e rănit.

Dar lui Colț Alb nici prin cap nu-i trecea să-l părăsească. Cu părere de rău, o porni din loc, apoi se întoarse și scoase un geamăt înăbușit. Își ciuli urechile, ascultând îndurerat cuvintele stăpânului. „Da, bătrâne, du-te acasă și spune-le ce s-a întâmplat. Acasă!” Colț Alb știa ce înseamnă „acasă” și, deși nu pricepea toate cuvintele, a înțeles ce voia stăpânul. Se întoarse și porni la drum, după care se porii din nou, nehotărât, și se uită în urmă. Acasă! Îi porunci tăios stăpânul, iar, de astă dată, Colț Alb se supuse.

Răsuflând din greu, Colț Alb sosi acasă. Familia stăpânului stătea pe terasă. Copiii îl primiră cu strigăte de bucurie și alergară în întâmpinarea lui. Colț Alb se feri și, mârâind sălbatic, se întoarse către soția stăpânului. O apucă cu dinții de rochie și trase de ea până ce sfâșie ????. Privea în față, cu capul ridicat și gâtulejul încordat, dar nu putea scoate niciun sunet. Parcă ar vrea să vorbească, observă femeia. În aceeași clipă, Colț Alb căpătă glas, izbucnind într-un lătrat puternic. Apoi luă la goană uitându-se înapoi să vadă dacă-l urmează cineva. Lătrase pentru a doua oară în viața lui și se făcuse înțeles. După această întâmplare, oamenii îl priviră pe Colț Alb cu mai multă căldură. Chiar și alegatul, al cărui braț îl sfâșiasse cândva, încuviință că era un câine isteț, chiar dacă era lup.

Anexa 8. Textul „Păcală în satul lui” după Ioan Slavici

Se urâse și lui Păcală să tot umble răzleț prin lume, așa fără de nici o treabă, numai ca să încurce trebile altora și să râdă de prostia oamenilor. Se hotărî dar să se facă și el om așezat ca toți oamenii de treabă, să-și întemeieze casa lui, să-și agonisească o moșioară- vorbă scurtă- să se astâmpere odată.

Și fiindcă românul zice că nu e nicăieri mai bine ca în satul lui, Păcală se întoarse și el în satul lui și începu, cum încep toți oamenii care n-au nimic, adecă făcu ce făcu de-și agonisi o vițelușă și o trimise la pășune în izlazul satului.

Căci așa se face averea.

Păscând vițelușă se face vițea, vițeaua se face juncă, junca se face vacă, vaca fată, iar vaca cu vițelul o vinzi, ca din prețul ei să cumperi șapte vițele și să le trimiți și pe ele la pășune în izlazul satului.

De ce oare izlazul izlaz, dacă nu pentru ca să-l pască vițelușele oamenilor?

Păștea dar vițelușă lui Păcală, păștea, și cu cât mai mult păștea cu atât mai vânjos creștea, încât nu era în tot satul vițea care să întreacă, iar când ajunse și ea vițea, nici junincile nu se puteau potrivi cu ea.

--Măi! -ziceau vecinele lui Păcală-ce lucru să mai fie și ăsta? Vițeaua asta le întrece pe toate! Ce-i va fi dând oare să mănânce? Ce soi o fi de crește așa frumos?

Nu era nici soiul deosebit, nici hrana mai de-a cătarea; vițeaua era însă vițeaua lui Păcală, iar Păcală își căuta de treabă n-avea vreme s-o mai păzească și să nu rupă câteodată și de holdele oamenilor.

Ajungând junincă, vițeaua lui Păcală se făcu stăpână pe întregul hotar. Umbla și ea, cum umblase și stăpânul ei mai mare-nainte de a fi astâmpărat și unde n-o căutai, acolo dădeai de ea, mai prin lanul de grâu, mai prin porumbiște, mai știe bunul Dumnezeu unde.

Iată Păcală li se plângea oamenilor că prea i s-a făcut răzleață juninca și că are treabă și nu poate umbla după ea.

Nu-i vorbă, oamenii s-ar plâns și ei, dar nu mai aveau cui să i se plângă, când Păcală îi luă pe dinainte și li se plângea de te prindea mila de el.

Când văzu dar că juninca lui Păcală în curând are să fie vacă, oamenii se puseră pe gânduri. Știau ei cum au să urmeze lucrurile mai departe. Vedeau parcă cele șapte vițelușe, cum se fac vițele, cum alung în cele din urmă vaci și ele, și cum le vinde Păcală și pe ele și se întoarce de la târg cu o spuză de vițelușe, toate flămânde, toate pornite din fire să se facă vițele, juninci și vaci în cele din urmă.

- Măi! -strigă ei-ăsta ne mănâncă și urechile din cap cu vițelușele lui, ne face întregul hotar bătătură.

Se sfătuiră dar între dânșii și iar se sfătuiră, se tot sfătuiră, până ce ajunseră a se dumeri că toată carnea pe care a pus-o vițelușa, ca să se facă vițea și din vițea juncă, e carnea adunată din nutrețul de pe hotarul lor și numai pielea e a lui Păcală, fiindcă piele avusese juninca și când venise ca vițelușă în sat.

Dumeriți odată astfel, tăiară juninca, îi luară carnea și o mâncară, iar pielea o aruncară peste gard în curtea lui Păcală.

Anexa 9. HARTA TEXTULUI

1. **Titlul textului ...**
2. **Autorul textului ...**
3. **Locul desfășurării acțiunii** (unde?) în ce țară? în ce oraș? este în interior? în exterior?)
4. **Timpul desfășurării acțiunii** (când? în ce anotimp? în ce lună? în ce dată? în ce parte a zilei?)
5. **Personajele sunt: ...**
6. **Ce fac personajele?**
7. **Cum sunt personajele?**
8. **Întâmplările din text ...**
9. **Cel mai important moment ...**
10. **Învățătura textului:**
 - **Am învățat:**
 - să știu.....
 - să pot.....
 - să fiu.....
 - **Am aflat: ...**
11. **Părerea mea:**
 - Sunt / nu sunt de acord.....
 - Accept /nu accept.....
 - Cred că.....

Anexa 10. Test de evaluare sumativă (experimentul de control)

Citește textul și realizează următoarele sarcini

Meleagurile minunate

Deasupra Moldovei lucește un soare rotund și mare. Măria Sa – Dimitrie Cantemir, cu tot alaiul domnesc, se îndreaptă spre Moldova. Merge spre un drum, pe marginile căruia parcă într-adins sunt cele mai pitorești locuri ale Moldovei.

Măria Sa privești undeva în depărtare și fruntea i se încrêțește. Iată câmpii întinse și oameni ce muncesc fără osteneală.

- Da, minunate meleaguri o să stăpânești, Măria Ta! Țară frumoasă și îmbelșugată ca Moldova nu vei mai întâlni undeva. Poame mai mustoase, vin mai dulce la băut nu-ți va dărui nimeni altul.

Se vedeau aici sate cuprinse între coaste de dealuri. Apoi se revărsau văi care ici se lăsau, ici se ridicau, ca niște valuri necuprinse de apă. Drumuri și cărărușe întortocheate se strecurau pe sub poale de codri ca niște umbre de aur.

1.Încercuiește litera din dreptul răspunsului corect.

- *Textul citit conține*

A. descriere și dialog; B. descriere și monolog; C. monolog și dialog . L 0 1

- * *În text se descrie*

A. meleagul natal; B. ocupațiile oamenilor; C. Alaiul domnesc. L 0 1

- *Dimitrie Cantemir se îndreaptă spre:*

A. O pădure; B. un codru; C. Moldova. L 0 1

2.Răspunde în baza textului la următoarele întrebări.

Unde se îndreaptă Dimitrie Cantemir cu tot alaiul domnesc? L 0 1 2

Ce lucește deasupra Moldovei? L 0 1 2

3.Selectează din text sinonime pentru cuvintele: L 0 1 2 3 4

Fermecătoare – bogată-

Oboseală- boieresc-

4.Continuă enunțurile. L 0 1 2 3 4 5 6

Republica Moldova este

Florii îi se cere parfum,

5.Transcrie din text șase îmbinări de substantiv + adjectiv. L 0 1 2 3 4 5 6

6.Încercuiește adevărat (A) sau Fals (F). L 0 1 2 3 4 5

Bărbații salută primele femeile A F

Când intrăm într-o încăpere, nu-i salutăm pe cei prezenți A F

Când apelezi pe cineva, prezintă-te complet. A F

Telefonul e un obiect de joacă A F

Comunicarea se realizează și cu ajutorul presei. A F

7. Completează dialogul cu expresii de politețe potrivite situației din imagine. L 0 1 2 3 4

- _____ te servesc cu o înghețată!

- _____, Anton!

- _____ că n-ai refuzat înghețata!

- _____, amice!

8. Scrie în casete formule de încheiere a conversațiilor. L 0 1 2 3 4 5 6

9. Alcătuieste un enunț în care cuvântul „coastă” să aibă alt sens decât în text. L 0 1 2 3

10. Alcătuieste un text din cinci enunțuri cu titlu: „Am un plai ca din poveste”.

L 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Foarte bine/ FB	Bine/B	Suficient/S
50p.-45p.	44p.-33p.	32p. -17p.

Anexa 11. Rezultatele experimentului de control, clasa a IV-a „A”

Nr. crt.	Nume, Prenume	I ₁ 3p.	I ₂ 4p.	I ₃ 4p.	I ₄ 4p.	I ₅ 8p.	I ₆ 6p.	I ₇ 6p.	I ₈ 5p.	I ₉ 2p.	I ₁₀ 8p.	Punctaj, procent, calificativ acumulat
1.	1 A	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	50 p 100% FB
2.	2 A	3/3	4/4	2/4	4/4	8/8	6/6	5/6	5/5	2/2	7/8	46 P.92% FB
3.	3 A	2/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	4/5	2/2	6/8	46 P. 92% FB
4.	4 A	3/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	5/5	2/2	8/8	47 P. 94% FB
5.	5 A	3/3	3/4	3/4	4/4	7/8	6/6	5/6	3/5	2/2	4/8	40 P. 80% B
6.	6 A	1/3	4/4	2/4	4/4	6/8	5/6	6/6	5/5	1/2	5/8	39 p.78% B
7.	7 A	3/3	4/4	4/4	3/4	8/8	5/6	6/6	5/5	2/2	6/8	46 P. 92% FB
8.	8 A	3/3	2/4	3/4	4/4	8/8	6/6	5/6	5/5	2/2	7/8	45 P. 90% FB
9.	9 A	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	50 P. 100% FB
10.	10 A	3/3	3/4	3/4	4/4	8/8	6/6	3/6	4/5	1/2	6/8	40 P. 80% B
11.	11A	3/3	3/4	3/4	4/4	6/8	4/6	4/6	3/5	2/2	6/8	39 P. 78% B
12.	12 A	2/3	4/4	4/4	4/4	8/8	5/6	5/6	4/5	2/2	7/8	45 P.90% FB
13.	13 A	1/3	4/4	2/4	4/4	5/8	3/6	4/6	4/5	2/2	8/8	37 P. 74% B
14.	14 A	2/3	3/4	2/4	4/4	8/8	6/6	5/6	5/5	2/2	7/8	45 P. 90% FB
15.	15 A	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	50 P.100%FB
16.	16 A	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	1/6	6/6	5/5	2/2	6/8	47 p.94% FB
17.	17 A	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	50 p. 100% FB
18.	18 A	3/3	4/4	2/4	4/4	8/8	6/6	4/6	5/5	2/2	6/8	45 P. 90% FB
19.	19 A	2/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	4/5	2/2	6/8	46 P. 92% FB
20.	20 A	3/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	5/5	2/2	8/8	47 P. 94% FB
21.	21 A	3/3	3/4	3/4	4/4	7/8	6/6	5/6	3/5	2/2	4/8	40 P. 80% B
22.	22 A	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	3/5	2/2	5/8	45 p. 90% FB
23.	23 A	3/3	4/4	2/4	4/4	8/8	6/6	4/6	5/5	2/2	6/8	44 P. 88% B
24.	24 A	2/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	4/5	2/2	6/8	46 P. 92% FB
25.	25 A	3/3	4/4	4/4	2/4	6/8	5/6	4/6	3/5	2/2	4/8	37 P. 74% B
26.	26 A	2/3	3/4	3/4	4/4	7/8	3/6	5/6	3/5	2/2	4/8	37 P. 74% B
27.	27 A	2/3	4/4	3/4	4/4	7/8	5/6	6/6	5/5	2/2	7/8	45 P. 90% FB
28.	28 A	2/3	4/4	4/4	2/4	8/8	4/6	6/6	5/5	2/2	5/8	42 P. 84% B
29.	29 A	3/3	2/4	3/4	4/4	6/8	6/6	5/6	5/5	2/2	7/8	43 P. 86% B
30.	30 A	3/3	3/4	4/4	4/4	7/8	5/6	6/6	4/5	2/2	7/8	45 p. 90% FB
31.	31 A	3/3	4/4	2/4	4/4	5/8	4/6	4/6	4/5	2/2	4/8	36 P. 72% B
32.	32 A	2/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	4/5	2/2	6/8	46 P.92% FB
33.	33 A	3/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	5/5	2/2	8/8	47 P. 94% FB
34.	34 A	3/3	3/4	3/4	4/4	7/8	6/6	5/6	5/5	2/2	7/8	45 P. 90% FB
35.	35 A	1/3	4/4	2/4	4/4	6/8	5/6	6/6	5/5	1/2	5/8	39 P. 78% B
36.	36 A	3/3	4/4	4/4	3/4	8/8	5/6	6/6	5/5	2/2	6/8	46 P. 92%FB
37.	37 A	3/3	3/4	3/4	4/4	7/8	6/6	5/6	4/5	2/2	7/8	45 P.90% FB
38.	38 A	3/3	4/4	4/4	4/4	7/8	4/6	6/6	5/5	2/2	5/8	44 p. 88% B
39.	39 A	3/3	4/4	2/4	4/4	8/8	6/6	4/6	5/5	2/2	7/8	45 P. 90% FB
40.	40 A	2/3	4/4	4/4	3/4	5/8	3/6	3/6	3/5	2/2	3/8	33 P. 66% B
41.	41 A	3/3	3/4	3/4	2/4	6/8	3/6	6/6	3/5	2/2	4/8	35 P. 70% B
42.	42 A	2/3	3/4	3/4	2/4	7/8	6/6	5/6	3/5	2/2	4/8	37 P. 74% B

Anexa 12. Rezultatele experimentului de control, clasa a IV-a „B”

Nr. crt.	Nume, Prenume	I ₁ 3p.	I ₂ 4p.	I ₃ 4p.	I ₄ 4p.	I ₅ 8p.	I ₆ 6p.	I ₇ 6p.	I ₈ 5p.	I ₉ 2p.	I ₁₀ 8p.	Punctaj, procent, calificativ acumulat
1.	1 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	50 p 100% FB
2.	2 B	3/3	4/4	2/4	4/4	8/8	6/6	4/6	5/5	2/2	8/8	46 P 92% B
3.	3 B	2/3	2/4	2/4	2/4	6/8	5/6	2/6	4/5	1/2	5/8	31 P 62% S
4.	4 B	3/3	4/4	4/4	4/4	6/8	4/6	6/6	5/5	2/2	6/8	44 P 88% B
5.	5 B	1/3	2/4	2/4	2/4	3/8	5/6	5/6	4/5	2/2	4/8	30 P 60% S
6.	6 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	5/6	5/6	4/5	2/2	7/8	46 P 92% FB
7.	7 B	1/3	4/4	2/4	4/4	6/8	5/6	6/6	5/5	1/2	5/8	39 P 78% B
8.	8 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	4/6	6/6	5/5	2/2	5/8	45 P 90% FB
9.	9 B	3/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	5/5	2/2	8/8	47 P 94% FB
10.	10 B	3/3	3/4	3/4	4/4	7/8	6/6	5/6	3/5	2/2	4/8	40 P 80% B
11.	11 B	2/3	4/4	3/4	4/4	7/8	6/6	6/6	5/5	1/2	6/8	44 P 88% B
12.	12 B	2/3	3/4	3/4	3/4	6/8	5/6	5/6	4/5	1/2	5/8	38 P 76% B
13.	13 B	3/3	3/4	2/4	3/4	6/8	5/6	4/6	5/5	2/2	7/8	40 P 80% B
14.	14 B	3/3	4/4	4/4	3/4	8/8	4/6	6/6	4/5	2/2	6/8	45 P 90% FB
15.	15 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	6/8	48 P 96% FB
16.	16 B	3/3	4/4	4/4	3/4	6/8	4/6	5/6	3/5	2/2	5/8	39 P 78% B
17.	17 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	50 P 100%FB
18.	18 B	3/3	4/4	4/4	4/4	6/8	5/6	5/6	5/5	2/2	5/8	44 P 88% B
19.	19 B	2/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	6/8	47 P 94%FB
20.	20 B	3/3	4/4	4/4	4/4	5/8	4/6	5/6	4/5	2/2	6/8	41 P 82% B
21.	21 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	1/2	5/8	46 P 92% B
22.	22 A	2/3	4/4	4/4	2/4	8/8	4/6	6/6	5/5	2/2	5/8	42 P 84% B
23.	23 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	7/8	49 P 98% FB
24.	24 B	3/3	4/4	2/4	4/4	8/8	6/6	4/6	5/5	2/2	8/8	46 P 92% FB
25.	25 B	2/3	4/4	4/4	4/4	8/8	5/6	4/6	4/5	2/2	6/8	43 P 86% B
26.	26 B	3/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	5/5	2/2	8/8	47 P 94% B
27.	27 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	4/6	3/6	3/5	1/2	4/8	38 P 76 % B
28.	28 B	1/3	4/4	2/4	4/4	6/8	5/6	6/6	5/5	1/2	5/8	39 P 78% B
29.	29 B	2/3	4/4	4/4	2/4	8/8	4/6	6/6	5/5	2/2	5/8	42 P 84% B
30.	30 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	7/8	49 P 98%FB
31.	31 B	2/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	3/5	2/2	3/8	39 P 78% FB
32.	32 B	3/3	4/4	4/4	3/4	7/8	5/6	6/6	5/5	1/2	6/8	44 P 88% B
33.	33 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	5/6	2/5	2/2	5/8	43 P 86% B
34.	34 B	3/3	4/4	3/4	2/4	7/8	4/6	5/6	4/5	2/2	6/8	40 p 80% B
35.	35 B	3/3	3/4	2/4	3/4	7/8	5/6	5/6	4/5	2/2	5/8	39 P 78% B
36.	36 B	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	50 p 100%FB
37.	37 B	3/3	4/4	2/4	4/4	8/8	6/6	4/6	5/5	2/2	8/8	46 P 92% FB
38.	38 B	2/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	4/5	2/2	6/8	46 P 92% FB
39.	39 B	3/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	5/5	2/2	8/8	47 P 94% FB
40.	40 B	3/3	3/4	3/4	4/4	7/8	6/6	5/6	3/5	2/2	4/8	40 P 80% B
41.	41 B	3/3	2/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	2/5	2/2	5/8	41 P 82% B

Anexa 13. Rezultatele experimentului de control, clasa a IV-a „C”

Nr. crt.	Nume, Prenume	I ₁ 3p.	I ₂ 4p.	I ₃ 4p.	I ₄ 4p.	I ₅ 8p.	I ₆ 6p.	I ₇ 6p.	I ₈ 5p.	I ₉ 2p.	I ₁₀ 8p.	Punctaj, procent, calificativ acumulat
1.	1 C	3/3	4/4	3/4	2/4	7/8	4/6	5/6	4/5	2/2	6/8	40 p 80% B
2.	2 C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	5/6	5/6	5/5	2/2	6/8	46 P 92% FB
3.	3 C	3/3	3/4	1/4	4/4	8/8	4/6	5/6	4/5	1/2	7/8	40 P 80% B
4.	4 C	3/3	4/4	4/4	2/4	7/8	5/6	4/6	4/5	2/2	7/8	42 P 84% B
5.	5 C	3/3	3/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	6/8	46 P 92% B
6.	6 C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	5/6	6/6	5/5	1/2	7/8	47 P 94% FB
7.	7 C	2/3	4/4	4/4	2/4	6/8	4/6	3/6	3/5	2/2	5/8	35 P 70% B
8.	8 C	2/3	2/4	3/4	2/4	4/8	4/6	5/6	4/5	2/2	7/8	35 P 70% B
9.	9 C	3/3	3/4	3/4	4/4	8/8	5/6	6/6	3/5	2/2	6/8	43 P 86% B
10.	10 C	2/3	2/4	3/4	3/4	4/8	3/6	3/6	3/5	1/2	4/8	29 P 54% B
11.	11 C	3/3	4/4	4/4	2/4	6/8	4/6	6/6	5/5	2/2	6/8	44 P 88% B
12.	12 C	3/3	4/4	3/4	2/4	7/8	4/6	5/6	4/5	2/2	6/8	40 p 80% B
13.	13 C	3/3	3/4	2/4	3/4	7/8	5/6	4/6	4/5	2/2	6/8	39 P 78% B
14.	14C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	4/6	4/6	5/5	1/2	7/8	45 P 90% B
15.	15 C	3/3	4/4	4/4	3/4	8/8	5/6	6/6	3/5	2/2	6/8	44 P 88% B
16.	16 C	3/3	3/4	3/4	3/4	3/8	4/6	5/6	5/5	2/2	6/8	37 P 74% B
17.	17 C	3/3	4/4	4/4	4/4	7/8	5/6	6/6	5/5	1/2	7/8	46 P 92% FB
18.	18 C	2/3	4/4	4/4	2/4	8/8	4/6	6/6	5/5	2/2	5/8	42 P 84% B
19.	19 C	2/3	2/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	4/5	2/2	7/8	45 P 90% FB
20.	20 C	2/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	3/5	2/2	3/8	39 P 78% B
21.	21 C	3/3	4/4	4/4	4/4	4/8	6/6	6/6	5/5	1/2	7/8	48 P 96% FB
22.	22 C	3/3	4/4	4/4	4/4	6/8	5/6	5/6	3/5	2/2	5/8	41 P 82% FB
23.	23 C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	5/6	5/6	4/5	2/2	6/8	45 p 90% FB
24.	24 C	3/3	4/4	4/4	3/4	8/8	5/6	5/6	4/5	2/2	6/8	44 P 88% B
25.	25C	3/3	4/4	4/4	2/4	8/8	4/6	5/6	4/5	1/2	5/8	40 P 80% B
26.	26 C	3/3	4/4	2/4	2/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	6/8	44 P 88% B
27.	27 C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	4/6	5/6	3/5	2/2	6/8	43 P 86% B
28.	28 C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	50 P 100% FB
29.	29 C	2/3	4/4	4/4	2/4	8/8	4/6	6/6	5/5	2/2	5/8	42 P 84% B
30.	30 C	3/3	3/4	3/4	4/4	8/8	6/6	5/6	4/5	2/2	7/8	45 P 90% FB
31.	31 C	2/3	4/4	4/4	2/4	8/8	5/6	6/6	3/5	2/2	3/8	39 P 78% B
32.	32C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	7/8	49 P 98% FB
33.	33C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	5/6	5/6	4/5	2/2	7/8	46 P 92% FB
34.	34C	3/3	4/4	3/4	3/4	8/8	6/6	4/6	5/5	2/2	6/8	44 P 88% B
35.	35C	3/3	4/4	2/4	3/4	7/8	4/6	5/6	4/5	2/2	5/8	39 P 78% B
36.	36C	3/3	4/4	3/4	2/4	7/8	4/6	5/6	4/5	2/2	6/8	40 p 80% B
37.	37C	3/3	3/4	2/4	3/4	7/8	6/6	6/6	5/5	2/2	8/8	46 P 92% FB
38.	38C	2/3	3/4	4/4	4/4	8/8	4/6	6/6	5/5	2/2	6/8	44 P 88% B
39.	39C	3/3	4/4	4/4	3/4	7/8	4/6	4/6	4/5	2/2	5/8	40 P 80% B
40.	40C	3/3	4/4	4/4	4/4	8/8	6/6	6/6	5/5	2/2	6/8	48 P 96% FB



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Midrigan Tatiana, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Midrigan Tatiana

CURRICULUM VITAE

	
<p>Curriculum vitae Europass</p>	
Informații personale	
Nume / Prenume	Midrigan Tatiana
Adresă(e)	mun. Chișinău, str. Andrei Doga 32/2 ap.204
Telefon(oane)	079037855
Fax(uri)	
E-mail(uri)	Tatianamidrigan1@gmail.com
Naționalitate(-tăți)	Moldova
Data nașterii	18.11.1981
Sex	Feminin
Experiența profesională	
Perioada	1 septembrie 2022-2006
Funcția sau postul ocupat	Învățător – învățător
Numele și adresa angajatorului	Gimnaziul Internat din orașul Orhei
Perioada	2014-2015
Funcția sau postul ocupat	Învățător – învățător
Numele și adresa angajatorului	Instituția nr.199, mun. Chișinău
Perioada	2015-2021
Funcția sau postul ocupat	Învățător – învățător
Numele și adresa angajatorului	IPLT „Orizont”, mun. Chișinău
Perioada	2021- prezent
Funcția sau postul ocupat	Învățător – învățător
Numele și adresa angajatorului	IPLT „Ion Creangă”, mun. Chișinău
Perioada	2019-2022
Funcția sau postul ocupat	Asistent universitar
Numele și adresa angajatorului	UST, mun. Chișinău
Perioada	2022-2023
Funcția sau postul ocupat	Asistent universitar
Numele și adresa angajatorului	UPSC, mun. Chișinău
Educație și formare	
Perioada Calificarea/diploma obținută Numele și tipul instituției de învățământ/furnizorului de formare	1997-2002- Colegiul Pedagogic „Vasile Lupu”, din Orhei, Pedagogia Învățământului Primar, N-0043951, din 26.06.2002
Perioada Calificarea/diploma obținută Numele și tipul instituției de învățământ/furnizorului de formare	2003-2006- UST Pedagogia Învățământului Primar, N-0113029, din 19.07.2006

<p>Perioada Calificarea /diploma obținută Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare</p> <p>Perioada Calificarea /diploma obținută Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare</p> <p>Formare profesională</p>	<p>2017-2019, studii de masterat în Științe ale educației, UST, Pedagogia și metodologia învățământului primar (AL-0113029, din 17.06.2019);</p> <p>2019-2024 studii la ciclul III, doctorat – UPSC.</p> <p>Grade didactice <i>Gradul didactic I</i> 2018 <i>Gradul didactic II</i> 2023 <i>Gradul didactic superior</i> 2024</p>									
<p>Formator</p>	<p>2019-2022, formator din cadrul cursurilor de formare profesională continuă, specialitatea Pedagogia Învățământului primar, UST 2022- prezent, formator din cadrul cursurilor de formare profesională, AO Inovație în Educație de Performanță</p>									
<p>Titluri onorifice</p>	<p>Învățătorul anului 2024, locul unu, mun. <i>Chișinău</i></p>									
<p>Aptitudini și competențe personale</p>	<p>Muzică, dans – dobândite în exersarea profesiei, Școala de muzică din Orhei, 5 ani (N-1374, din 30.05.1996); Abilități de comunicare și interrelaționare, capacitatea de a stabili ușor și adecvat relații; Abilități de lucru în echipă, dezvoltate permanent în cadrul proiectelor din instituție; Deschidere și interes pentru noutățile din domeniul științelor educației și psihologiei (demonstrate și prin studii , participări la conferințe în domeniu). Promptitudine, responsabilitate, flexibilitate, inițiativă, spirit analitic, abilități de organizare, coordonare – dobândite în cadrul activităților, a experienței profesionale.</p>									
<p>Limba(i) maternă(e)</p>	română									
<p>Limba(i) străină(e) cunoscută(e)</p>										
<p>Autoevaluare</p>	Înțelegere		Vorbire				Scriere			
<p><i>Nivel european (*)</i></p>	Ascultare		Citire		Participare la conversație		Discurs oral		Exprimare scrisă	
<p>Limba rusă</p>	C1	Utilizator experimentat	B2	Utilizator independent	B2	Utilizator independent	B2	Utilizator independent	B2	Utilizator Independent
<p>Limba engleză</p>	B1	Utilizator independent	A2	Utilizator independent	A2	Utilizator elementar	A2	Utilizator elementar	A2	Utilizator elementar
	<p>(*) <i>Nivelul Cadrului European Comun de Referință Pentru Limbi Străine</i></p>									

Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului	Stăpânirea programelor Word, Excel, Power Point, Corel Draw, Corel Foto Paint, Canva, CapCut; absolvirea cursurilor educație digitală, toate nivelele.
Informații suplimentare/Anexe	<p>Lista lucrărilor științifice:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. GOLUBIȚCHI, Silvia, MIDRIGAN, Tatiana. Aspecte teoretice ale competenței textuale în clasele primare. În: <i>Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Educație preșcolară și primară</i>. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol. 4, 2019. pp. 272-276. ISBN 978-9975-76-269-4. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/92784 2. MIDRIGAN, Tatiana. Aspecte ale interpretării textului literar în clasele primare. În: <i>Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Educație preșcolară și primară</i>, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol. 4, 2020 pp. 221-225. ISBN978-9975-76-301-1. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/96903 3. MIDRIGAN, Tatiana. Abordarea textului literar în clasele primare. În: <i>Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă: Conferință științifico-practică cu participare internațională</i>. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2020, pp. 103-105. ISBN 978-9975-76-299-1. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/97066 4. MIDRIGAN, Tatiana. Interpretarea – etapă de a analiză a textului literar în clasele primare. În: <i>Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar</i>. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol. 2, 2020. pp. 174-177. ISBN 978-9975-76-311-0, 978-9975-76-313-4. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/114570 5. GOLUBIȚCHI, Silvia, MIDRIGAN, Tatiana. Abordarea textului multimodal în clasele primare. În: <i>Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Pedagogie în învățământul preșcolar și primar</i>, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, Vol. 4, 2021. pp. 235-240. ISBN 978-9975-76-321-9. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/124412 6. MIDRIGAN, Tatiana. Activitățile de lectură în clasele primare. În: <i>Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Exacte și ale Naturii și Didactica Științelor Exacte și ale Naturii</i>. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol. 2. 2021, pp. 76-80. ISBN 978-9975-76-312-7. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/143686 7. GOLUBIȚCHI, Silvia, MIDRIGAN, Tatiana. Aspecte teoretice ale textului literar în clasele primare. În: <i>Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane</i>, Ed. 1. Vol.5, Chișinău: INCE, 2021, pp. 36-47. ISBN 978-

9975-76-350-9.

https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/141686

8. MIDRIGAN, Tatiana. Modalități de receptare a textului literar. În: *Educația în fața noilor provocări*, 5-6 noiembrie 2021, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, Vol.1, 2021. pp. 303-307. ISBN 978-9975-76-372-1 (PDF). https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/148996
9. MIDRIGAN, Tatiana. Strategii educaționale centrate pe subiect pentru formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare. În: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Învățământul preșcolar. Învățământul primar*. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol. Vol. 4, 2022, pp. 212-216. ISBN 978-9975-76-382-0.. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/153283
10. MIDRIGAN, Tatiana. Competența textuală: definiții și componente. În: *Revista Didactica Pro...*, revistă de teorie și practică educațională. nr. 5(135), 2022, pp. 43-46. ISSN 1810-6455. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7271182>
11. MIDRIGAN, Tatiana. Textul literar – mijloc de formare a competenței textuale. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, nr. 3(29), 2022. pp. 159-164. ISSN 1857-0623. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v29i3.159-164>
12. MIDRIGAN, Tatiana. Evaluarea competenței textuale la elevii din învățământul primar. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, nr. 4 (30), 2022. pp. 191-196. ISSN 1857-0623. DOI: <https://doi.org/10.36120/2587-3636.v30i4.191-196>
13. MIDRIGAN, Tatiana. *Aspecte teoretice ale competenței textuale*. În: Conferința științifico-internațională. „Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție. O privire intra- pluri- și transdisciplinară”, Bacău, România, volumul I, 2019. pp.90-94. ISBN 978-973-0-30978-2.
14. MIDRIGAN, Tatiana, GOLUBIȚCHI, Silvia. Interpretation of literary text in primary classes, Areas of scientific research among young academics. Scientific writing workshops and doctoral students development. Krakow, 2021, pp.181-191.
15. MIDRIGAN, Tatiana. Cartea. În revista „Timpul”, 19 noiembrie 2023
16. MIDRIGAN, Tatiana. Proiect didactic de scurtă durată la matematică, revista Pro Educație Dondușeni, Seria PREC 1323-1353/2024.
17. ZEPKA, V., OBOROCEANU, V., STRATULAT A.-M., MIDRIGAN T. *Sănătatea familiei*. Ghid pentru managerii școlari și învățătorii claselor primare, Chișinău, 2022, 188 p. ISBN 978-9975-46-620-2.

	<p>Participarea la conferințe, simpozioane 2019-2024</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aspecte teoretice ale competenței textuale în clasele primare, Conferința Republicană a Cadrelor Didactice: „Educație preșcolară și primară”, Chișinău, 1-2 martie 2019; 2. Aspecte teoretice ale competenței textuale. În: Conferința științifico-internațională. „Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție. O privire intra- pluri- și transdisciplinară”, decembrie 2019, Bacău, România, 3. Aspecte ale interpretării textului literar în clasele primare, Conferința Republicană a Cadrelor Didactice: „Educație preșcolară și primară”, Chișinău, 28-29 februarie 2020; 4. Abordarea textului literar în clasele primare, Conferința științifico-practică cu participare internațională „Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă”, Chișinău, 31 ianuarie - 1 februarie 2020; 5. Interpretarea – etapă de analiză a textului literar în clasele primare, Conferință științifică cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Pedagogia Școlii Superioare și Psihopedagogie și Pedagogie în Învățământul Preșcolar și Primar”, Chișinău, 29-30 septembrie 2020; 6. Abordarea textului multimodal în clasele primare, Conferința Republicană a Cadrelor Didactice: „Pedagogie în învățământul preșcolar și primar”, Chișinău, 27-28 februarie 2021; 7. Aspecte teoretice ale textului literar în clasele primare, Conferința internațională „Cultura cercetării pedagogice: provocări și tendințe contemporane”, Chișinău, 5-6 iunie 2021; Activități de lectură în clasele primare, Conferința cu participare internațională „Învățământ superior: tradiții, valori, perspective”, Chișinău, 29-30 septembrie 2021; 8. Modalități de receptare a textului literar, Conferința cu participare internațională „Educația în fața noilor provocări”, Chișinău 5-6 noiembrie 2021; 9. Strategii educaționale centrate pe subiect pentru formarea competenței textuale a elevilor din clasele primare, Conferința Republicană a Cadrelor Didactice, Chișinău, 26-27 februarie 2022.
--	---